

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
UNESP – “Júlio Mesquita Filho”
Faculdade de Filosofia e Ciências

LIDIANE CAMILO SOSSOLOTE

**A LEITURA NA PRÉ-ESCOLA: DESAFIOS E
POSSIBILIDADES DA PRÁTICA DOCENTE PARA A
FORMAÇÃO DE NOVOS LEITORES.**

Marília – SP
2022

LIDIANE CAMILO SOSSOLOTE

**A LEITURA NA PRÉ-ESCOLA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES
DA PRÁTICA DOCENTE PARA A FORMAÇÃO DE NOVOS
LEITORES.**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de Marília, na Linha: Teoria e Práticas Pedagógicas, para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Professora Dr^a. Raquel Lazzari Leite Barbosa

Marília – SP
2022

S7151

Sossolote, Lidianne Camilo

A leitura na pré-escola: : desafios e possibilidades da prática docente para a formação de novos leitores / Lidianne Camilo Sossolote.

-- Marília, 2022

200 f. : il., fotos

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp),
Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília

Orientadora: Raquel Lazzari Leite Barbosa

1. Educação. 2. Educação Infantil. 3. Leitura. 4. Formação de
leitores. 5. Ensino e aprendizagem. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de
Filosofia e Ciências, Marília. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

LIDIANE CAMILO SOSSOLOTE

**A LEITURA NA PRÉ-ESCOLA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA PRÁTICA
DOCENTE PARA A FORMAÇÃO DE NOVOS LEITORES.**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP – Campus de Marília, como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação, na linha de pesquisa Teoria e Práticas Pedagógicas.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Raquel Lazzari Leite Barbosa.
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
Faculdade de Filosofia e Ciências, Campus de Marília.

Prof^a. Dr^a. Elieuzza Aparecida de Lima
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
Faculdade de Filosofia e Ciências, Campus de Marília.

Prof^a. Dr. Sérgio Fabiano Annibal
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Assis.

Prof^a. Dr^a. Amanda Valiengo
Universidade Federal de São João Del Rei
Departamento de Ciências da Educação

Prof^a. Dr^a. Raimunda Abou Gebran

Marília, 07 de março de 2022.

À minha mãe, Guiomar Camilo Sossolote e ao meu pai, Cláudio Sossolote, pelo amor incondicional, pelo incentivo e por todo apoio. Com vocês tudo se torna possível!

AGRADECIMENTOS

A Deus, por tudo.

À minha mãe, Guiomar, forte e guerreira, meu exemplo de mãe e mulher.

Ao meu pai, Cláudio, homem de virtude e amoroso, meu amparo e sustentação.

À minha filha Letícia, luz que ilumina minha vida e alegria que aquece meu coração, por todo amor e por me ensinar a ser uma pessoa melhor.

Aos meus irmãos Júnior e Patrícia, cunhados Gislaine e Mateus e sobrinhos Eduardo, Henrique e Davi por fazerem a minha vida mais feliz e por nossa união.

Às minhas primas Cláudia, Cidinha e Beatriz pelas conversas que sempre me motivaram e por todo o apoio.

Aos meus amigos, pelos diálogos que contribuíram com o meu processo de formação, em especial: Sonia e Nara; pela amizade que se inicia na faculdade e nos acompanha para sempre: Juliet, Amanda e Patrícia; pelo exemplo de professor e generosidade: Bérnago; pela amizade de uma vida toda: Vivi, Taty e Fabi; pelo carinho e por todo o cuidado: Neuzinha; pela parceria: Emerson, Gi, Renann, Fabiana, Mariane, Jêni, Francisco, Mayara, Jane, Marcela, Rô, Ana Cris, Márcio, Laura, Dri, João, Vanderley e Verônica, pelas noites mais divertidas: Gabi e pelos dias mais leves: Bel.

Aos parceiros do GEPLENP, pelos momentos de estudo.

Aos professores Sérgio e Elieuzza pela leitura atenta que fizeram do trabalho para o exame de qualificação e as sugestões para a versão final.

Aos professores Sérgio, Elieuzza, Raimunda, Iraídes, Dislane e Rozana por aceitarem gentilmente compor a banca de defesa desse trabalho.

À Secretaria da Educação do município em que a pesquisa foi realizada, por permitir que ela acontecesse.

Aos professores da escola investigada, por permitirem refletir sobre o trabalho que desenvolvem com as nossas crianças.

Aos meus companheiros e amigos de trabalho, pelo compromisso com a educação e o respeito com as crianças – os pequenos e os não tão pequenos.

À minha orientadora Raquel que me oportunizou a possibilidade de ser pesquisadora, acolhendo-me como sua orientanda. Agradeço pela confiança e pela orientação paciente.

Agradeço a todos que participaram de forma direta ou indireta dessa caminhada.

Ando devagar
Porque já tive pressa
E levo esse sorriso
Porque já chorei demais

Hoje me sinto mais forte
Mais feliz, quem sabe
Só levo a certeza
De que muito pouco sei
Ou nada sei

Conhecer as manhas
E as manhãs
O sabor das massas
E das maçãs

É preciso amor
Pra poder pulsar
É preciso paz pra poder sorrir
É preciso a chuva para florir

Penso que cumprir a vida
Seja simplesmente
Compreender a marcha
E ir tocando em frente

Como um velho boiadeiro
Levando a boiada
Eu vou tocando os dias
Pela longa estrada, eu vou
Estrada eu sou

Conhecer as manhas
E as manhãs
O sabor das massas
E das maçãs

É preciso amor
Pra poder pulsar
É preciso paz pra poder sorrir
É preciso a chuva para florir

Todo mundo ama um dia
Todo mundo chora
Um dia a gente chega
E no outro vai embora

Cada um de nós compõe a sua história
E cada ser em si carrega o dom de ser capaz
De ser feliz

(Almir Sater; Renato Teixeira)

RESUMO

Esta pesquisa trata da reflexão sobre vivências significativas com a literatura infantil para as crianças da Educação Infantil como ferramenta para a formação de pequenos leitores com base nas formulações da Teoria Histórico-Cultural. De acordo com esta teoria, as experiências educacionais ligadas à arte, como por exemplo a literatura, o desenho, a pintura, assim como a escrita e as ciências são essenciais para o processo de formação plena de potencialidades humanas durante a infância. Dessa forma, é possível indagar: a forma como a leitura é trabalhada pelos professores no contexto da Educação Infantil promove a formação de crianças leitoras? Tomando a hipótese de que o trabalho com a leitura desenvolvido por professores na Pré-escola pode ser favorável à formação dos pequenos leitores. Desta forma, este trabalho apresenta, como objetivo geral, analisar quais práticas de leitura desenvolvidas pelos docentes favorecem à formação de um pequeno leitor. Os objetivos específicos são: 1) identificar quais são as concepções sobre leitura dos docentes e suas escolhas teóricas e 2) verificar como a leitura de livros infantis pode mediar o processo inicial de formação do pequeno leitor e do gosto literário. O estudo foi fundamentado pela pesquisa qualitativa de tipo etnográfica por possibilitar uma compreensão das especificidades dos fenômenos em educação e de seu processo em curso, sendo utilizados, para tanto, questionários, entrevistas, observação e análise de documentos realizados pelos professores, tais como atividades impressas, reflexões semanais e atividades de teletrabalho. Ao todo, foram investigados nove professores e uma coordenadora pedagógica. Os resultados apontam que a prática educativa que envolve o ensino e a aprendizagem da leitura movida e desenvolvida pelo interesse e necessidade das crianças, associada a situações planejadas intencionalmente promove a produção de sentidos num processo interativo de ensino, contribuindo para a formação leitora desde a Educação Infantil. Também foi possível apontar que é essencial um programa de formação docente inicial e continuada como suporte para a intencionalidade do professor, especialmente em seu compromisso de ensino relacionado ao planejamento e desenvolvimento das situações propostas às crianças. Os desafios encontrados, a partir da análise dos resultados, apontam para a dificuldade em envolver tanto crianças quanto professores em situações que os remetam à atividade, no conceito defendido pela Teoria Histórico Cultural e o rompimento com a ideia da necessidade ou obrigação de alfabetizar a criança na Pré-escola.

Palavras-chave: Educação. Educação Infantil. Leitura. Formação de leitores. Ensino e aprendizagem. Brincar.

ABSTRAT

This research addresses the reflection of meaningful experiences with children's literature to the children of Early Childhood Education as a tool for the formation of young readers based on the formulations of Cultural-Historical Theory. According to this theory, educational experiences linked to art, for instance, literature, drawing, painting, as well as writing, and science are essential for the process of full formation of human potentialities during childhood. Therefore, it is possible to inquire: does the form of how reading is approached by teachers in the preschool context promote the formation of children's readers? Assuming the hypothesis that the work with reading developed by teachers in early childhood education may be favorable to the construction of a young reader. As a result, this work presents, as the general objective, analyzes which reading practices developed by docents favor the formation of young readers. The specific goals are: 1) Identify which are the docents' reading conceptions and their theoretical choices; 2) Verify how reading children's books can mediate the initial formation process of the little reader and the literary preferences. The study has reasoned on qualitative ethnographic research because it provides a comprehension of the specifics of the phenomena in education and its current process, to achieve this goal, it has used questionnaires, interviews, observations, and analysis of documents made by the teachers, like printed activities, weekly reflections, and teleworking activities. The results indicate that the educational practice involving the teaching and learning of reading driven and developed by the children's interests and needs, associated with intentionally planned situations promotes the production of meanings in an interactive teaching process, contributing to reading education since Early Childhood Education. It was also possible to indicate that an initial and continued docent formation program is essential as a support for the teacher's intentionality, especially in its teaching commitment related to the planning and development of the situations proposed to the children. The challenges encountered, from the analysis of the results, point to the difficulty in involving both children and teachers in situations that remit them to the activity, in the concept defended by the Cultural-Historical Theory and the breach with the idea of the need or obligation to make the child literate in preschool.

Keywords: Education. Early Childhood Education. Reading. Readers' formation. Teaching and learning. Play.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 Referências localizadas nas fontes de informações digitais Acervus, Athena e Dedalus com o descritor de busca “Leitura e Educação Infantil”	26
Quadro 2 Referências localizadas nas fontes de informações digitais Acervus, Athena e Dedalus com o descritor de busca “Literatura Infantil e Teoria Histórico-Cultural.....	27
Quadro 3 Distribuição dos professores por sexo	38
Quadro 4 Distribuição dos professores por idade	39
Quadro 5 Caracterização dos professores em relação ao tempo de serviço e tempo na Unidade Escolar	40
Quadro 6 Distribuição dos professores pelo município onde residem	42
Quadro 7 Distribuição dos professores pelo número de cargos	42
Quadro 8 Caracterização da formação acadêmica dos professores.....	44
Quadro 9 Direito de aprendizagem e desenvolvimento da Educação Infantil pela BNCC.....	118

LISTA DE IMAGEM

Imagem 1 Sala da turma do Pré II (crianças de 5 anos).....	46
Imagem 2 Fachada dos banheiros	47
Imagem 3 Banheiro infantil feminino	48
Imagem 4 Boqueta da cozinha	49
Imagem 5 Espaço destinado ao refeitório	49
Imagem 6 Brinquedoteca	50
Imagem 7 Sala das gestoras	51
Imagem 8 Sala dos professores	52
Imagem 9 Pátio coberto	53
Imagem 10 Pátio descoberto	54
Imagem 11 Parque no tanque de areia e parque no gramado	54
Imagem 12 Fachada da escola	55
Imagem 13 Crianças fazendo a comparação entre o tamanho das caixas	82
Imagem 14 Caixas fazendo parte da brincadeira	82
Imagem 15 Capa do livro trabalhado com as crianças	87
Imagem 16 História construída coletivamente a partir de uma leitura.....	87
Imagem 17 Desenho da história por Joana	88
Imagem 18 Página de encerramento da história de Chapeuzinho Azul	95
Imagem 19 Criança folheando o livro	97
Imagem 20 Crianças escolhendo seus livros	98
Imagem 21 Crianças conhecendo os livros escolhidos por elas	98
Imagem 22 Criança subindo na árvore.....	101
Imagem 23 Tarefa elaborada para as crianças do Pré II – 5 anos.....	133
Imagem 24 Elaboração de cartaz – Passeio no mercado	143
Imagem 25 Cartazes produzidos pelas crianças sobre a visita dirigida ao mercado.....	143
Imagem 26 Criança escrevendo a lista de objetos utilizados na brincadeira	146
Imagem 27 Apresentação da história dos Três porquinhos	153
Imagem 28 Capa do livro Como reconhecer um monstro	154
Imagem 29 Criança com a Maleta Viajante	157
Imagem 30 Capa do livro Os três porquinhos	164
Imagem 31 Capa do livro A verdadeira história dos três porquinhos	166
Imagem 32 Criança escolhendo o livro de seu interesse	168
Imagem 33 Crianças lendo os livros escolhidos por elas	169

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 Grau de escolaridade da mãe	56
Gráfico 2 Grau de escolaridade do pai	56
Gráfico 3 Pais que trabalham	57
Gráfico 4 Mães que trabalham	57
Gráfico 5 Renda familiar	57
Gráfico 6 Tipo de residência em que as famílias moram	58
Gráfico 7 Quantidade de cômodos da residência	58
Gráfico 8 Quantidade de famílias que recebem algum benefício do Governo	59
Gráfico 9 Quantidade de famílias que tem acesso a computador e internet em casa	59
Gráfico 10 Pessoas que moram na casa com a criança	60
Gráfico 11 Quantidade de crianças que tem irmãos	60
Gráfico 12 Comida favorita da criança	61
Gráfico 13 Passeio favorito da criança	62
Gráfico 14 Atividade preferida da criança	63
Gráfico 15 Número de crianças que possui alguma necessidade especial	63
Gráfico 16 Número de crianças que faz acompanhamento fonoaudiológico ou psicológico	64

LISTA DE SITUAÇÕES

Situação 1 Brincadeira com objetos	74
Situação 2 Tentativa de tirar uma bala de dentro de uma bexiga	79
Situação 3 Comparação das caixas	80
Situação 4 Leitura de um livro sem texto escrito.....	85
Situação 5 Experiência de ler um livro sem a leitura prévia	94
Situação 6 Leitura de um livro	128
Situação 7 Estranhamento de uma proposta didática	134
Situação 8 Visita ao supermercado	142
Situação 9 Salão de beleza	145
Situação 10 Leitura do livro “A bota do bode”	148
Situação 11 Leitura do livro “ Os três porquinhos”	163
Situação 12 Leitura do livro “A verdadeira história dos três porquinhos”	164

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	13
INTRODUÇÃO.....	19
1 PERCURSO METODOLÓGICO: ESCOLHAS E CAMINHOS DA PESQUISA	26
1.1 A ESCOLHA METODOLÓGICA	29
1.2 O TRABALHO DE CAMPO.....	33
1.3 CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA	36
1.4 CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA	45
1.5 CARACTERIZAÇÃO DA COMUNIDADE ESCOLAR	55
2 O DESENVOLVIMENTO INFANTIL NUM PROCESSO DE HUMANIZAÇÃO DO HOMEM.....	65
2.1 O CONCEITO DE HOMEM	66
2.2 O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA.....	72
2.3 A LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL NA PERSPECTIVA DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL	77
3 LEITURA E LEITORES: UM ATO SOCIAL DE APROPRIAÇÃO CULTURAL	105
3.1 UMA HISTÓRIA SOBRE O LEITOR E AS LEITURAS	106
3.2 A ESCOLA DA INFÂNCIA	113
3.3 A LEITURA	121
3.4 A LEITURA DO PROFESSOR	125
3.5 A LEITURA PARA A CRIANÇA PEQUENA	130
3.6 EXPERIÊNCIAS DE LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	141
CONSIDERAÇÕES FINAIS	170
REFERÊNCIAS	174
APÊNDICES.....	182

APRESENTAÇÃO

No ano de 2007 concluí o curso de Licenciatura Plena em Matemática, pela Unesp, no campus do Bauru e nesse mesmo ano fui aprovada em concurso público para Professora de Educação Básica II (PEB II), que, naquele tempo, ainda não tinha suas vagas delimitadas por região, e portanto, a escolha era por região no ato da inscrição, dessa forma, concoríamos por uma vaga em todo o Estado de São Paulo. Tive muita sorte em ficar numa cidade bem próxima a minha, em Marília, na E.E. Edson Viane, ingressando em fevereiro de 2008. Nesta escola comecei a aprender a difícil e gratificante tarefa de ser professora.

Lecionava Matemática e Física, para o Ensino Fundamental II e o Ensino Médio. Saímos da faculdade com tantas ideias, com um desejo latente de ensinar e contribuir para a formação das crianças que dependem de nosso ensino, filhos de pais que nos confiam essa responsabilidade e quando adentramos à escola, percebemos que o trabalho é muito mais árduo e complexo do que pensávamos. Ao menos, minha experiência me mostrou isso! E aí percebemos que a graduação é o começo de uma aprendizagem que nunca se esgota... sempre há algo novo para aprender! E para a minha alegria, em toda a minha trajetória, nas escolas em que passei nunca me faltaram pessoas maravilhosas que se dispuseram a me ajudar.

Muitas vezes, a pessoa que ajuda o outro não percebe o quão importante é a sua colaboração, mas quem está sendo ajudado vê e é grato eternamente. E nesta escola conheci muitas pessoas que tem meu sentimento de gratidão! A começar pela equipe gestora, que conseguiu organizar o melhor quadro de horário para conciliar com os horários de ônibus para o trânsito diário Garça/Marília e por toda a cuidadosa orientação. Os funcionários sempre prestativos e atenciosos. As professoras! Nunca as tinha visto antes e fui tão bem acolhida no meio delas. Me ensinaram a planejar aulas, elaborar plano de aula, preencher diário de classe, organizar caderno de HTPC (e falando em HTPC, uma professora que morava em Lácio sempre me levava até a rodoviária após a reunião) e também jogos matemáticos, mostraram-me os livros didáticos preferidos e o que faziam para aperfeiçoar uma situação de aprendizagem, deram dicas de como agir com cada tipo de aluno, e, ao mesmo tempo em que me ensinavam a organizar a casa, explicavam como chegar até as suas lojas preferidas na cidade, passavam as receitas que não poderiam faltar no caderno de receitas de uma noiva. Enfim, fui muito feliz na escolha por essa escola.

Neste primeiro ano tudo era muito novo para mim, estava aprendendo a trabalhar enquanto trabalhava, mas havia algo que me causava estranheza era a dificuldade que eu sentia em conduzir a aula com meus alunos mais novos, de 5ª série (hoje denominado 6º ano),

compreendia as habilidades desejáveis para a série e o lugar social da escola, tinha domínio do conteúdo matemático, mas sentia que me faltava algo e cheguei à conclusão de que eu não sabia “lidar” com crianças. Por causa dessa dificuldade, ao final do ano prestei vestibular para o curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, na Unesp de Marília, iniciando o curso em 2009.

Com um anseio em encontrar respostas rápidas para as minhas dificuldades, e que auxiliassem prontamente em meu dia a dia na sala de aula, “tomei um banho de água fria” porque durante todo o primeiro ano da faculdade, não tive resposta para nenhum dos meus questionamentos. Fui, forçosamente, lembrada de que o conhecimento não nos é dado como uma receita, mas construído, e essa construção não é imediata, ela é lenta, multifacetada e complexa. A frustração pela ausência das respostas rápidas não me fez desistir, na verdade, auxiliou-me a encontrar um novo motivo para continuar. Nesse momento, já não queria respostas para minhas perguntas, mas queria ser Pedagoga.

Viajei para Marília para trabalhar apenas por um ano, pois, em 2009, já havia conseguido a transferência para Garça. Saí daquela escola com o coração apertado por todo o laço afetivo que construí com a equipe escolar e com os alunos, mas com o espírito em paz porque havia feito o melhor trabalho que podia ter desenvolvido e estava com um sentimento reconfortante trabalhar em minha cidade e na escola onde eu estudei da 5ª até a 8ª série.

Confesso que voltar para escola em que estudei na infância foi mais romântico nos meus pensamentos do que foi propriamente na prática. Minhas professoras daquele tempo se tornaram minhas companheiras de trabalho e o fato num primeiro momento acabou assustando-as um pouco. Mas, felizmente passou rápido! Nessa escola fui também muito feliz, aprendi muito, ensinei muito e por dois anos consecutivos lecionei para as mesmas turmas o que acabou estreitando a minha relação com esse grupo de alunos. E foi incrível!

Nesse tempo, eu não tinha muitos compromissos além do trabalho, foi quando um grupo de alunos que eu estimava pediu por mais aulas de Matemática, o que se realizou contraturno. Achei o máximo eles quererem estudar mais! Solicitamos uma sala para o diretor da escola que nos atendeu e duas vezes por semana fazíamos o nosso plantão de dúvidas. Começamos nossa atividade com 20 alunos e concluímos ao final do ano com apenas 5 deles. Eu não ganhava remuneração financeira pelas aulas e eles não eram obrigados a participar delas, simplesmente gostávamos daquele momento e o fizemos por todo um ano letivo.

Concomitante ao meu trabalho, seguia estudando no curso de Pedagogia e já cursava o terceiro ano da faculdade. Embora tivesse muito apreço pelo curso, ainda não me via trabalhando com a Educação Infantil, mantinha meus pés fincados no chão do Ensino Fundamental, mas durante a disciplina Conteúdo, Metodologia e Prática de Ensino:

Alfabetização, uma luz se acendeu muito intensamente, convidando-me para aproximar e eu aceitei o convite. Fiquei muito intrigada e ao mesmo tempo fascinada pelo processo de alfabetização das crianças, que de repente, viam todos aqueles sinais gráficos até então sem sentido, tomarem outra forma e se encherem de significados, começando a ler as palavras e com elas, o mundo. Achava mágico e ficava impressionada em ver como as crianças, com tão pouco, haja vista ainda a predominância em nossas escolas em alfabetizar a partir da correspondência entre grafema e fonema, simplesmente, conseguiam aprender a ler e, por si sós, darem sentidos para a leitura. Foi aí que nasceu meu interesse pelo tema práticas de leitura.

Cursei os três primeiros anos e findado esse tempo, precisei fazer uma pausa para atender algumas situações que foram surgindo em minha vida e tomando prioridade, conseguindo concluir a curso apenas ao final do ano de 2016.

Ainda em 2011 participei do exame de seleção para o Mestrado, pela Unesp de Marília, e sendo aprovada, cursei de 2012 a 2014, quando defendi a dissertação intitulada “A leitura dos enunciados dos problemas matemáticos e as estratégias para a resolução por alunos do 9º ano do ensino fundamental” com a orientação da professora doutora Raquel Lazzari Leite Barbosa, que é orientadora também deste trabalho e co-orientação do professor doutor José Carlos Miguel. Nesse trabalho também pude contar, de forma não oficial, com a orientação em alguns capítulos do professor doutor Geraldo Antonio Bérnago, meu professor e orientador da primeira graduação.

Em minha dissertação de mestrado desenvolvi uma pesquisa cujo objetivo era compreender a relação de processos de leitura dos enunciados de problemas de Matemática e as possíveis resoluções por estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola estadual paulista, e compreender, na prática da leitura, o que funcionava como agente facilitador para a resolução das atividades. Foi possível concluir nesse estudo que muitos alunos não liam, apenas decodificavam; outros liam, mas não sabiam converter o texto lido para a linguagem matemática, impossibilitando a resolução do problema; havia uma preponderância na predileção por enunciados curtos do tipo “calcule” ou “descubra as raízes da equação”, em que a operação já estava sendo dada e ao mesmo tempo, uma relutância perante a resolução de problemas com enunciados longos. Entre vários outros apontamentos, destacou-se a dificuldade das práticas de leitura de situações-problema da maior parte do grupo de crianças que participaram da pesquisa.

Ao mesmo tempo em que desenvolvia minha pesquisa de mestrado lecionava no período da noite na escola SESI de Marília para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e no período da manhã, na E.E. Hatsue Toyota, escola em que precisei constituir a minha jornada de trabalho

em 2010, por não ter a quantidade de aulas necessárias em minha sede de frequência, escola esta pela qual me apaixonei, pedindo a minha remoção ao final do mesmo ano. Me sentia realizada: efetivava o sonho de desenvolver um estudo em nível de mestrado; trabalhava em duas escolas que eu gostava, desenvolvendo o trabalho que me realizava, e em meio a tudo isso, minha filha Letícia crescia em meu ventre. Não poderia desejar mais nada! Mas junto com as novas responsabilidades que demandavam o nascimento de uma criança, surgiu a necessidade de uma escolha - eu já não conseguia desempenhar todos os papéis que me cabiam de forma satisfatória, então decidi por exonerar o emprego no SESI, o que não fora uma decisão fácil, mas importante e necessária.

E os anos se passaram. Concluí o mestrado, continuei trabalhando na E.E. Hatsue Toyota, prestei concurso público para ingresso num segundo cargo de PEB II, passei e ingressei numa nova escola. Exonerei esse cargo, comecei a lecionar em duas faculdades da cidade: Faculdade de Ensino Superior e Formação Integral (FAEF) e na Faculdade de Tecnologia do Estado de São Paulo (FATEC), em caráter temporário. Na primeira ministrava aulas de Estatística para o curso de Psicologia e, na segunda, Cálculo, Cálculo I e Cálculo II, para os cursos de Análise e Desenvolvimento de Sistemas e Mecatrônica. Com o aumento gradativo das aulas atribuídas a mim em cada semestre na FATEC, precisei abdicar das aulas da outra instituição. Findado o contrato de dois anos na faculdade, voltei a me dedicar exclusivamente à escola estadual e à minha família.

No ano de 2017, vivenciei o fim de meu casamento, relacionamento de 14 anos, e apenas pontuo a situação para dizer que imprevistos podem acontecer em nossas vidas e torná-las em algum momento sem sentido, mas a vida continua e pode seguir plena de realizações e alegrias. Neste mesmo ano, participei do processo de seleção para o Doutorado, de concurso para ingresso na docência no SESI de Garça e para o cargo de diretora de escola pela Prefeitura Municipal da mesma cidade, cargo que até então não existia no Estatuto do Magistério de Garça. Fui aprovada nas três seleções!

Voltei para o SESI em janeiro de 2018, permanecendo até julho. Nesse mesmo mês, afastei-me do meu cargo de PEB II para assumir o cargo de diretora de escola e embora me afastasse das crianças maiores e da sala de aula, ainda me inquietava o tema “leitura”. Minha orientadora tem um papel fundamental por esse interesse uma vez que atua nesse campo tão vasto e complexo, compartilhando conosco, seus orientandos e, em nosso grupo de pesquisa, sua experiência e seus conhecimentos.

Fui a primeira a escolher a escola onde seria diretora e fugindo de todas as expectativas de quem conhecia minha trajetória profissional (pois julgavam que eu escolheria uma escola de

Educação Fundamental, por trabalhar com crianças maiores), optei por uma escola de Educação Infantil, pequena e na periferia da cidade.

Estava imersa num grande desafio profissional e ao observar o novo cenário, acompanhar as aulas dos docentes, ouvi-los falar de suas experiências com as crianças pequenas, comecei a refletir aspectos diferentes sobre a “leitura” e o papel do professor da Educação Infantil na construção das bases para a formação do leitor, a saber: tanto os documentos oficiais que norteiam a prática da Educação Infantil quanto os estudos acadêmicos que venho realizando, apontam para a necessidade do brincar, da inserção da criança no mundo da cultura, da apresentação dos vários gêneros literários aos pequenos, a formação plena de suas capacidades socioemocionais, motoras, linguísticas e intelectuais. Em nenhum documento há a menção de fazer desse segmento de ensino uma etapa preparatória para o Ensino Fundamental, justificando assim, a introdução de técnicas de alfabetização, no lugar da apreciação de uma leitura. Então, por que essa pressa em tentar alfabetizar? Como os professores desenvolvem a leitura com as crianças? Quais são as escolhas e como as fazem? Como as crianças recebem esse momento? Será que a forma como a leitura é trabalhada na Educação Infantil pode interferir na formação de um futuro leitor?

São muitas as questões e já tenho uma certeza de que gostaria de compartilhar – os professores da Educação Infantil têm um papel de grande relevância para o desenvolvimento das crianças! Esses profissionais são pessoas empáticas e generosas que se doam para um sentimento nobre de amor a uma criança, que, de repente, chegou em sua vida e a partir desse momento, faz parte dela. Ensinam a usar o banheiro, a lavar as mãos, a entrar numa fila para pegar a comida, a comer sozinho, a comer uma fruta, a encher um copo de água no bebedouro, a subir e descer no escorregador, a pular amarelinha, a cantar uma música, a pegar no lápis, a traçar os primeiros riscos, a reconhecer as letras, a contar as quantidades, a reconhecer os números, a agradecer e a pedir educadamente, a falar gentilmente, a reconhecer que está errado e se desculpar, a ter confiança, a falar, a imaginar, a se expressar, a pensar... entre muitos outros ensinamentos, que à lente de olhos desatentos parecem simples, espontâneos ou até inatas, mas não são! São atitudes socialmente construídas e sendo prioritariamente de responsabilidade da família e da escola de Educação Infantil. A função social da escola não se encerra por aí, haja vista, um rol de conteúdos programados para serem ministrados no decorrer do ano letivo. São profissionais que não medem esforços, que muitas vezes tiram dinheiro do próprio bolso para realizar alguma atividade diferenciada e alicerçam a base da educação de uma criança. Esses mesmos profissionais são os que recebem a menor remuneração entre todo o quadro de docentes.

Por fim, gostaria de salientar que esse trabalho foi, para mim, um grande desafio. Durante o doutorado saí da sala de aula, chão que eu pisava há 10 anos (entre contrato e efetivação), da minha zona de conforto e fui aventurar-me, pude redescobrir num cargo de gestão, nunca antes experimentado por mim e numa Escola de Educação Infantil, que só havia frequentado enquanto aluna, ora durante a infância, ora no estágio curricular obrigatório do curso de Pedagogia. Ou seja, foi um tempo de constante e intenso aprendizado.

Ainda durante esse estudo, surgiu no contexto mundial, o Coronavírus, que impôs a todos uma nova organização de vida e de cuidados, e para milhares de famílias a lembrança dolorosa da perda de uma pessoa amada. Em 2020, findado o meu período de afastamento sem remuneração do cargo de PEB II, retornei para a escola estadual e para as aulas de Matemática, na E. E. Alcyrr da Rosa Lima, dessa forma, trabalhando durante o dia na direção da Escola de Educação Infantil e à noite ministrava aulas na Escola de Educação Básica.

Porém, neste mesmo ano, nossas escolas ficaram quase todo o ano fechadas sem poder receber presencialmente nossas crianças, atendendo-os apenas com ensino remoto. Já em 2021, algumas regiões abriram suas escolas, adequando-as com as medidas preventivas por iniciativa das secretarias estaduais, associadas aos planos de retomada municipais, que consideravam a volta gradual dos estudantes, o que geravam muitas incertezas, sentidas de formas muito intensas pelos professores. Ao mesmo tempo que sentiam necessidades das aulas presenciais e tinham convicção da importância de seu papel e da escola na vida das crianças, existia receio sobre o retorno das aulas presenciais. Os pais que queriam levar os filhos para a escola, pois percebiam a sua falta atrelados às dificuldades que sentiam para estudar com seus filhos quando da realização das tarefas remotas, e, no entanto, sentiam também medo de os tirar da proteção de suas casas fechadas. Por fim, havia também o receio da gestão escolar e Secretaria da Educação, que de forma mais ou menos direta, respondiam por todas as situações que ocorriam nas Unidades Escolares. Hoje, nesse cenário, percebemos professores extremamente cansados, esgotados e abalados emocionalmente, e ainda assim lutando! Acordando todos os dias para trabalhar, reinventando-se em meio às dificuldades e adequando-se a essa nova realidade. A pesquisa que não tinha o objetivo de retratar uma pandemia, viu-se nela inserida, não podendo dela fugir e sendo por ela afetada.

INTRODUÇÃO

O lobo disse que se eu quero estar em um livro preciso ser **assustador**! Mas eu me sinto **bobo**. O leão disse que se eu quero estar em um livro preciso ser **corajoso**! Mas eu só sinto **medo**. O urso disse que se eu quero estar em um livro preciso ser **carinhoso**! Mas eu não sei como. Os coelhos disseram que se eu quero estar em um livro preciso ser **fofo**! Mas... **Por que eu não posso ser eu mesmo?**

Hrefna Bragadottir¹

De acordo com a Teoria Histórico-Cultural, as experiências educacionais ligadas à arte, como a literatura e o desenho, bem como a escrita e às ciências são essenciais ao processo de formação plena de potencialidades humanas durante a infância. Ao ingressar como gestora na escola de Educação Infantil passei a refletir sobre meu papel para a condução de um ensino que respeitasse os direitos essenciais das crianças em relação ao seu atendimento, permanência na escola e sobre as condições necessárias para a humanização dessas crianças, sempre com vistas à formação de suas máximas potencialidades. Dessa forma, alguns questionamentos foram surgindo em meus pensamentos: Como são desenvolvidas as vivências nas salas das turmas? As crianças são convidadas a se expressarem, são ouvidas, são autoras e ativas nesse processo de aprendizagem? As brincadeiras acontecem como uma atividade dominante para o desenvolvimento de nossas crianças? Como acontecem as leituras para as crianças? Quem são os professores dessa escola? O que queremos com o que fazemos nesse ambiente escolar? Foram esses questionamentos, que suscitavam, em mim, as reais necessidades que culminaram nas considerações sobre essa temática na Educação Infantil.

O fato de estudar o tema leitura com o grupo de pesquisa do qual faço parte promoveu questionamentos capazes de levar-me a refletir sobre o papel que leitura exerce na Educação Infantil, visto que, ela não é a atividade dominante para a formação das potencialidades humanas nesse período da infância, mas é uma das atividades responsáveis por inserir a criança na cultura, que possibilita a imaginação, oportuniza vocabulário e provoca interações entre os pequenos. Associada a essa ideia, pensei nas dificuldades de leitura relatadas nos anos subsequentes da Educação Básica, quando os professores se queixam que os alunos não têm interesse em ler, ou quando leem, não compreendem o texto lido.

¹ Fragmento do livro “O livro de Lívio” de Hrefna Bragadottir, ilustração da própria Autora e tradução de Gilda de Aquino

Desta forma, alinhando os questionamentos e as minhas inquietações, o problema central desse trabalho foi: a forma com a leitura é trabalhada pelos professores no contexto da Educação Infantil promove a formação de crianças leitoras? Tomando por hipótese que o trabalho com a leitura desenvolvido por professores na Pré-escola pode ser favorável à formação dos pequenos leitores, uma vez que o professor pode ensinar para as crianças as condutas de leitor, bem como provocar, nelas, necessidades para esse fazer.

Com o intuito de responder ao problema da pesquisa, o estudo teve como objetivo geral, analisar quais práticas de leitura desenvolvidas pelos docentes favorecem à formação de um pequeno leitor. Para tanto, surgiram os seguintes objetivos específicos, que funcionaram como meio necessário para alcançar o objetivo geral: 1) identificar quais são as concepções sobre leitura dos docentes e suas escolhas teóricas e 2) verificar como a leitura de livros infantis pode mediar o processo inicial de formação do pequeno leitor e do gosto literário.

A pesquisa se desenvolveu de acordo com os pressupostos teóricos da Teoria Histórico Cultural, com base nos seguintes autores: Leontiev (1978; 2017), Vigotski (2006; 2008; 2009), Facci (2004), Elkonin (1987; 2009), Bissoli (2014), Lima (2018), Mello (2007), Lima, Ribeiro, Valiengo (2012) para possibilitar a discussão sobre o conceito de homem e de desenvolvimento da criança até a idade pré-escolar, bem como a importância que a escola representa para o desenvolvimento infantil. Para tratar das questões relacionadas a leitura e a literatura infantil foi utilizado como aporte teórico: Lajolo, Zilberman (2019), Cavallo (2002), Chartier (2011), Charmeux (1997), Manguel (1997), Foucambert (1994, 1998), Smith (1989, 1999), Bourdieu (2012), Barbosa (2009), Goulemot (2011), Bourdieu, Chartier (2011), Barbosa, Annibal, Boldarine (2010), Petit (2010), Arena (2010), Girotto, Souza (2010).

Num primeiro momento houve um levantamento bibliográfico sobre estudos que abordavam a literatura infantil e a leitura para crianças na Escola de Educação Infantil com base nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural. Para isso, foi realizado um levantamento de dissertações e teses com base nas expressões-chave: Literatura Infantil e Teoria Histórico-Cultural; Leitura e Educação Infantil. Esse levantamento foi realizado em fontes de informações digitais da área da educação das Universidades Públicas do Estado de São Paulo, tais como: catálogo Athena (acervo de livros, teses e coleções de periódicos da Rede de Bibliotecas da Unesp), Dédalus (acervo de livros e teses da USP) e Acervus (acervo de livros e teses da Unicamp). Com o levantamento, aprofundamento e sistematização bibliográficos fora elaborado a constituição de um quadro teórico e o aprofundamento dos conhecimentos a respeito das implicações pedagógicas trazidas pela Teoria Histórico-Cultural acerca do papel da literatura infantil como meio de formação de crianças leitoras.

O estudo de campo, após a autorização da Secretaria da Educação, aconteceu em uma Escola Municipal de Educação Infantil, localizada no interior do Estado de São Paulo. Segundo fontes do IBGE (2020), a cidade tem a população estimada de 44.409 habitantes, contando com seis EMEIs (outras escolas atendem crianças dessa faixa etária e também do Ensino Fundamental, são Escolas Municipais de Educação Infantil e Ensino Fundamental – EMEIEF e neste trabalho não foi abordado esse tipo de instituição). As EMEIs atendem a aproximadamente 808 crianças, funcionando no período matutino e vespertino, sendo a maioria das crianças atendidas no período da manhã, são atendidas, no período da tarde por Núcleos de Educação Infantil – NEI (creches), com exceção de uma EMEI, que oferece, além da opção pelo ensino regular, a opção pelo ensino integral, atendendo assim, crianças que iriam para creches.

A escolha pela escola investigada aconteceu de forma intencional – trata-se de uma escola de periferia, cuja comunidade é carente. As crianças do bairro frequentam o período vespertino, no caso da mãe que não trabalha fora de casa e o período matutino, se a criança frequenta também a creche. Outros dois aspectos relevantes para a escolha foram: a pesquisadora é diretora desta Unidade Escolar, favorecendo o desenvolvimento do trabalho de campo e familiaridade com o grupo investigado. O segundo aspecto deve-se ao fato da restrição de entrada de pessoas alheias à instituição escolar devido as restrições de enfrentamento ao COVID 19, medida esta adotada nas escolas municipais, em tempo de pandemia, como forma de prevenção à disseminação da doença. Vale registrar que, em 2020, as escolas da cidade ficaram fechadas entre os meses de março a dezembro. No ano de 2021, as escolas puderam reabrir suas portas para receber as crianças. A princípio, tal atendendo ocorreu em número reduzido, sendo realizadas escalas de revezamentos entre crianças, para aquelas cujos pais apontaram interesse na modalidade presencial, sendo que o número de crianças atendidas presencialmente foi aumentando gradativamente, conforme estabelecido pelo Plano São Paulo, que previa o retorno gradual e seguro às aulas presenciais. Em novembro de 2021, todas as crianças voltaram para a escola, sendo a frequência presencial obrigatória.

O trabalho foi apresentado no ano de 2020 à equipe docente, esta composta por oito professores e coordenadora pedagógica, no Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), oportunidade em que foram receptivos e todos concordaram em participar do estudo. No ano seguinte, dois professores foram remanejados para outras unidades e um professor ingressou na escola. Dessa forma, considerando os oito professores e a coordenadora que participaram do momento inicial da pesquisa de campo, bem como o professor que fora inserido posteriormente, totalizaram dez profissionais contribuíram para esse estudo. Busquei, na fala e na observação

dos sujeitos envolvidos, verificar o tempo, os espaços e a forma como privilegiavam a leitura para suas crianças, evidenciando assim, a concepção sobre leitura e a escolha teórica de cada professor, bem como possibilitando a análise das práticas capazes de constituir o pequeno leitor, de forma que a criança entenda a função social da leitura e da escrita. Por fim, tentei analisar, a partir das práticas docentes, como a literatura infantil pode favorecer para a formação do gosto literário e da necessidade da criança de ler em idade pré-escolar.

O auxílio da coordenadora pedagógica subsidiou a constituição de um cenário para as discussões ao possibilitar o entendimento das intenções propostas com os estudos dirigidos aos professores nos momentos de formação continuada em HTPC, além das orientações dadas aos professores em horários individuais de estudo (ATP), bem como aquelas sugestões e imposições colocadas pela Secretaria da Educação encaminhadas pela Supervisão e Coordenação Geral da Educação Infantil, e intermediadas por ela na Unidade Escolar. Optei por não analisar as minhas práticas como diretora de escola neste trabalho e focar o olhar, especificamente, nas práticas que agiam de forma mais direta no trabalho desenvolvido com as crianças.

O percurso metodológico da pesquisa foi embasado na abordagem qualitativa, na qual “[...] o foco da investigação deve se centrar nas compreensões dos significados atribuídos pelos sujeitos às suas ações” (ANDRÉ, 2012, p. 17), tendo em vista compreender o que os docentes pensam, sentem e acreditam sobre o tema leitura, como a vivenciam e a experimentam com as suas crianças, promovendo a formação de pequenos leitores, para com essa compreensão analisar quais práticas de leitura desenvolvidas pelos docentes favorecem à formação de um pequeno leitor. Para isso, foram utilizados como instrumentos de produção de dados a pesquisa documental, a observação, a aplicação de questionário e a entrevista.

A aplicação do questionário e da entrevista aconteceu em duas semanas consecutivas durante o HTPC e ambos foram combinados anteriormente com os professores e coordenadora. As observações ocorreram apenas no ano de 2021, quando as aulas presenciais foram retomadas, e nesse ano os professores P5 e P8 já não estavam mais na escola, dessa forma não foram observados. As observações ocorreram de forma não programada, as vezes pela minha presença ser requisitada pelo docente no momento em que faria uma leitura, já que os professores tinham conhecimento da minha pesquisa, as vezes pela minha ida a sala ao acaso, no entanto, sempre pedindo autorização ao professor para o acompanhamento da aula e nunca ficando o período todo em sua sala.

Para as observações tanto da prática docente de cada professor como na análise documental foi adotado um diário de pesquisa em que eram anotadas as particularidades

encontradas. Nesse diário, quando estava fazendo alguma observação, registrava, também, a turma e a data. No corpo deste trabalho as citações com relação a essas anotações vêm acompanhadas da descrição da fonte como: “Elaboração da autora com base em dados da pesquisa” e os dados imagéticos vêm acompanhados da descrição da fonte como: “Acervo pessoal da autora – dados da pesquisa”.

Com o intuito de preservar a identidade dos professores e coordenadora, utilizo a referência P1, P2 e assim sucessivamente para cada professor e C, para a coordenadora, da mesma forma, para cada criança mencionada utilizo um nome fictício e nos dados imagéticos retirei os traços faciais que possibilitariam o reconhecimento.

De acordo com os pressupostos teóricos adotados neste trabalho, as crianças desde o nascimento estão inseridas nas relações humanas e passam a vivenciar as situações que são ali desencadeadas, sendo influenciadas pelas circunstâncias concretas que percebem, ocupando um lugar na sociedade que vai se modificando conforme as suas relações com os adultos e com a apropriação dos objetos. A saber, ao nascer a comunicação emocional direta com o adulto representa a forma inicial de atividade que direciona o desenvolvimento da criança, há uma dependência emocional do recém-nascido com a sua mãe e com os adultos responsáveis pelos cuidados básicos de alimentação e higiene. Nessa etapa surgem as necessidades ligadas ao desenvolvimento funcional do cérebro (impressões e percepções) e, também, as necessidades sociais de comunicação, atenção e apoio, sendo que todas as necessidades das crianças são comunicadas aos adultos por meio do choro, do riso, do balbúcio e do movimento corporal.

Conforme as crianças vão se integrando nas relações humanas, novas necessidades vão surgindo, de tal forma que por volta do segundo ano de vida, a criança já se orienta pelas percepções diretas, pelas imagens e representações formadas em sua memória. O comportamento da criança é orientado pela percepção, sendo que a descoberta do mundo dos objetos se amplia e impulsiona novas ações. Essa fase é denominada como *objeto manipulatório* (ELKONIN, 1987) e nela, a criança, além de manipular o objeto para descobrir suas características físicas e sua utilização funcional, ainda usa das imagens e representações associadas as vivências afetivas que surgem em sua memória.

Há ainda que se destacar que nessa fase

a criança sente a sua dependência para com quem está diretamente em contato; deve confiar as exigências que aqueles que a rodeiam impõem à sua conduta, pois é isso o que determina, de fato, as suas relações íntimas, pessoais, com elas. Dessas relações dependem não apenas os seus sucessos e os seus fracassos, mas são elas que encerram igualmente as suas alegrias e as suas penas, são elas que têm valor de motivo. (LEONTIEV, 1978, p. 288).

Quando a criança inicia a sua emancipação do adulto, sugerindo a ele que possui interesses e opiniões próprias e mostrando a necessidade de ser ouvida, há, segundo Bozhóvich (1987), o aparecimento de uma nova estrutura sistêmica expressa pela individualidade. Inicia-se o processo de autoconhecimento por meio do conhecimento de si como sujeito da ação, e, com o desenvolvimento da linguagem torna-se um desenvolvimento generalizado sobre si.

No que tange a linguagem, para a literatura linguística, há duas concepções mais frequentes, a saber: concepção de linguagem como instrumento de comunicação e a concepção de linguagem como atividade discursiva. Enquanto a primeira entende a linguagem como um simples instrumento de comunicação, em que um emissor transmite um código para um receptor; a segunda concepção, afirma que a linguagem é uma interação verbal que propicia a interação humana, a possibilidade de compartilhar significados e de apropriação da cultura. É válido pontuar que este trabalho compartilha da segunda concepção.

Uma etapa importante para o desenvolvimento psíquico, social e intelectual da criança é representada pelo seu ingresso na Pré-escola, uma vez que possibilita uma participação mais efetiva no ambiente social e a apropriação do conhecimento acumulado pela humanidade, através das atividades intencionalmente planejadas por seus professores. É exatamente sobre as crianças em idade pré-escolar, que compreende a faixa etária dos três aos seis/sete anos, que este estudo dirige seu olhar e especificamente para o desenvolvimento do trabalho com a leitura promovido e mediado pelos professores com as crianças, já que de acordo com os pressupostos teóricos aqui defendidos, o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, como a memória, a atenção e o raciocínio lógico (VIGOSTKI, 2009) são possibilitadas pelas vivências educacionais relacionadas com os objetos culturais humanos pela criança.

Tendo em vista que as vivências oportunizadas na Pré-escola tem como eixos norteadores as brincadeiras e as interações, que são favorecidas pelo desenvolvimento das diversas linguagens apropriadas pelas crianças e considerando a leitura como um instrumento propulsor do desenvolvimento da linguagem, do pensamento e da imaginação, capaz de favorecer o encontro das pessoas com a cultura humana, portanto, presente, direta ou indiretamente, nas brincadeiras e interações, julgo que a leitura é um assunto que merece atenção, cuidado e estudo, pois repertoriando e subsidiando as brincadeiras e as interações, favorece meios para a promoção do desenvolvimento das funções psíquicas superiores das crianças em idade escolar.

A partir do exposto, apresento a organização da tese:

A primeira seção *Percurso Metodológico: escolhas e caminhos da pesquisa*, diz respeito a escolha metodológica e dos procedimentos adotados para o seu desenvolvimento, como a

produção de dados e a posterior análise, abordados de acordo com a fundamentação teórica da abordagem qualitativa da pesquisa de tipo etnográfica. Neste item fiz a caracterização dos professores possibilitada por questionário e entrevista, e da escola investigada, tanto em relação ao Projeto Político Pedagógico que a constitui, quanto ao grupo de crianças atendidas pela instituição, com o intuito de atribuir uma identidade para a escola.

A seção dois – *O desenvolvimento infantil num processo de humanização do homem*, propus a discussão sobre o conceito de homem e de desenvolvimento da criança até a idade pré-escolar e a importância que a escola representa para o desenvolvimento infantil, sendo o estudo fundamentado pela Teoria Histórico-Cultural.

Na seção três – *Leitura e leitores: um ato social de apropriação cultural*, fiz um estudo teórico referente a história da leitura no Brasil, a atos de leitura, sobre as práticas adotadas pelos professores quando desenvolvem a leitura na escola e da importância de se ensinar atos de leitura para crianças desde pequenas.

Para finalizar, apresento as considerações finais com o intuito de destacar os resultados da pesquisa realizada e apontar caminhos que possam contribuir com o processo de formação do leitor na Educação Infantil, a sua inserção e participação ativa na cultura humana.

1 PERCURSO METODOLÓGICO: ESCOLHAS E CAMINHOS DA PESQUISA

[...] a nossa forma de olhar afecta aquilo para onde olhamos, e aquilo para onde olhamos afecta a nossa forma de olhar. As duas coisas afectam o modo como explicamos, e o modo como explicamos afecta aquilo para onde olhamos e a nossa forma de olhar (WALSH; GRAUE, 2003, p.48)

Início essa seção apresentando as escolhas teóricas e os caminhos que orientaram o desenvolvimento da pesquisa que teve como objetivo geral analisar quais práticas de leitura desenvolvidas pelos docentes favorecem à formação de um pequeno leitor.

No primeiro momento realizei a pesquisa bibliográfica centrada em estudos que tratavam da leitura na Educação Infantil, procurando por dissertações e teses nos bancos de dados digitais das Universidades Públicas Paulistas a partir dos descritores: Leitura e Educação Infantil e Literatura Infantil e Teoria histórico Cultural. Para a seleção dos estudos, realizei a leitura dos resumos de trabalhos encontrados no catálogo Athena (acervo de livros, teses e coleções de periódicos da Rede de Bibliotecas da Unesp); Dedalus (acervo de livros e teses da USP); e Acervus (acervo de livros e teses da Unicamp) com o intuito de encontrar produções ancoradas nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural que se aproximassem ao objetivo da tese. Os trabalhos selecionados foram reunidos nos quadros que seguem:

No Quadro 1, encontram-se os trabalhos selecionados nas fontes de informações digitais “Acervus – Unicamp”, “Athena – Unesp” e “Dedalus – USP” utilizando o descritor: Leitura e Educação Infantil.

Quadro 1 – Referências localizadas nas fontes de informações digitais Acervus, Athena e Dedalus com o descritor de busca “Leitura e Educação Infantil”

XAVIER, Jessica Andressa de Souza. A criança e a literatura no âmbito da educação infantil . 2013. 74 f. Tese (Doutorado). Unicamp.
SILVA, Ana Laura Ribeiro da.; Leitura na educação infantil : implicações da Teoria Histórica-Cultural . 2016. 169f. Tese (Doutorado). Unesp.
BATAUS, Vanessa. Leitura, literatura infantil e estratégias de leitura no contexto escolar: concepções e práticas . 2013. 157f. Tese (Dissertação). Unesp.
COLOMBO, Fabiano José. A literatura infantil como meio para a formação da criança leitora . 2009. 164 f. Tese (Dissertação). Unesp.

CRUVINEL, Fabiana Rodrigues. A leitura como prática cultural e o processo de escolarização : as vozes das crianças. 2010. 206f. Tese (Doutorado). Unesp
--

SACCO, Débora Alvares Groti. A contextualização da leitura e escrita na educação infantil . 2015. 126F. Tese (Dissertação). USP.

Fonte: Elaboração da autora com base nas Fontes de Dados Digitais Acervus, Athena, Dedalus. Busca realizada em janeiro e fevereiro de 2019.

No Quadro 2, tem-se os trabalhos selecionados nas fontes de informações digitais “Acervus – Unicamp”, Athena – Unesp” e “Dedalus – USP” utilizando o descritor: Literatura Infantil e Teoria histórico Cultural.

Quadro 2 – Referências localizadas nas fontes de informações digitais Acervus, Athena e Dedalus com o descritor de busca “Literatura Infantil e Teoria Histórico-Cultural”:

ARAÚJO, Claudia Campos Machado. Linguagem e desenho : reflexões teórico-práticas na clínica fonoaudiológica. 2002. 146 f. Tese (Dissertação). Unicamp. 2002.

RIBEIRO, Aline Escobar Magalhães. Literatura infantil e desenvolvimento da imaginação : trabalho modelado como ferramenta de ensino do argumento do narrativo. 2018. 221f. Tese (Doutorado). Unesp. 2018

LUCAS, Maria Angélica Olivo Francisco. Os processos de alfabetização e letramento na educação infantil : contribuições teóricas e concepções de professores. 2009. 313p. Tese (Doutorado). USP. 2009.
--

Fonte: Elaboração da autora com base nas Fontes de Dados Digitais Acervus, Athena, Dedalus. Busca realizada em janeiro e fevereiro de 2019.

Em linhas gerais, os trabalhos promovem uma discussão sobre o desenvolvimento da criança em idade pré-escolar e escolar a partir da proposição, pelos professores às crianças, de situações de leitura, especialmente de literatura infantil (XAVIER, 2013; SILVA, 2016; BATAUS, 2013; COLOMBO, 2009; CRUVINEL, 2010 e RIBEIRO, 2018), de espetáculos teatrais (DIAS, 2014), da utilização dos desenhos como uma forma de linguagem (ARAÚJO, 2002), de meios que favoreçam o processo de desenvolvimento da imaginação (RIBEIRO, 2018). Estudos que abordam a discussão sobre a alfabetização na pré-escola (LUCAS, 2008) e a necessidade em se refletir sobre a formação inicial e continuada dos professores para a promoção do melhor ensino para as crianças (LUCAS, 2008; BATAUS, 2009; COLOMBO, 2009; CRUVINEL, 2010 e RIBEIRO, 2018).

Além das ações bibliográficas, houve o estudo de campo em que foram considerados os momentos de observação das aulas, o questionário e a entrevista semiestruturada com os professores e coordenadora. O conjunto dessas ações visou responder o problema que suscitou essa pesquisa que em linhas gerais questionava se a forma como a leitura é trabalhada pelos professores no contexto da Educação Infantil promove a formação de crianças leitoras.

Ao pesquisar nos lançamos à tentativa de responder nossas inquietações a partir dos objetivos que estabelecemos, das nossas escolhas teóricas e metodológicas. Dessa forma a história contada pela pesquisa é “uma história” possível da realidade circundante já que sofre influências das escolhas realizadas pelo pesquisador, tendo em vista que “toda investigação supõe um corpo teórico e este deve ter um método que lhe seja apropriado [...]” (SÁNCHEZ GAMBOA, 2008, p. 39) para a sua relevância e plausibilidade. Assim, ao pesquisar fazemos uma escolha por um caminho a seguir que nos conduz para a construção do conhecimento, objeto do estudo. Essa escolha metodológica está diretamente vinculada ao tipo de objeto que pretendemos pesquisar e a forma de nos relacionarmos com ele, já que sendo uma

[...] atividade humana e social, a pesquisa traz consigo inevitavelmente, a carga de valores, preferências, interesses e princípios que orientam o pesquisador. [...] Assim, a sua visão de mundo, os pontos de partida, os fundamentos para a compreensão e explicação desse mundo irão influenciar a maneira como ele propõe suas pesquisas ou, em outras palavras, os pressupostos que orientam seus pensamentos vão também nortear a sua abordagem de pesquisa (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 3).

Embora reconhecida a influência ideológica do pesquisador sobre a sua pesquisa, há que se ressaltar que ela orienta as escolhas metodológicas, mas não determina o produto final do trabalho, que vai se estabelecendo no decorrer da investigação. Para Gatti (2007, p. 10)

Os conhecimentos são sempre relativamente sintetizados sob certas condições ou circunstâncias, dependendo das teorias, dos métodos, das temáticas que o pesquisador escolhe para trabalhar. Mas, essas sínteses devem ter consistência e plausibilidade. [...] Portanto, o conhecimento obtido pela pesquisa é um conhecimento vinculado a critérios de escolha e interpretação de dados, qualquer que seja a natureza destes dados.

Ao considerar os argumentos apresentados, cabe dizer que a nossa forma de olhar para uma situação ou um objeto enquanto pesquisamos, afeta aquela situação ou aquele objeto, pois nosso olhar carrega consigo nossas ideologias, nossas concepções, nossos valores, enfim, nosso ser mais íntimo. Com a mesma intensidade, a situação ou o objeto que olhamos tende a nos afetar na medida em que nos provoca a repensar nossos conceitos, desconstrói algumas certezas,

nos modifica e nos faz ver o que até então era invisível aos nossos olhos. Ora, se a forma como olhamos para o nosso objeto de investigação o modifica, enquanto ele também modifica a nossa forma de olhar, a pesquisa será realizada sob as influências as quais o pesquisador for submetido e que também a submeter, de forma voluntária e consciente, ou não. E nessa relação de reciprocidade seguimos construindo e reconstruindo relações, conceitos e valores, escrevendo história, desenvolvendo pesquisa.

Nos tópicos que seguem essa seção, apresento uma discussão da abordagem teórica que norteou a compreensão dos dados e a escrita da tese. Apresento também os princípios etnográficos que me levaram ao contato com o grupo investigado, anuncio o percurso científico, expondo as etapas da pesquisa de campo, as técnicas e os procedimentos utilizados na geração de dados e termino a seção apresentando os professores investigados e a escola em que a pesquisa foi desenvolvida.

1.1 A escolha metodológica

Em virtude da escolha pela pesquisa qualitativa do tipo etnográfica para a fundamentação metodológica do estudo, trago considerações sobre a sua origem, contribuições para o campo da educação e os motivos que me conduziram a escolhê-la.

A abordagem qualitativa de pesquisa surgiu no final do século XIX pela necessidade de se atribuir aos estudos de ciências sociais uma interpretação e/ou compreensão dos significados, fato que era impossibilitado pelo método adotado para os estudos próprios às ciências físicas e naturais, devido a sua natureza exata. A pesquisa qualitativa tem sua origem na concepção idealista-subjetivista ou fenomenológica, com ideias próprias do interacionismo simbólico, da etnometodologia e da etnografia, sendo que todos esses são derivados da fenomenologia. Para a fenomenologia a realidade é “socialmente construída” (BERGER; LUCKMANN, 1985), o que significa que há uma prevalência nos aspectos subjetivos do comportamento humano, possibilitando, assim, compreender o sentido que as pessoas dão para suas experiências cotidianas e interações sociais. O interacionismo simbólico é bem semelhante a fenomenologia, uma vez que assume que a experiência humana é mediada pela interpretação a partir da relação entre as pessoas. A etnometodologia está centrada no “método” que as pessoas usam no cotidiano para entender e construir as suas realidades e por fim, a etnografia, está relacionada à tentativa de descrever a cultura e compreender o significado que os eventos e as ações têm para as pessoas.

Rompendo a dicotomia qualidade e quantidade, a pesquisa qualitativa não representa uma pesquisa de maior qualidade e que não faz uso de números em sua análise, tanto que no desenrolar de um trabalho que utiliza a abordagem qualitativa é possível que informações, tomadas como tipicamente quantitativas, como as porcentagens que registram os questionários tomem outro valor, de acordo com a análise desses dados.

Dessa forma, uma pesquisa do tipo qualitativa pode fazer uso de números, pode lançar mão de porcentagens e de diversos tipos de gráficos, no entanto, a sua característica principal é a busca pela compreensão de um fenômeno em todas as suas vertentes e complexidade, a procura pela essência do objeto investigado a partir das observações e análises do investigador, que retratam os fatos do cotidiano, as falas dos sujeitos envolvidos, suas concepções de mundo, de educação e de pessoa. Essa abordagem é capaz de tratar adequadamente os problemas de natureza social, pois descreve a complexidade do problema, fazendo a análise da interação entre as variáveis envolvidas (RICHARDSON, 1989).

É importante destacar que, embora as concepções sobre a pesquisa qualitativa já fossem conhecidas e estivessem presentes nas discussões de estudiosos desde o final do século XIX, só ganharam destaque no âmbito educacional na década de 1960, tornando-se popular, inclusive no Brasil, nos anos de 1980. Nesse período muitos trabalhos foram produzidos com o intuito de descrever as propostas de sala de aula e as representações dos sujeitos escolares.

Dentre as várias abordagens que a pesquisa qualitativa pode tomar, vou elucidar nos próximos parágrafos, a do tipo etnográfico, que foi a metodologia escolhida para o desenvolvimento desse estudo, apontando suas características, sua vinculação com o campo educacional e seu uso nesse trabalho.

Etimologicamente etnografia significa “descrição cultural” que para os etnógrafos corresponde ao estudo com foco de interesse na descrição da cultura de um grupo social e para os estudiosos na área da educação, corresponde, especificamente, aos estudos relacionados ao processo educativo. São características da pesquisa etnográfica:

- (a) observação participante, já que “o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado” (ANDRÉ, 2012, p. 28);
- (b) entrevistas, cujo objetivo é aprofundar e esclarecer as questões pertinentes ao estudo;
- (c) análise de documentos, com intuito de contextualizar o fenômeno e complementar as informações coletadas por outras fontes;
- (d) ênfase no processo;
- (e) preocupação com o significado que as pessoas dão para suas experiências;

(f) trabalho de campo, que objetiva observar os eventos, as pessoas, as situações em sua manifestação natural;

(g) descrição e indução: o pesquisador constitui um vasto material de dados descritivos como situações, pessoas, depoimentos e diálogos;

(h) formulação de hipóteses ou abstrações e não a testagem.

Dessa maneira, a pesquisa do tipo etnográfica realizada nas escolas permite estudar os aspectos relacionados ao dia a dia do ambiente escolar, descrever as ações e representações das pessoas que vivenciam esse espaço institucionalizado, as relações que são estabelecidas entre as pessoas, o fazer pedagógico, no momento em que acontece e da forma como acontece, além de possibilitar dar voz aos atores sociais.

Tendo em vista que esse trabalho foi delineado a partir do seguinte problema: a forma como a leitura é trabalhada pelos professores no contexto da Educação Infantil promove a formação de crianças leitoras?, exigiu um estudo das situações de aula no momento em que elas aconteciam, ou seja, no seu decurso natural, para possibilitar a observação e reflexão sobre a prática docente, as concepções de ensino, de aprendizagem e de leitura que levam o professor a determinadas escolhas e sua relação com as crianças e com os objetos de cultura. Tendo em vista essas necessidades e as possibilidades oferecidas pela pesquisa qualitativa do tipo etnográfica, a escolhi para subsidiar e sustentar metodologicamente os caminhos percorridos por esse estudo.

Com o objetivo de analisar quais práticas de leitura desenvolvidas pelos docentes favorecem à formação de um pequeno leitor na Educação Infantil num processo que considera a leitura como compreensão, envolvendo a apropriação de significados presentes nas situações de leitura que façam sentido para elas, o trabalho foi desenvolvido de acordo com as características da pesquisa de tipo etnográfica já descritas:

1) os dados foram obtidos mediante a observação participante sendo que ocorreram em HTPC e durante as aulas, e entrevistas em momento de HTP (hora de trabalho pedagógico) e análise de documentos;

2) a pesquisadora é tomada como o principal instrumento na produção e análise de dados, dessa forma os dados foram por mim mediados;

3) a preocupação com o processo é maior do que com o resultado: a ideia era compreender o que os professores estavam fazendo e de qual forma estavam promovendo a formação de um futuro leitor;

4) a pesquisadora buscou considerar a visão dos fatos na perspectiva dos participantes: a partir dos relatos dos professores na entrevistas e de suas respostas ao questionário aberto, foi

possível perceber a história de cada professor com a leitura, a forma como ele realizava as leituras para as crianças e como elas eram escolhidas, também foi possível identificar suas inseguranças e dificuldades, tanto em relação ao trabalho pedagógico, quanto relacionado ao lado emocional, principalmente nesse período de pandemia;

5) o desenvolvimento de um trabalho de campo para observação do fenômeno em movimento;

6) a análise dos dados por a um processo indutivo, sendo, portanto, construída uma história a luz de minhas concepções teóricas e minhas percepções diante do observado;

7) a compreensão, a partir do estudo, de um contexto mais amplo que abarca a forma como o processo de leitura tem acontecido na Educação Infantil e de qual forma tem contribuído para a formação de crianças leitoras, promovendo nesse momento, o diálogo entre os dados obtidos e os textos teóricos utilizados.

A escolha metodológica e os procedimentos metodológicos que a correspondem devem caminhar harmonicamente no sentido de responder ao problema central da pesquisa e seu objetivo. Sobre os procedimentos de pesquisa e os referenciais teóricos, Pádua (2004, p. 13) argumenta que

[...] a questão dos procedimentos é uma questão instrumental, portanto referem-se à prática do pesquisar, como um conjunto de técnicas que permitem o desenvolvimento desta atividade nos diferentes momentos de seu processo. Neste sentido, as técnicas, que auxiliam e possibilitam elaborar um conhecimento sobre a realidade, não podem se caracterizar como instrumentos meramente formais, mecânicos, “descolados” de um referencial teórico que as contextualize numa totalidade mais ampla.

Os instrumentos próprios às pesquisas do tipo etnográficas, atendendo a metodologia que lhe é própria, buscam documentar o não documentado através da escuta dos sujeitos envolvidos e desvelar o dia a dia da prática escolar, dando ênfase ao processo em movimento, para compreensão da sua essência. De acordo com André (2012, p. 38)

Os dados são considerados sempre inacabados. O observador não pretende comprovar teorias nem fazer “grandes” generalizações. O que busca, sim, é descrever a situação, compreendê-la, revelar os seus múltiplos significados, deixando que o leitor decida se as interpretações podem ou não ser generalizáveis, com base em sua sustentação teórica e sua plausibilidade.

Portanto a pesquisa desenvolvida é sempre uma contribuição para um campo de estudo que pode ser complementado por outros olhares, outras concepções e novos estudos. Tendo

apresentado a origem da pesquisa qualitativa, as contribuições da pesquisa do tipo etnográfica para a educação e a escolha por esse tipo de abordagem nessa pesquisa, passo para a apresentação dos caminhos percorridos para o desenvolvimento desse estudo.

1.2 – O trabalho de campo

A pesquisa foi num primeiro momento apresentada aos professores da escola escolhida em reunião de HTPC em que expliquei os objetivos do estudo e como eles participariam dele, fazendo então o convite que foi aceito por todo o grupo. Após esse momento, solicitei junto a Secretária da Educação autorização para a realização da pesquisa na escola, apresentando a ela o projeto de pesquisa em reunião presencial e em seguida, encaminhando a solicitação por ofício. Prossegui com a documentação necessária para a realização da pesquisa: coleta de assinatura do termo de Consentimento Livre e Esclarecido e dos Termos de Concordância e submissão da pesquisa e aprovação pelo Comitê de Ética².

Para a coleta de dados foram utilizados questionários abertos e entrevistas semiestruturadas com os professores e a coordenadora. Os questionários possibilitaram a caracterização do grupo investigado em relação a formação, tempo de magistério, escolas que lecionava, idade e sexo, enquanto as entrevistas foram desenvolvidas no sentido de compreender a concepção de leitura, da escolha dos livros lidos às crianças, da forma com faziam a leitura, dos espaços físicos que utilizavam, do quanto eles e as crianças gostavam desse momento, da alfabetização na pré-escola, da experiência com a leitura durante a sua infância e também quaisquer outras situações que quisessem compartilhar.

As entrevistas ocorreram durante os anos 2020 e 2021, nos HTPCs, sendo que o roteiro foi disponibilizado via email e devolvido da mesma forma. Em todo esse período considerado o HTPC foi realizado online, em atendimento aos decretos municipais pelo problema da pandemia de Covid 19. As observações foram realizadas durante as aulas, no ano de 2021 e registradas em diário de pesquisa, em que eram descritas as situações desencadeadas.

Em virtude de trabalhar na escola investigada e ter uma certa familiaridade com os envolvidos, conhecer o trabalho desenvolvido por cada um e suas concepções de ensino, procurei manter o distanciamento possível do meu objeto de investigação com o intuito de não direcionar o estudo. André (2012) faz uma ressalva no que diz respeito as pesquisas que são

² Número de aprovação: 4.969.235

realizadas em situações familiares ao pesquisador e a geração de dados na própria escola em que trabalha:

Um grande risco [...] é uma confusão entre sujeito e objeto de estudo, entre opiniões preexistentes e revelações evidenciadas pelo estudo. O grande desafio nesses casos é saber *trabalhar* o envolvimento e a subjetividade, mantendo o necessário distanciamento que requer o trabalho científico, Distanciamento que não é sinônimo de neutralidade, mas que preserva o rigor. Uma das formas de lidar com essa questão tem sido o *estranhamento* – um esforço sistemático de análise de uma situação familiar como se fosse estranha. Trata-se de saber lidar com percepções e opiniões já formadas, reconstruindo-as em novas bases, levando em conta, sim, as experiências pessoais, mas filtrando-as com apoio de referencial teórico e de procedimentos metodológicos específicos, como por exemplo a triangulação. (ANDRÉ, 2012, p. 48, grifos da autora).

Já havia passado por essa situação na pesquisa desenvolvida no mestrado e devo dizer que o esforço maior foi desempenhado naquela. A pesquisa atual demandou um esforço menor porque embora convivêssemos no mesmo espaço, meu contato com o trabalho desenvolvido pelos professores não era tão intenso, tão próximo ou íntimo quanto aquele que eu desenvolvia com as crianças na sala de aula. No entanto, outra problemática ganhou destaque neste cenário – a relação de poder, que ficou evidenciada nas frases curtas dos professores durante a entrevista, pois ali, junto ao professor, estava não apenas a pesquisadora, mas também a diretora da escola e a hierarquia estabelecida pelas relações sociais, associada a consciência da análise do discurso. Esse fato me provocou a pensar se as respostas de fato refletiam os sentimentos e as concepções dos professores, ou se por algum motivo, simbolizavam aquilo que eles julgavam que eu gostaria de ouvir deles.

Tomando a “reflexividade reflexa” de Bourdieu (2008, p. 694), o pesquisador deve se permitir perceber e controlar os efeitos da estrutura social na qual a entrevista se realiza, esforçando-se para atenuar os possíveis impactos que essa situação de entrevista possa gerar durante a coleta dos dados.

Havia uma distância entre o sentido que os professores davam para a pesquisa, os motivos que os levaram a aceitar o meu convite para contribuir com o estudo e o meu próprio interesse e tendo consciência de que nossa relação profissional poderia influenciar em suas respostas, fazendo-os escolher com mais cuidado o que ser dito, procurei estabelecer uma comunicação “não-violenta” (BOURDIEU, 2008) através da escuta ativa e metódica, que

associa a disponibilidade total em relação à pessoa interrogada, a submissão à singularidade de sua história particular, que pode conduzir, por uma espécie de mimetismo mais ou menos controlado, a adotar sua linguagem e a entrar

em seus pontos de vistas, em seus sentimentos, em seus pensamentos, com a construção metódica, forte, do conhecimento das condições objetivas, comuns a toda uma categoria. (BOURDIEU, 2008, p. 695).

Estando numa situação familiar e de proximidade social, procurei assegurar duas condições de uma comunicação “não-violenta” entre o pesquisador e o pesquisado, afirmadas por Bourdieu (2008, p. 697), a saber, “garantias contra a ameaça de ver suas razões subjetivas reduzidas a causas objetivas” e “um acordo imediato e continuamente firmado sobre os pressupostos concernentes aos conteúdos e às formas da comunicação”, favorecendo, dessa forma, o entendimento e a compreensão da fala do outro, ao passo em que apresentava uma

relação de profunda familiaridade, suas perguntas encontram sua origem em suas disposições objetivamente dadas às do pesquisado; as mais brutalmente objetivantes dentre elas não têm nenhuma razão de parecerem ameaçadoras ou agressivas porque seu interlocutor sabe perfeitamente que eles compartilham o essencial do que elas o levarão a dizer e, ao mesmo tempo, os riscos aos quais ele se expõe ao declarar-se. (BOURDIEU, 2008, p. 698)

A compreensão da fala do outro e das observações sobre a prática escolar cotidiana podem ser favorecidas por três dimensões essenciais para a apreensão do dinamismo próprio da vida escolar. De acordo com André (2012), a primeira a dimensão institucional que diz respeito às formas de organização do trabalho pedagógico, as estruturas de poder e de decisão, disponibilidade de materiais e de profissionais, sendo influenciada por políticas públicas, as expectativas dos pais em relação a aprendizagem dos filhos, a bagagem cultural, as concepções e os valores dos profissionais. A segunda seria a dimensão pedagógica que abarca as situações concretas de ensino, ou seja, os objetivos e conteúdos do ensino, as atividades desenvolvidas, a linguagem e as interações, sendo para tanto consideradas tanto a história pessoal do professor quanto as condições específicas de seu trabalho e como o desenvolve. Por fim, a dimensão sociopolítica/cultural se refere sobre os determinantes macroestruturais da prática educativa, exigindo uma discussão sobre o momento histórico, político e social do momento para compreensão das influências que afetam os sujeitos.

A abordagem das dimensões propostas proporcionou uma análise mais cuidadosa das falas dos professores ao passo em que possibilitou colocá-las em um contexto mais amplo que abarca as relações sociais, as cobranças institucionais, as suas concepções, os materiais que produzem e as vivências que proporcionam para as crianças.

Cabe destacar que todo o trabalho de campo mencionado teve a influência do meu olhar, desde as escolhas do que observar diante de uma situação cotidiana até a forma de como apresentar os fragmentos de fala dos professores. Sendo assim, essa investigação procurou mostrar os múltiplos significados atribuídos pelos professores às suas vivências e experiências, diante das diversas formas de compreensão do senso comum e da nova realidade que afetou consideravelmente a educação nesses anos de pandemia, seja pelo fato das aulas serem remotas, seja pelo rodízio de crianças, seja pelo distanciamento necessário ou pelo uso das máscaras e todas as situações sendo afetadas pelos meus posicionamentos teóricos, pelo meu olhar, por minha percepção de mundo.

Com a pesquisa de campo findada, o desafio passou a ser entrelaçar o referencial teórico, o questionário, as observações, e as entrevistas semiestruturadas com os professores com vistas à análise dos dados gerados durante a investigação e ao desenvolvimento da tese.

1.3 Caracterização dos sujeitos da pesquisa

O grupo investigado é composto por dez pessoas, sendo nove professores e uma coordenadora pedagógica. Embora em uma situação tenha apresentado um diálogo envolvendo a mim e a coordenadora, não me inseri no quadro de participantes da pesquisa devido ao fato de restringir a busca nas situações mais diretas entre o trabalho pedagógico docente, as crianças e a leitura.

Com o intuito de introduzir os sujeitos da pesquisa à discussão, vou antes, contextualizar algumas situações que merecem destaque para o entendimento das relações que foram estabelecidas.

O ano de 2018 provocou mudanças na educação pública municipal em dois momentos distintos que se complementam – primeiramente houve a posse dos diretores concursados, cargo que até então não existia, sendo ocupado, anteriormente, por professores escolhidos pela equipe da Secretaria da Educação, tratando-se, portanto, de um cargo comissionado. Posteriormente foi possível acompanhar as mudanças no Estatuto do Magistério, que foi repensado, redigido e homologado pela Lei Complementar nº48/2018, que dispõe sobre a reorganização do estatuto e do plano de carreira do magistério. Entre algumas alterações, quero destacar duas: a possibilidade da escolha, pelo professor, de sua sede de frequência, ou seja, a partir desse momento o professor teve a garantia de permanecer, enquanto desejar (e houver classes a serem atribuídas) na mesma escola, promovendo, por consequência uma identidade

maior ao grupo que se estabelece, assim como para a própria escola; e a incorporação da função de coordenador pedagógico ao quadro gestor das unidades que atendem crianças pequenas e muito pequenas (escola e núcleo de Educação Infantil), porque até então apenas as escolas de Ensino Fundamental contavam com o trabalho desse profissional.

O coordenador pedagógico é um professor que se afasta de suas atividades docentes ao ser designado para a função de coordenador. A introdução desta função, a princípio, foi vista como uma forma de manter os diretores comissionados, cujos cargos eram de professores, fora das salas de aula, com o ingresso dos novos diretores. Dessa forma, os professores foram realocados de função e a maioria, também de escola. Nesse momento não houve a participação do diretor na escolha pelo coordenador.

Em 2019 a coordenadora da escola investigada se aposentou abrindo a possibilidade para o processo de escolha do novo profissional, conforme estava estabelecido no Estatuto do Magistério. De acordo com esse documento, para a seleção de um coordenador, o diretor precisa indicar três nomes de professores para a Supervisão, que entra em contato com os indicados agendando uma entrevista com o supervisor, coordenador geral e diretor da escola. Ao final das entrevistas, tendo a concordância entre as partes, o profissional é escolhido, havendo um tempo hábil para a publicação de sua nomeação e o afastamento da classe atribuída a ele. Assim, a escolha da atual coordenadora, seguindo todos os trâmites mencionados, aconteceu ao final de 2019, e seu ingresso na escola, no início do ano de 2020.

A pesquisa de campo teve início em 2020 e se estendeu até o ano de 2021 contando com a participação de 10 profissionais, sendo nove professores e uma coordenadora. No ano de 2020 aconteceram as aplicações de questionários abertos para um grupo de oito professores e uma coordenadora, também houve a observação dos momentos de HTPC, que ocorreram de forma virtual, por meio da plataforma *Google Meet*. Dos oito professores, seis eram concursados e já tinham sede de frequência na Unidade Escolar, um havia ingressado em maio de 2020 e seguindo o Estatuto do Magistério, só participaria de atribuição de aulas com escolha de sede de frequência no início do próximo ano, após a remoção dos professores já efetivos. O último professor era contratado, tendo seu vínculo cessado ao final do ano. Dessa maneira, apenas os seis primeiros professores e a coordenadora foram acompanhados durante toda a pesquisa de campo.

No ano de 2021, apenas sete turmas foram abertas em virtude da diminuição da procura por matrículas novas, situação essa sentida por todo o grupo escolar, já que representa um professor a menos no grupo da escola, menos dinheiro encaminhado pelo Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), do Governo Federal, tendo em vista que o repasse da verba, considera

o número de crianças matriculadas. As salas das turmas foram atribuídas aos professores com sede de frequência na escola e uma das professoras, que já estava de licença sem vencimentos para tratar de assuntos particulares em 2020, continuou fora da escola e sua classe foi atribuída para uma professora contratada, que passou a fazer parte do grupo de sujeitos investigados.

Esse primeiro cenário foi descrito para caracterizar o contexto no qual o grupo investigado se insere. De acordo com Freitas (2004, p. 89) devemos “focalizar o particular como instância de totalidade social, procurando compreender os sujeitos envolvidos e, por seu intermédio, compreender também o contexto”. Logo, o questionário aberto (apêndice A) teve por objetivo conhecer a formação dos professores, para possibilitar um delineamento do perfil do grupo, auxiliando na análise dos demais dados da pesquisa. A descrição dos dados dos participantes da pesquisa, professores e coordenadora, é a seguinte:

O quadro 3 apresenta a distribuição de professores por sexo:

Quadro 3: Distribuição dos professores por sexo

Sexo	Número de professores	Porcentagem
Feminino	8	80%
Masculino	2	20%
Total	10	100%

Fonte: Elaboração da autora

O grupo investigado foi composto por 10 pessoas, sendo 9 professores e 1 coordenadora pedagógica e não contempla o número total de professores que lecionaram na escola, pois escolhi investigar apenas os docentes da classe, quero dizer, os professores que passavam o maior tempo com as crianças, por isso não considere os professores com formação em Pedagogia que tinham carga suplementar, com aulas de Artes em todas as turmas e Cultura Corporal na turma do Maternal II, e o professor com formação em Educação Física, responsável pela Cultura Corporal, das crianças das turmas de Pré I e Pré II. A introdução da carga suplementar e do professor especialista ao quadro docente foram mudanças promovidas pelo novo Estatuto do Magistério e implementadas no início do ano de 2019. Anteriormente eram de responsabilidade de um único professor, licenciado em Pedagogia e denominado “professor volante”. O primeiro contato da coordenadora com a escola e com parte do grupo escolar foi em 2019 quando ela escolheu a carga suplementar na Unidade Escolar no período da tarde.

Conforme foi possível constatar, muito embora o número de professores venha crescendo a cada dia, a profissão docente ainda conta com um número mais expressivo de

mulheres, sendo que nesse ano havia dois homens e oito mulheres. Uma das respostas possíveis para a preponderância de mulheres em cargos do magistério e principalmente em creches e Pré-escolas continua sendo, ainda, a precariedade das condições de trabalho e remuneração, fato observado tanto no período imperial quanto no início do período republicano associadas a concepção de que a criança precisa ter ao seu lado uma figura materna, reforçada por uma visão machista que apregoa que homem não pode ou não sabe cuidar de uma criança.

No quadro 4 apresento a distribuição dos professores por idade:

Quadro 4: Distribuição dos professores por idade

Idade	Número de professores	Porcentagem
Abaixo de 30 anos	3	30%
Entre 31 e 40 anos	2	20%
Entre 41 e 50 anos	4	40%
Acima de 51 anos	1	10%
Total	10	100%

Fonte: Elaboração da autora

A maior parte dos professores estava na faixa etária de 41 a 50 anos, sendo três mulheres e um homem, seguido pelo grupo de menor idade, compreendendo menos que 30 anos, representado por três mulheres, evidenciando que a escola atuava com um grupo de variada faixa etária e conseqüentemente, diferentes tempos de experiência docente, diferentes formações iniciais, já que os cursos de licenciatura em Pedagogia passaram por mudanças em sua estrutura curricular ao longo dos anos. Essa heterogeneidade exige um trabalho ainda mais planejado e sensível nas formações continuadas para possibilitar o envolvimento e o interesse do grupo pelo estudo e propiciar, a partir dele, a discussão sobre conceitos teóricos que fundamentam o trabalho docente e a reflexão sobre a própria prática.

Apresento, na sequência, um quadro que elucida o tempo de serviço no magistério dos professores investigados e o tempo que eles estavam trabalhando na Unidade Escolar. Nos próximos quadros, bem como no decorrer do trabalho, os professores serão retratados por P1, P2, P3 e assim sucessivamente e a coordenadora por C para simplificar a sua menção e preservar as identidades.

Quadro 5: Caracterização dos professores em relação ao tempo de serviço e tempo na UE

Professor	Tempo no Magistério (em anos)	Tempo na Unidade Escolar (em anos)
P1	20	6
P2	27	4
P3	9	Menos de 1
P4	15	4
P5	6	2
P6	4	2
P7	33	8
P8	5	Menos de 1
P9	14	3
C	30	3

Fonte: Elaboração da autora

É possível observar que o grupo é constituído de forma heterogênea no que tange o tempo de trabalho na docência, indo de 4 a 33 anos de magistério. Em relação ao tempo de trabalho na Unidade Escolar, como alguns professores estão trabalhando há anos ininterruptos na escola, é possível constatar que, em geral, estão escolhendo permanecer e firmar suas carreiras nessa escola, mesmo antes da possibilidade colocada pelo Estatuto de Magistério (2018), evidenciando que os profissionais dessa escola querem estar nela, independentemente dos motivos que os fazem escolher, pois permanecer é, nesse caso, uma escolha, uma opção. De acordo com P5, que pediu sua remoção de escola ao final do ano de 2019, um dos fatores que a levou a escolher outra escola foi a oportunidade de um salário melhor que existe nas escolas de Ensino Fundamental.

Conforme já mencionado, um grupo com uma faixa etária tão diversa implica em desafios para a equipe gestora no tocante da formação continuada pois existe uma diversidade de interesses que suscitam das necessidades de cada pessoa e uma certa consolidação de pré-conceitos. Não é fácil formar professores em trabalho, mas é tão necessário quanto urgente e de acordo com os dados coletados durante a pesquisa, trata-se de uma responsabilidade majoritariamente da escola sede do professor nos momentos de HTPC, uma vez que não há uma política municipal sistematizada para a formação de professores em serviço, o que há, até o momento, é a análise realizada pela supervisora e coordenadora geral do Projeto Formativo que os coordenadores elaboram com a contribuição dos diretores, elucidando os assuntos que serão estudados durante o ano nas formações continuadas, de acordo com as sugestões do corpo

docente e a pertinência com as necessidades da escola e a sugestão de cursos para serem realizados pelo docente, sejam eles gratuitos ou pagos pela Prefeitura.

Em relação aos cursos, a Secretaria da Educação, no ano de 2021, ofereceu o curso de formação de docentes pelo Sistema SESI de Ensino, com duração de 4h, uma vez que o material SESI era utilizado em todas as escolas públicas municipais e sugeriu as seguintes capacitações³:

- 1) Semana Pedagógica da Faculdade UNINA: Estamos preparados? Carga horária: 40h
- 2) Ensino Híbrido: Práticas de orientação de estudos. Promovido pela EFAPE. Carga horária: 30h
- 3) Oficina: Técnica de manipulação de bonecos de luvas. Promovido pela Secretaria de Cultura de Garça. Carga horária: não informada
- 4) Educação Infantil: da releitura dos saberes à ressignificação das práticas. Promovido por Educa Brasil. Carga horária: 60h
- 5) Semana do Ensino Híbrido: O futuro que virou presente. Promovido pela Faculdade UNINA. Carga horária: 40h
- 6) Programa de Educação para o Trânsito: Programa Educação Viária é Vital. Promovido pelo DETRAN. Carga horária: 40h
- 7) Material educacional de Educação Infantil alinhado ao Currículo Paulista: Como usá-lo para promover boas experiências. Promovido pela Nova Escola. Carga horária: 30h
- 8) Currículo em ação – Nivelamento – 1ª Edição/2021. Promovido pela EFAPE e UNDIME. Carga horária: 35h
- 9) Tempo de Aprender: Práticas de Alfabetização. Promovido por AVAMEC. Carga horária: 30h
- 10) Jovens Empreendedores: primeiros passos – Ensino Fundamental I. Promovido por SEBRAE. Carga horária: 38h
- 11) Link SEBRAE: Educação – Objetos de Aprendizagem. Promovido por SEBRAE. Carga horária: 2h
- 12) Programa Aprender Valor. Promovido por CAED DIGITAL.NET – 2021

Desses doze cursos sugeridos, tem-se seis que foram oferecidos para toda a rede, a saber: 1, 2, 3, 5, 8 e 9, sendo que três deles retratavam o cenário atual da pandemia e os impactos colocados por esse problema de saúde mundial para a educação. Especificamente para a Educação Infantil foram sugeridos apenas dois cursos (de números 4 e 7) que totalizavam 90h.

³ As informações sobre as capacitações foram enviadas para todas as escolas com o propósito de contabilização dos pontos gerados pelos cursos realizados pelos docentes para fins de classificação docente para o processo de atribuição de classes.

No ano anterior, a Secretaria da Educação centrou o foco de sugestões de estudos em formação geral, através de estudos envolvendo a inclusão escolar de crianças com deficiências. Fez a sugestão de cursos específicos para professores especialistas em Educação Física e Artes e se absteve de indicações específicas para a Educação Infantil. Dessa forma, é possível sugerir que de fato a formação continuada fica restrita ao espaço da escola sede de frequência, nos momentos de HTPC.

Na escola há professores que moram na própria cidade e outros que moram em cidades vizinhas em até 35 km de distância. O quadro 6 apresenta a caracterização do grupo em relação ao município em que os professores residem:

Quadro 6: Distribuição dos professores pelo município onde residem

	Nº de professores	Porcentagem
Moram em Garça	7	70%
Moram em outro município	3	30%
Total	10	100%

Fonte: Elaboração da autora

E da quantidade de cargo ocupado por cada professor.

Quadro 7: Distribuição dos professores pelo número de cargos

	Nº de professores	Porcentagem
Um cargo	3	30%
Dois cargos	7	70%
Total	10	100%

Fonte: Elaboração da autora

Dos professores que possuem dois cargos, três trabalham cada período em uma cidade distinta, sendo que uma das cidades é o local onde residem, e os demais, trabalham ambos os períodos em Garça, cidade onde também moram. Dos professores que acumulam cargo, 4 tem dois cargos efetivos em Escolas Municipais, sendo que P1, P7 e P9 tem ambos os cargos em escolas de Educação Infantil e P2, tem o outro cargo em escola de Ensino Fundamental. A professora P5 é efetiva em um cargo no Ensino Fundamental e acumula cargo com um contrato na escola investigada e outras duas professoras trabalham em instituições de ensino particular: P3 em escola de Educação Infantil e P4 em escola de Ensino Fundamental. Uma das professoras

que respondeu ter apenas 1 cargo, tem outra fonte de renda, trabalhando em escola de língua estrangeira. Como a coordenadora está inserida no quadro e não acumula cargo, tem-se que apenas uma professora, P6, trabalha exclusivamente nesta escola.

O fato da maior parte dos professores trabalharem em dois empregos sugere uma reflexão sobre a defasagem da remuneração desses profissionais e o sentimento de desvalorização do seu trabalho. De acordo com GOMES, NUNES, PÁDUA (2019), a remuneração e a valorização dos professores atrelada às condições de trabalho e ao suporte material, tanto de equipamentos, quanto de infra-estrutura, são condições tão necessárias quanto urgentes, pois a medida em que não são atendidas torna a profissão pouco atraente aos jovens que entrarão no mercado de trabalho e penosa aos que já a escolheram, gerando frustração, que reflete na auto estima e no adoecimento do grupo. Em complemento, Arroyo (2011, p. 64) afirma que

O grave das condições materiais e de trabalho das escolas não é apenas que é difícil ensinar sem condições, sem material e sem salários, o grave é que nessas condições nos desumanizamos todos. Não apenas torna-se difícil ensinar e aprender os conteúdos, torna-se impossível ensinar-aprender a ser gente. As condições que impedem ou permitem essas aprendizagens são materiais, mas são também de estrutura, de organização e de clima humano ou de relações sociais, humanas, culturais.

A partir do momento em que a remuneração pelo trabalho docente não satisfaz as suas necessidades, o professor passa a buscar por novas oportunidades, trabalhando dois ou três turnos, podendo interferir na qualidade de seu trabalho e na sua saúde, seja pelo esgotamento emocional e físico, pela falta de tempo para planejar suas atividades docentes e avaliar sua prática ou pela dificuldade em cumprir com os prazos para entrega dos documentos pertinentes ao seu trabalho. Em contrapartida, políticas públicas que viabilizam a valorização do trabalho docente através de uma “remuneração adequada favorece maiores possibilidades de formação continuada, uma vez que, nesse contexto, os docentes não seriam obrigados a estender sua jornada de trabalho, comprometendo, assim, o tempo que seria dedicado à formação. (GOMES, NUNES, PÁDUA, 2019, p. 282)

Sendo um fato frequente na cidade em que a pesquisa foi realizada e comum a tantas outras cidades tanto do estado de São Paulo como dos demais estados brasileiros, é urgente uma discussão que viabilize propostas de alteração nesse cenário educacional a fim de valorizar os profissionais, atribuindo uma melhor remuneração, oferecendo melhores condições de trabalho, sejam em relação ao suporte material quanto de equipamentos tecnológicos e formação em

serviço para bem os utilizar. O concurso para provimento de cargo docente exige nível superior de ensino e remunera como se a exigência fosse por nível médio de ensino. Dessa maneira, seria mais que justo, seria correto reavaliar essa situação.

Dando seguimento a discussão sobre a caracterização dos professores da escola investigada, apresento o quadro 8, que trata da formação acadêmica dos professores:

Quadro 8: Caracterização da formação acadêmica dos professores

Professor	Magistério	Graduação	Pós-graduação
P1	Sim	Pedagogia Letras	Deficiência Intelectual
P2	Sim	Bacharelado em Ciências Sociais Pedagogia História	Gestão da Educação/Administração Escolar Gestão Empreendedora da Educação
P3	Não	Pedagogia	Alfabetização e Letramento
P4	Não	Pedagogia	Alfabetização e Letramento
P5	Não	Pedagogia Arte	Ludo Pedagogia Gestão Escolar
P6	Não	Pedagogia	-
P7	Sim	Normal Superior	-
P8	18 Não	Pedagogia	Mestrado em Educação
P9	Não	Pedagogia	-
C	Não	Pedagogia Letras	Psicologia da Educação Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica

Fonte: Elaboração da autora

Conforme é possível observar apenas três dos professores (30%) fizeram o curso do Magistério, nove professores cursaram Pedagogia (90%) e um professor cursou o Normal Superior (10%). Dos profissionais, três (30%) ainda têm uma outra graduação, seis professores (60%) fizeram um curso de pós-graduação lato senso e apenas um professor (10%) fez Mestrado.

Esses foram os dados coletados com o questionário, cujo intuito era caracterizar o grupo investigado, subsidiando um contexto para as próximas discussões. Apresento, na sequência, a

caracterização da escola, utilizando para isso, do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, com vigência de 2018 a 2021, portanto, um documento válido para essa análise e fotografias dos espaços da unidade escolar. As alterações no espaço físico ou a aquisição de materiais, realizadas após a elaboração do PPP, serão explicitadas nesse trabalho, em substituição ao documento original.

1.4 Caracterização da escola

A unidade escolar é voltada para o atendimento de crianças de 3 a 5 anos, nas etapas da Educação Infantil (Maternal II, Pré I e Pré II) nos períodos da manhã e da tarde, atendendo ao total de 142 crianças no ano letivo de 2021, organizados da seguinte forma: Período da manhã: 01 turma de Maternal com 22 crianças, 01 turmas de Pré I com um total de 21 crianças e 02 turmas de Pré II com 40 crianças; Período da tarde: 01 turma de Maternal II com um total de 23 crianças, 01 turma de Pré I com 16 crianças e 01 turmas de Pré II com um total de 20 crianças.

O horário de funcionamento normal da escola é das 06h30m às 17h30m, sendo que o horário das aulas no período da manhã é das 8 às 12 horas e no período da tarde, das 13 às 17 horas. A escola fica aberta por um período mais longo do que corresponde o tempo da aula para organização e limpeza dos espaços, para receber as crianças da zona rural e para atender a eventuais atrasos dos pais ao buscar seus filhos ao final do dia.

A Unidade Escolar atende as crianças que residem no entorno da escola, e também em outros bairros mais distantes quando a criança é matriculada no núcleo atendido pela escola. O período da manhã recebe, quase que exclusivamente, crianças provenientes do referido núcleo de educação infantil, enquanto que o período da tarde atende, apenas, as crianças da comunidade.

A escola está localizada num bairro periférico da cidade, ocupando um terreno amplo de 890 m², sendo que a parte construída compreende apenas a 290 m², que representa aproximadamente, um terço do terreno. Dessa forma, há um amplo espaço aberto em que as crianças podem brincar, correr e descansar.

A estrutura física da escola conta com quatro salas de turma com capacidade para 25 crianças cada, arejadas, com amplas janelas, apresentando iluminação adequada e ventiladores nas paredes e no teto. Dentre as salas, duas delas têm jogos de mesas com quatro cadeirinhas em cada e tapete grande no chão, acomodando as crianças do Maternal II e Pré I, as outras duas

salas contam com mesas e cadeiras individuais e não tem tapete. A foto a seguir ilustra a sala do Pré II.

Imagem 1: Sala da turma do Pré II (crianças de 5 anos)



Fonte: Projeto Político Pedagógico 2018-2021

Existe um banheiro infantil feminino com dois vasos sanitários e lavatório; um banheiro infantil masculino com dois vasos sanitários e lavatório e um banheiro para professores e funcionários.

Imagem 2: Fachada dos banheiros



Fonte: Projeto Político Pedagógico 2018-2021

Os banheiros das crianças estão em condições de uso e tem o tamanho adequado para o atendimento da faixa etária, no entanto não dispõe de chuveiros para os banhos das crianças nos casos de escape de urina ou fezes, sendo necessário utilizar o banheiro dos adultos, e apresenta uma aparência desagradável, pois os azulejos muito antigos já não ficam totalmente brancos, mesmo com a limpeza constante, os batentes já gastos do uso apresentam uma aparência de banheiro velho e um odor desagradável. Recentemente, as portas desses banheiros foram substituídas, provocando uma sensível melhora em sua aparência.

Imagem 3: Banheiro infantil feminino



Fonte: Projeto Político Pedagógico 2018-2021

Existe apenas um banheiro para os profissionais da educação que conta com um vaso sanitário, um lavatório e um chuveiro. O fato de ser unissex tem gerado reclamação ultimamente, pois a cada ano tem aparecido mais professores homens, totalizando quatro no ano de 2021, sendo a reclamação por pouco banheiro para tantas pessoas usarem e compartilhado entre homens e mulheres.

A cozinha está equipada com fogão industrial e doméstico, freezer, geladeira, armários, mesa e pia. A dispensa fica anexa a cozinha possuindo 6 prateleiras de madeira para armazenagem dos alimentos e armário para organizar os utensílios. Não há um espaço próprio para o refeitório, sendo que toma esse papel um corredor amplo entre as salas das turmas, em que estão dispostos três mesas e seis bancos, todos de fórmica e ventiladores.

Imagem 4: Boqueta da cozinha



Fonte: Projeto Político Pedagógico 2018-2021

Imagem 5: Espaço destinado ao refeitório



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora

Existe uma sala destinada à brinquedoteca. O espaço é amplo, claro e bem ventilado. Na brinquedoteca ficam os brinquedos, organizados em prateleiras coloridas que preenchem toda a maior parede da sala, uma televisão fixada numa parede colorida em destaque, uma estante, também colorida com todo o acervo de livros da escola, organizados em ordem alfabética pelo título do livro. No chão tem tapetes grandes e almofadas de diversos tamanhos e há duas mesas redondas com quatro cadeiras em cada uma delas. Seria um local mais agradável se também não tivesse que abrigar todos os armários destinados a armazenagem de materiais que deveriam estar guardados em um almoxarifado, que não existe nesta escola.

Imagem 6: Brinquedoteca



Fonte: Projeto Político Pedagógico 2018-2021

Com relação aos espaços, as salas de turmas tem as dimensões de 5,45 metros por 7,20 metros ($39,24 \text{ m}^2$), a brinquedoteca tem 6,47 metros por 6,80 metros ($43,86 \text{ m}^2$), a cozinha tem $13,30 \text{ m}^2$. A sala das gestoras tem $8,32 \text{ m}^2$, comportando suas mesas, computadores, impressoras, cadeiras, um armário, um fichário e duas cadeiras para atendimento a comunidade e devido as dimensões da sala e a disposição dos móveis, apresenta uma passagem estreita que fica comprometida quando há atendimento.

Imagem 7: Sala das gestoras



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora

A sala dos professores tem as dimensões de 4,65 por 2,50 metros (11,62 m²) e em tempos normais é nesse espaço em que ocorrem as reuniões de HTPC. Nesses encontros são reunidos os sete professores e as duas gestoras. Há uma mesa grande de reunião que é afastada da parede para que todos possam se acomodar e após acomodados, não é possível que ninguém se levante, ou todos precisam se levantar para dar passagem para aquele que quer sair. Com o intuito de otimizar o espaço foi adquirido um armário planejado que é ocupado por filtro de água, garrafa de café e potes de bolacha, microondas, talheres e resmas de sulfite.

Foto 8: Sala dos professores



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora

As aquisições mencionadas foram realizadas com a verba do PDDE pela Associação de Pais e Mestres (APM). Ainda que a APM tenha conhecimento da dificuldade em relação aos espaços físicos, ela nada pode fazer para saná-la, pois a verba não pode ser gasta com reformas na estrutura física do prédio. Dessa forma, a direção da escola, solicitou por intermédio da Secretaria da Educação, a vistoria de engenheiros da Prefeitura para o levantamento de possibilidades de ampliação da sala dos professores, de construção de um almoxarifado para guardar os materiais de papelaria e armários de arquivo inativo, de reforma dos banheiros infantis e construção de um novo banheiro. Após a análise dos engenheiros, a proposta foi encaminhada para a Secretaria da Educação, que recusou a solicitação, justificando que havia outras prioridades mais emergentes na rede municipal de educação.

O espaço externo conta com um pátio coberto de 92,09 m², com um palco fixo que é utilizado para as apresentações das crianças. Nesse espaço há quatro ventiladores instalados nas paredes e antes da pandemia era o espaço em que os professores recebiam as crianças em fila, cantavam e faziam uma oração antes de entrarem para as suas salas.

Imagem 9: Pátio coberto



Fonte: Projeto Político Pedagógico 2018-2021

Ao lado há o pátio descoberto que conta com a sombra das árvores grandes durante quase todo o dia, têm o chão pintado com diversos formatos de amarelinha. Adiante há um parque no tanque de areia contendo um escorregador, uma gangorra e uma roda giratória e acima há um parque no campo gramado contendo balanços, uma gangorra e uma roda giratória. Esse espaço de grama é amplo e foram plantadas, recentemente, mudas de trepadeiras em torno de todo o alambrado que o cerca por um dos lados e mudas de girassol em um outro canto. Tem árvores plantadas e em crescimento, possibilitando alguma sombra. Todo espaço aberto que compreende o pátio descoberto, o parque de areia e o parque de grama corresponde a uma área de 289,50 m².

Imagem 10: Pátio descoberto



Fonte: Projeto Político Pedagógico 2018-2021

Imagem 11: Parque no tanque de areia e parque no gramado



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora

Toda a parte interna e a fachada da escola foi pintada recentemente, com recursos do PDDE e da festa de integração Escola/Comunidade, que não ocorre desde 2019 em razão da pandemia. A foto a seguir apresenta a fachada da escola, pintada com cor neutra e com os detalhes coloridos no muro, uma árvore do tipo “chorão” na calçada que faz sombra na maior parte do dia na calçada e no jardim, ainda por fazer.

Imagem 12: Fachada da escola



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora

Neste tópico procurei retratar o funcionamento da escola e descrever os aspectos físicos, inclusive por meio de fontes imagéticas. No próximo tópico fiz a caracterização da comunidade escolar a partir dos dados elencados no Projeto Político Pedagógico.

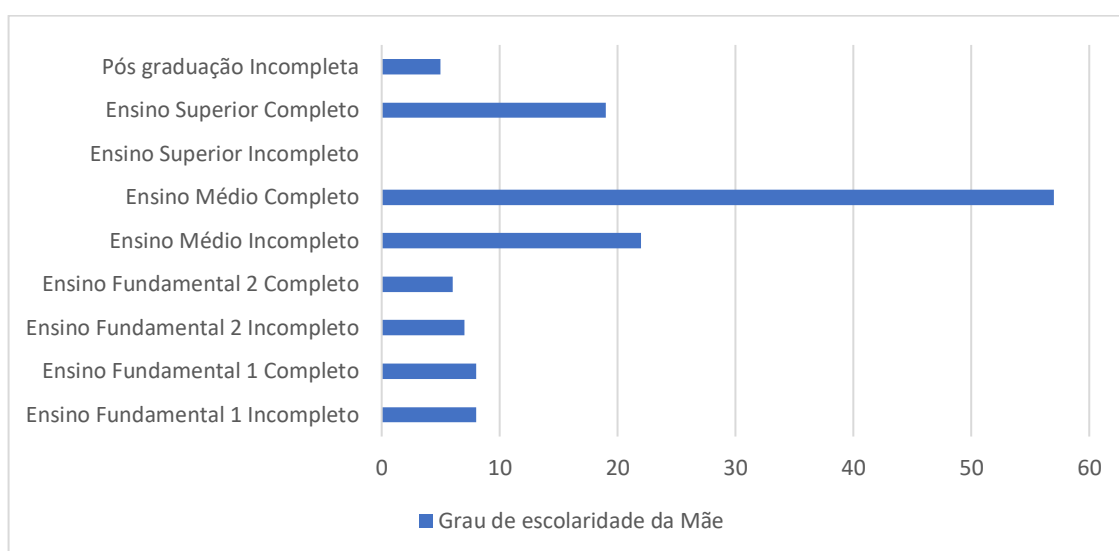
1.5 Caracterização da comunidade escolar

Foram enviados 163 questionários às famílias das crianças que estudavam na Unidade Escolar, em 2018, com a finalidade de elaborar a caracterização da comunidade escolar para compor o PPP da UE. Desses, 136 foram respondidos e devolvidos à escola. As questões tratavam das preferências das crianças, atividades de lazer, e das condições socioeconômica das

famílias. Nas próximas linhas serão apresentados os gráficos que correspondem às respostas para esse questionário.

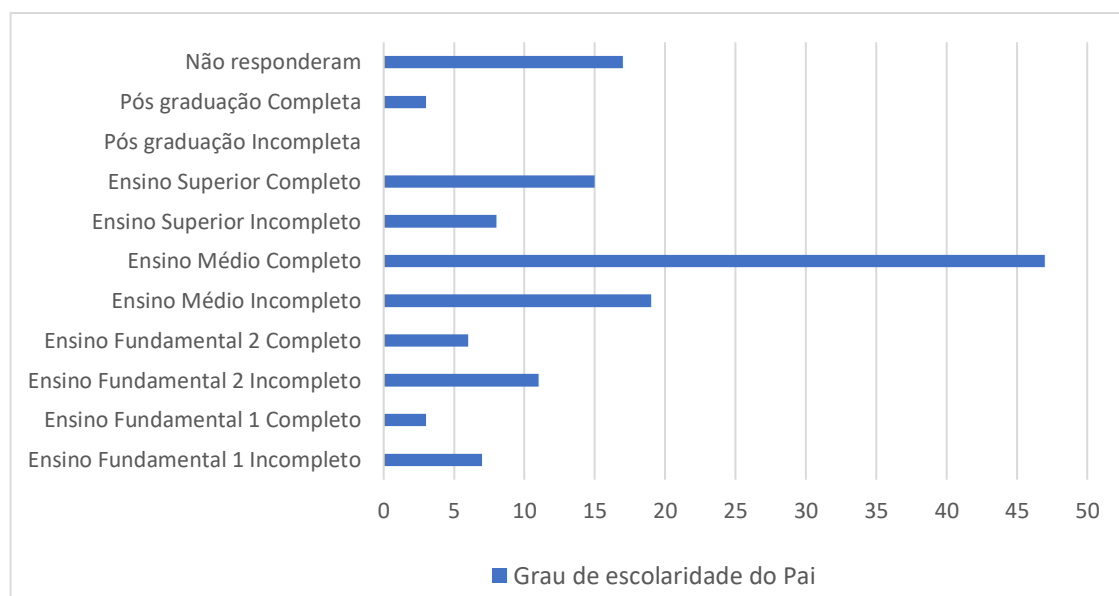
As primeiras perguntas, de múltipla escolha, se referiam ao grau de escolaridade dos pais e foi possível constatar que a maior parte do grupo concluiu o Ensino Médio o que sugere que a maioria das famílias possuem condições de contribuir, em casa, com a formação de seus filhos, nas tarefas colocadas por seus professores, como a leitura de um livro, a pesquisa por alguma imagem solicitada, a realização de alguma brincadeira, entre outros.

Gráfico 1: Grau de escolaridade da mãe



Fonte: Projeto Político Pedagógico 2018-2021

Gráfico 2: Grau de escolaridade do pai

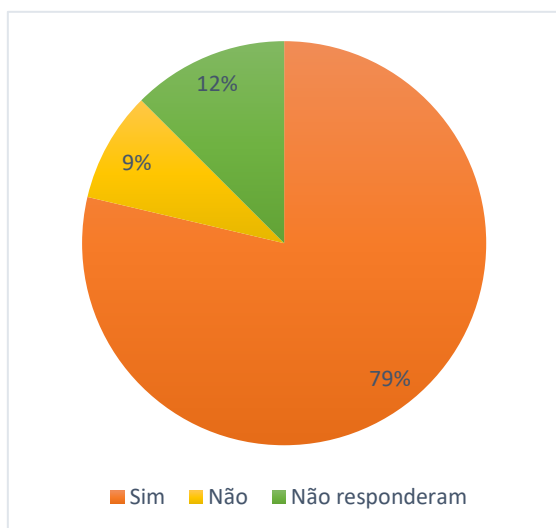


Fonte: Projeto Político Pedagógico 2018-2021

As próximas perguntas faziam referência à situação econômica das famílias, perguntando sobre as pessoas que trabalhavam em casa e a renda familiar. Se recebiam algum benefício do Governo e a caracterização da casa onde residiam.

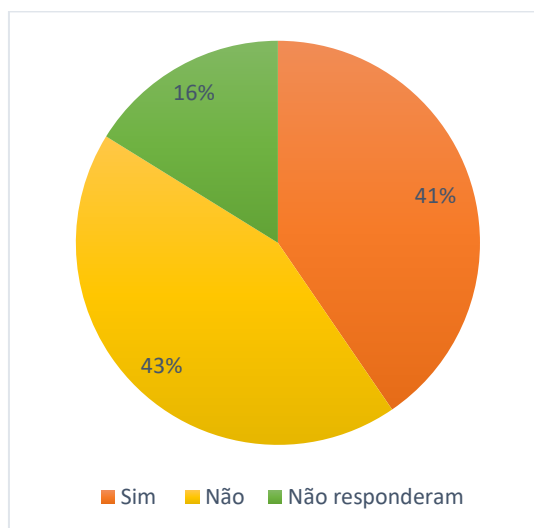
A maior parte dos pais trabalhava, representando um total de 79% dos homens que responderam ao questionário. Já entre as mulheres, o número das que responderam que trabalhavam está bem próximo ao número das mulheres que eram donas de casa.

Gráfico 3: Pais que trabalham



Fonte: Projeto Político Pedagógico 2018-2021

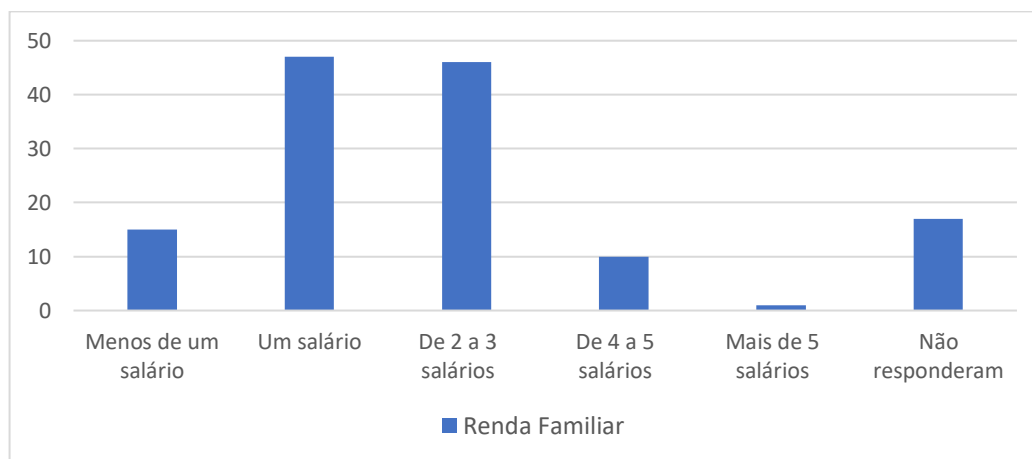
Gráfico 4: Mães que trabalham



Fonte: Projeto Político Pedagógico 2018-2021

Ao serem questionados sobre a renda familiar, os dados ficaram registrados como segue no próximo gráfico:

Gráfico 5: Renda familiar

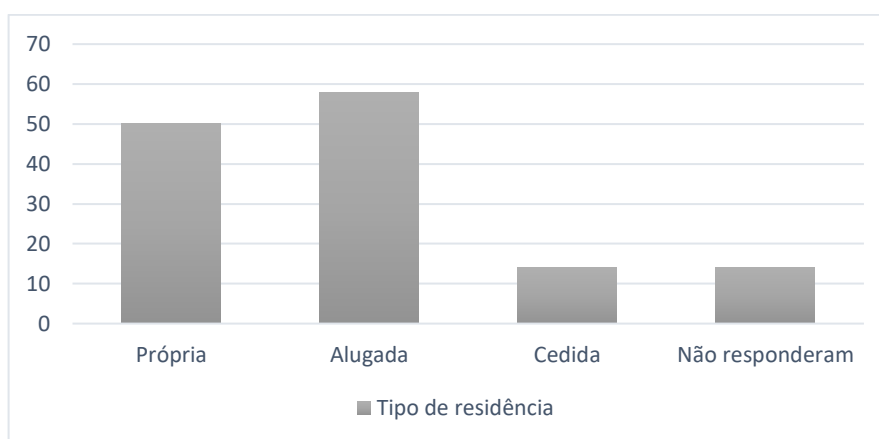


Fonte: Projeto Político Pedagógico 2018-2021

A renda familiar apresentou um número significativo na faixa que compreende de 1 a 3 salários mínimo, evidenciando que 69% das famílias recebiam, mensalmente, de R\$1.100,00 a R\$3.300,00. Também foi possível constatar que 11% das famílias viviam com menos de R\$1.100,00 para suprir todas as necessidades da família.

Das cento e vinte e duas (122) famílias que responderam a pergunta sobre o tipo de residência, cinquenta (50) informaram que tinham casa própria, cinquenta e oito (58) pagavam aluguel e quatorze (14) moravam em casas emprestadas por alguém. Dessa forma, 63% das famílias não possuíam casa própria.

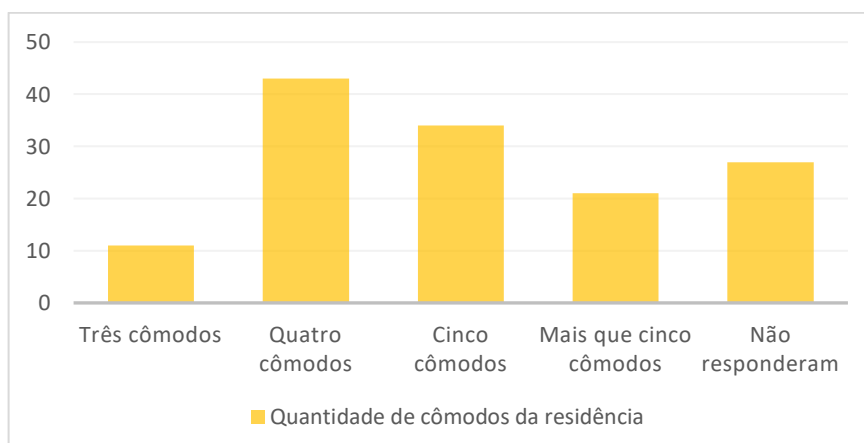
Gráfico 6: Tipo de residência em que as famílias moram



Fonte: Projeto Político Pedagógico 2018-2021

Em resposta ao questionamento sobre o número de cômodos da casa, foi possível identificar que a maior parte das famílias residia em casas de quatro a cinco cômodos, correspondendo a 57% do total.

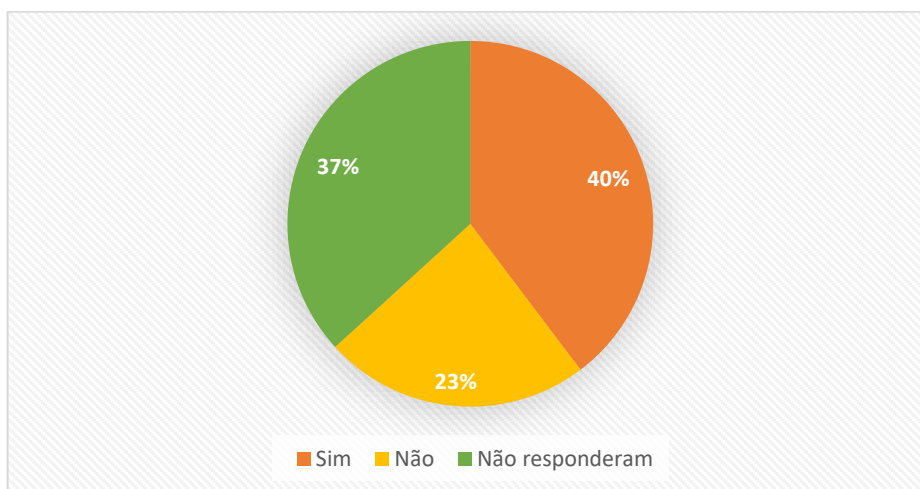
Gráfico 7: Quantidade de cômodos da residência



Fonte: Projeto Político Pedagógico 2018-2021

O gráfico a seguir ilustra o questionamento sobre o recebimento de algum auxílio governamental.

Gráfico 8: Quantidade de famílias que recebem algum benefício do Governo

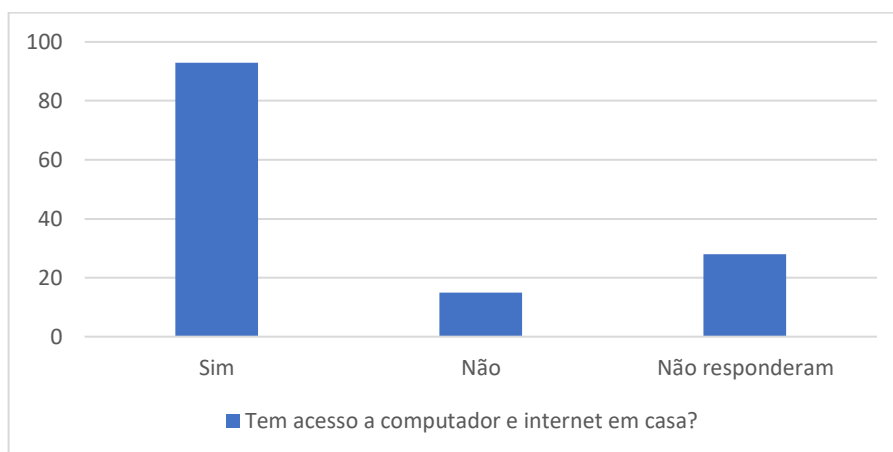


Fonte: Projeto Político Pedagógico 2018-2021

Foi possível constatar que boa parcela das famílias eram assistidas por algum projeto de assistência social (40%), no entanto, não foi possível tecer melhores considerações em virtude de muitos (37%) se absterem de responder essa pergunta no questionário, ou seja, dos 136 questionários, apenas 50 voltaram com a resposta.

Em 2018 foi feita a seguinte pergunta: Você tem acesso, em sua casa, a computador e internet? Naquele momento ninguém sabia a importância que seria dada aos recursos tecnológicos anos mais tarde. E as respostas seguem no gráfico a seguir:

Gráfico 9: Quantidade de famílias que tem acesso a computador e internet em casa



Fonte: Projeto Político Pedagógico 2018-2021

Conforme o apresentado pelo gráfico, a maioria das pessoas já contavam com computadores e internet em suas residências. Provavelmente teriam também aparelhos celulares, o que não foi perguntando naquele momento, e acabou sendo tão utilizado nos anos seguintes, em 2020 e 2021, em virtude do ensino remoto, que propôs uma comunicação intensa entre as famílias e o professor, com uso de aplicativo de mensagem (whatsapp).

As próximas questões abordaram a estrutura familiar das crianças matriculadas na escola, conforme os seguintes gráficos:

Gráfico 10: Pessoas que moram na casa com a criança



Fonte: Projeto Político Pedagógico 2018-2021

Gráfico 11: Quantidade de crianças que tem irmãos

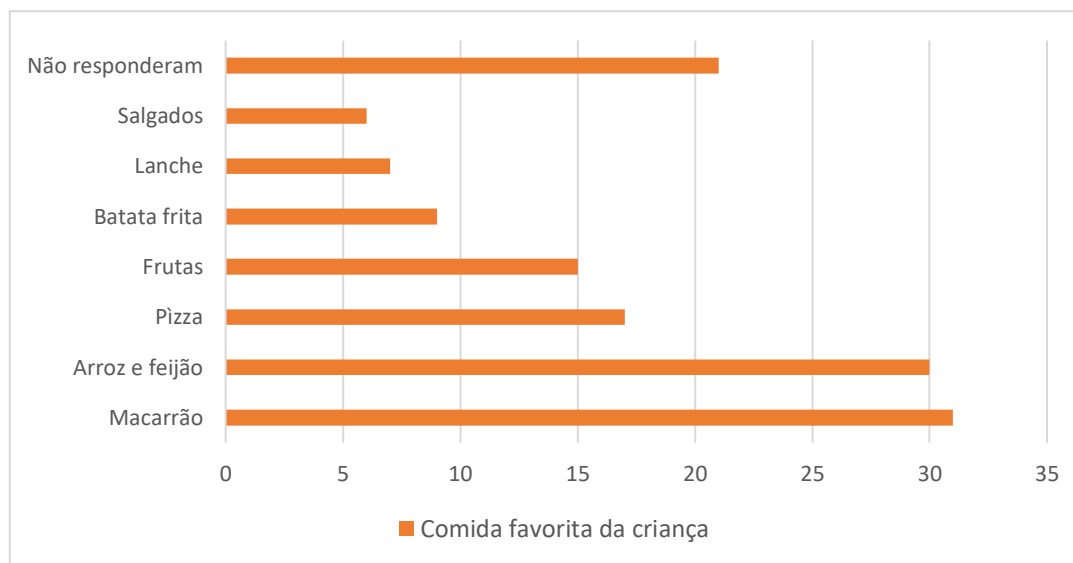


Fonte: Projeto Político Pedagógico 2018-2021

A análise dos gráficos sugeriu que as famílias são estruturadas de variadas formas, sendo compostas por pai, mãe e filho(s) – modelo concebido como tradicional, mãe e filho(s), pai, mãe, avós e filho(s), avós e neto(s), com uma proporção maior para a família tradicional. A maior parte das crianças (77) possuía ao menos um irmão, de acordo com as 104 respostas devolvidas.

As próximas questões, ilustradas em gráficos, representam as características do grupo formado pelas crianças assistidas pela escola, em relação as suas preferências de alimentação e de atividades. Os dois gráficos colocados a seguir foram gerados a partir de questões abertas, portanto, o responsável pelo preenchimento escreveu a preferência da criança e por conta disso, há uma grande quantidade de respostas para a preferência alimentar:

Gráfico 12: Comida favorita da criança



Fonte: Projeto Político Pedagógico 2018-2021

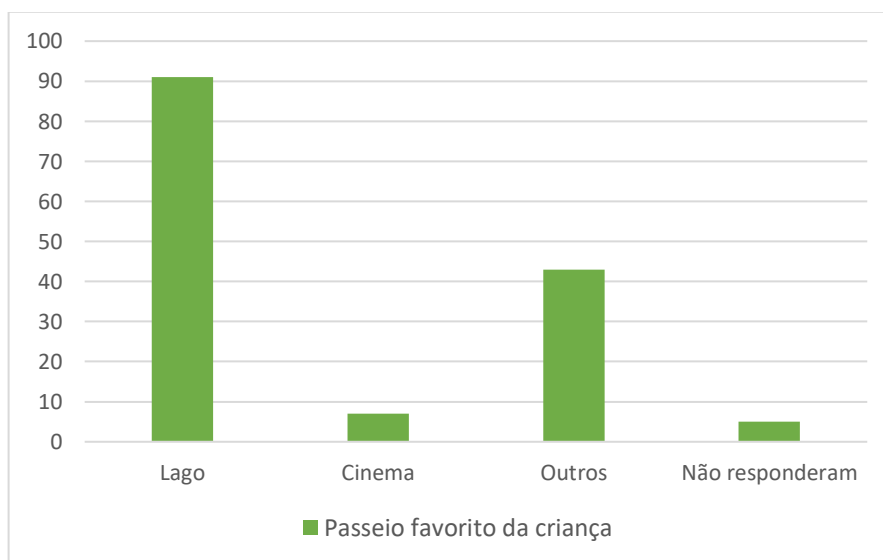
Conforme os dados apresentados a comida preferida é macarrão (25%) e arroz/feijão (24%), ou seja, 49% das famílias responderam que a comida preferida das crianças era o prato típico do dia a dia. Embora a escola não ofereça todas as opções de alimentos listadas, como: salgados, lanche, batata frita e pizza, a cozinheira afirmou que os alimentos que as crianças mais consomem na merenda são o macarrão e o arroz. No dia do macarrão há mais repetições e nos demais dias em que é oferecido o arroz, as crianças comem uma quantidade significativa do alimento e alguns só aceitam o próprio arroz ou arroz com feijão. As frutas que correspondem a 12% das respostas informadas, são bem aceitas pelas crianças na escola, de acordo com a

cozinheira, no entanto a prefeitura não oferece uma grande variedade, ofertando apenas maçã, banana e laranja.

É importante ressaltar que até o momento anterior a pandemia, as crianças podiam levar o lanche de suas casas, desde que fossem comidas simples e fora das embalagens, por exemplo: suco na garrafinha, pão com margarina, bolacha de sal, bolacha de maisena e as frutas oferecidas pela escola. Essa orientação era dada no ato da matrícula e reforçada durante as reuniões de pais. A partir da pandemia e com o retorno das aulas presenciais, o lanche trazido de casa passou a ser proibido e as crianças passaram a fazer, exclusivamente, a refeição oferecida pela escola. A medida foi adotada para evitar que uma criança compartilhe do lanche da outra e para que nenhuma criança fique com vontade de comer o que o colega tinha na lancheira.

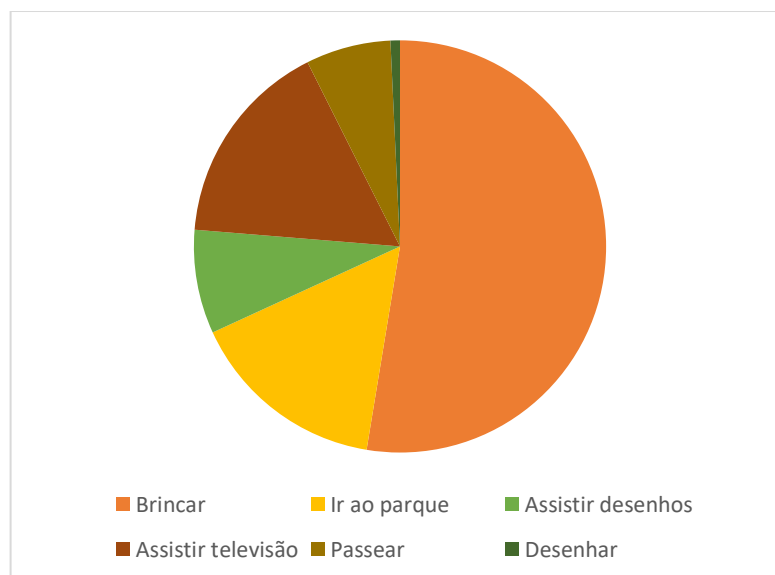
Segundo consta nos questionários respondidos, o passeio preferido das crianças seria a ida ao lago municipal da cidade, correspondendo a opção de 91 famílias.

Gráfico 13: Passeio favorito da criança



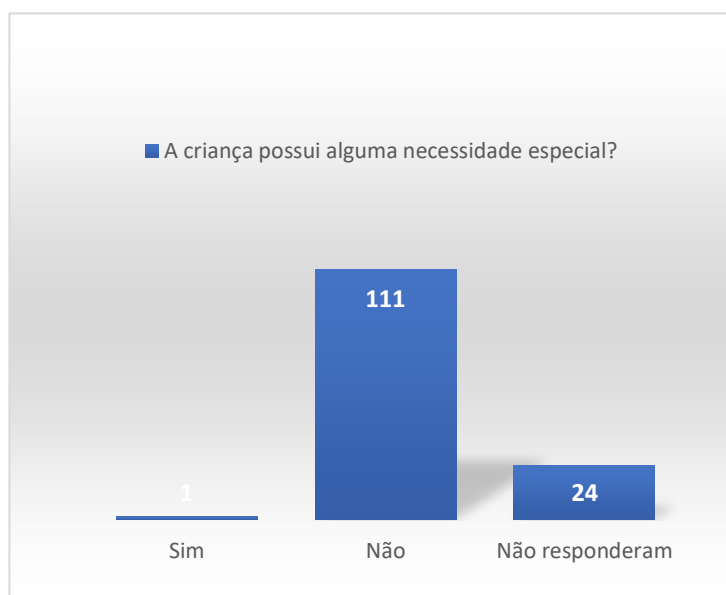
Fonte: Projeto Político Pedagógico 2018-2021

Outra questão aberta foi sobre a atividade que a criança mais gostava e todas as 136 famílias responderam a essa pergunta. A atividade preferida ficou por conta das brincadeiras, correspondendo ao gosto de 53% das crianças.

Gráfico 14: Atividade preferida da criança

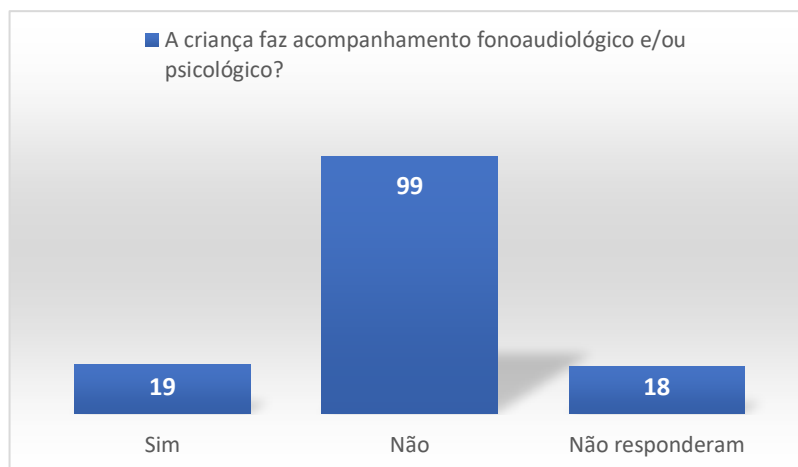
Fonte: Projeto Político Pedagógico 2018-2021

Por fim, foi perguntado se a criança tinha alguma comorbidade e na escola havia 7 crianças com algum tipo de doença grave, e sobre as necessidades educacionais especiais e acompanhamento fonoaudiológico ou psicológico, conforme está apresentado nos próximos gráficos.

Gráfico 15: Número de crianças que possui alguma necessidade especial?

Fonte: Projeto Político Pedagógico 2018-2021

Gráfico 16: Número de crianças que faz acompanhamento fonoaudiológico ou psicológico



Fonte: Projeto Político Pedagógico 2018-2021

A escola em 2018 atendia apenas uma criança com necessidade educacional especial, que era um menino autista, matriculado no Pré II do período da tarde. O aluno era acompanhado por uma estagiária e segundo a professora se desenvolvia muito bem, sem mesmo precisar da assistência da estagiária. Sobre o atendimento fonoaudiológico e psicológico, 19 pais responderam que seus filhos faziam algum tipo de tratamento.

Conforme os dados ilustrados em forma de gráficos foi possível constatar que a escola atende a uma comunidade heterogênea, mas substancialmente carente. A maioria dos pais não chegou a ingressar no Ensino Superior, a maior parte das famílias conta com apenas um salário mínimo para atender suas necessidades básicas, incluindo, o aluguel, pois muitos vivem em casas alugadas e as casas das famílias são, na maioria, pequenas, com quatro cômodos.

Nesta seção foram tratadas questões relacionadas à fundamentação do problema de pesquisa e ao percurso metodológico, as escolhas teóricas e os caminhos percorridos que orientaram o seu desenvolvimento, bem como a caracterização da escola investigada, em seus aspectos físicos, corpo docente e comunidade atendida. Na próxima seção trago a discussão sobre o desenvolvimento infantil sob a luz da Teoria Histórico-Cultural, visando à compreensão do processo de apropriação da leitura pela criança, desde a Educação Infantil.

2 O DESENVOLVIMENTO INFANTIL NUM PROCESSO DE HUMANIZAÇÃO DO HOMEM

Antes que ela pegasse a foto, o Reginaldo pegou primeiro e comentou alegre:
- Assim está ótimo! Do jeito que eu sou, do jeito que eu gosto de mim!
E foi essa bonita fotografia do macaco Reginaldo que a dona Salu levou para a matrícula.

Edson Gabriel Garcia⁴

Dona Salu queria que seu filho Reginaldo tirasse a melhor foto para a matrícula da escola, dessa forma enfeitou, arrumou, trocou e destruiu o filho várias vezes com a intenção de deixá-lo perfeito. Mas perfeito para que? Perfeito aos seus olhos? Salvaguardadas exceções, um filho sempre é perfeito para uma mãe... Então seria para a sociedade que impõe padrões e define o conceito de perfeição? Seria uma tentativa de proteger o filho das mazelas dessa sociedade? Ou de impor a figura de Reginaldo a ela? Seja qual fosse a intenção de dona Salu foi interrompida pelo desejo de Reginaldo de ser ele próprio na foto e muito provavelmente na vida. E atender a esse desejo é respeitar a criança! Respeitar o seu tempo de ser criança, seu tempo de brincar, seu tempo de aprender, sua singularidade, suas descobertas, suas conquistas... enfim respeitar que cada criança é única e repleta de potencialidades. Que rótulos servem para embalagens e não para crianças, não para gente. Esse respeito pelo indivíduo em formação muito se relaciona ao processo de humanização do homem.

Nesta seção, busquei elucidar os conceitos norteadores da pesquisa no que tange a concepção de criança, infância, educação, desenvolvimento, ensino, aprendizagem para a partir desses pressupostos refletir sobre as bases orientadoras para a apropriação da leitura pelas crianças pequenas, tomando por referência teórica os autores da Teoria Histórico-Cultural. O estudo foi dividido em três itens: no primeiro, há a discussão sobre o conceito de homem, no segundo, sobre o desenvolvimento da criança e no terceiro, há uma reflexão sobre o processo de apropriação da leitura pelas crianças em idade pré-escolar.

⁴ Fragmento do livro “A fotografia do macaco” de Edson Gabriel Garcia e ilustração de Tatiana Paiva

2.1 O conceito de homem

O homem se humaniza ou se constitui humano, na concepção histórica do termo, ao se apropriar, desde que nasce, do patrimônio cultural construído ao longo dos anos pelas gerações anteriores a ele e essas apropriações são possibilitadas pelo seu convívio em sociedade, o que significa que o desenvolvimento do homem está submetido às leis sócio-históricas (LEONTIEV, 1978). Quando a criança é pequena, os pais ou as pessoas mais experientes que fazem parte de seu convívio mais próximo, vão mostrando os objetos, pronunciando seus nomes e apresentando as suas funções e modo de ações a eles empregados. Dessa forma, por meio da relação com os objetos socialmente criados e com as outras pessoas, a criança aprende o uso dos objetos humanos e se apropria de seu significado.

Uma vez que o significado do objeto é internalizado pela criança, não há mais a necessidade de alguém lhe explicar novamente a sua função social, pois ao ouvir o nome do objeto, ela já se remeterá a ele e saberá utilizá-lo. Essas aquisições humanas se firmam sob a forma de objetos externos da cultura material e intelectual, não sendo portanto, herdadas biologicamente ou geneticamente, mas culturalmente. Leontiev (1978, p. 169, grifos do autor), afirma que,

As aptidões e funções formadas no homem no decorrer deste processo são neoformações psicológicas, relativamente às quais os mecanismos e os processos hereditários, inatos, não passam de condições interiores (subjectivas) necessárias que tornam o seu aparecimento *possível*; em nenhum caso *determinam* a sua composição ou a sua qualidade específica.

As condições de vida, de atividade e de educação são decisivas para a constituição da natureza social do homem, haja visto que “cada indivíduo *aprende* a ser um homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana.” (LEONTIEV, 1978, p. 267, grifo do autor). Ao se apropriar do patrimônio cultural, representado por objetos, instrumentos materiais e imateriais humanos, experiências e conhecimentos científicos, o homem passa a agir sobre a natureza, com o objetivo de atender as suas necessidades sócio-históricas (LEONTIEV, 1978). A produção dos bens materiais e imateriais é possível pela atividade humana, em que o homem transforma a natureza em função do atendimento de suas necessidades, promovendo, pois, o desenvolvimento das qualidades humanas – as habilidades, as capacidades e as aptidões necessárias para a realização das atividades.

Conforme o homem produz meios para satisfazer a uma determinada necessidade, outras necessidades surgem, impondo a ele, novas organizações mentais e estratégias de ação, portanto, novas atividades para a satisfação de novas necessidades, isso porque o homem não se adapta a natureza, ele reproduz as propriedades humanas já assimiladas de forma a agir sobre a natureza, modificando-a, ao mesmo tempo em que modifica a si próprio.

As aptidões humanas são adquiridas ao longo da vida, pelo desenvolvimento ontogenético que caracteriza o desenvolvimento do sujeito desde o seu nascimento, por um processo de apropriação da cultura criada pelas gerações anteriores a ele, o que significa que a relação entre objetivação e apropriação acontece em meio a condições determinadas pela atividade passada de outros seres humanos, em que a pessoa se apropria de práticas objetivantes, que foram anteriormente concretizadas, objetivando-se no produto dessas práticas. Disso posto, Duarte (2013, p. 37) defende que

Os seres humanos fazem as circunstâncias, isto é, objetivam-se, mas as fazem a partir de suas possibilidades objetivas e subjetivas resultantes do processo de apropriação das circunstâncias existentes, isto é, as circunstâncias fazem os seres humanos. O indivíduo precisa se inserir na história para se objetivar como ser humano. Isso não deve ser compreendido como um ato de justaposição externa, mas como uma necessidade do próprio processo de formação da personalidade, ou seja, o indivíduo, para se constituir como um ser singular, único, precisa se apropriar dos resultados da história e fazer desses resultados “órgãos de sua individualidade”.

Essa apropriação dos objetos e fenômenos sociais provoca a criação de novas aptidões, de novas funções psíquicas e outras necessidades. A partir do momento em que o homem se integra a sociedade, a comunicação é estabelecida, surgindo como uma necessidade para o trabalho, dessa forma a linguagem é uma condição indispensável para o processo de apropriação, que, segundo Leontiev (1978, p. 268),

[...] é sempre ativo do ponto de vista do homem. Para se apropriar dos objectos ou dos fenômenos que são o produto do desenvolvimento histórico, é necessário desenvolver em relação a eles uma actividade que reproduza, pela sua forma, os traços essenciais da actividade encarnada, acumulada no objecto.

O que quer dizer que o objeto criado pelo homem corresponde a atividade que contempla todas as ações e operações necessárias para a sua criação, inclusive o motivo que o fez despender para tal atividade. Alguns desses objetos ou instrumentos necessitam de pouco esforço para serem apropriados, como por exemplo a utilização de um copo para se tomar água

ou de um talher para se alimentar, outros, no entanto, por sua natureza mais complexa, exigem um planejamento intencional, educacional e sistematizado, como é o caso da linguagem.

A linguagem, instrumento imaterial, é um signo responsável por mediar a relação do homem com o mundo. A linguagem não é criada por cada pessoa, mas apropriada e internalizada por elas. É através dela que as pessoas se comunicam, expressam os saberes humanos apreendidos e organizam esse conhecimento em sua estrutura interna. Assim, “o domínio da linguagem é um ponto fundamental no processo de humanização do ser em desenvolvimento.” (MILLER, ARENA; 2011, p. 343)

Vale ressaltar que a apropriação dos instrumentos, sejam eles mais ou menos complexos, só é possível com a mediação que ocorre no processo de aprendizagem, em que os mais experientes possibilitam aos menos experientes, o acesso ao conhecimento cultural construído socialmente e o domínio dos objetos sociais. Para Leontiev (1978, p. 270) “A principal característica do processo de apropriação ou de ‘aquisição’ que descrevemos é, portanto, criar no homem aptidões novas, funções psíquicas novas.”

Em acréscimo, de acordo com Couto (2007, p. 24),

Nesse processo, as condições de vida e de educação e de atividade são decisivas para a constituição da natureza social do homem. Portanto, segundo Leontiev (1978), as dificuldades no desenvolvimento de aptidões intelectuais superiores não se explicam pela incapacidade do homem e sim pelo lugar que ele ocupa nas relações sociais.

Isso significa que o comportamento humano não é determinado biologicamente no ato do nascimento, mas que as relações históricas e culturais que envolvem o sujeito, influenciam em suas atitudes e capacidades, fazendo com que o homem seja tanto sujeito, quanto objeto de sua própria história. O desenvolvimento psicológico humano está atrelado a relação entre o biológico, o social e o psicológico, não sendo possível reduzi-lo a um único elemento ou supervalorizar um deles, seja ele de aspecto biológico ou sócio-cultural.

As funções psíquicas superiores são produtos da atividade cerebral, possuindo uma base orgânica ou biológica interligada aos resultados das relações do homem com o mundo, seja pelas relações mediadas pelos objetos construídos pelos homens, seja pela mediação de pessoas mais experientes. Assim sendo, as Funções Psíquicas Superiores (FPS) se apresentam ao longo do desenvolvimento psicológico individual da criança, constituindo-se pelo domínio dos meios externos do desenvolvimento cultural e do pensamento: a linguagem oral e escrita, a percepção, o cálculo, o desenho, a escrita, a atenção voluntária, a imaginação criadora, o controle da própria conduta, a memória e o pensamento conceitual.

De acordo com Vigotski (2006) as FPS são desenvolvidas em dois planos: social – processo interpsicológico, e o individual – processo intrapessoal, em que “a natureza psíquica do homem vem a ser um conjunto de relações sociais transladadas ao interior e convertidas em funções da personalidade e em formas de sua estrutura”. (VIGOTSKI, 2006, p.151, tradução nossa). Sendo que todas as funções psicológicas se originam nas, e também por meio das, relações entre seres humanos. Assim, a formação das FPS acontece pela via da mediação dos instrumentos psicológicos constituídos por signos criados pelos homens em suas relações sociais, como por exemplo, a linguagem, a cartografia, as obras de arte, os sistemas de cálculo e de numeração (VIGOTSKI, 2006), que possibilitam ao homem o desenvolvimento da ciência através da organização do próprio pensamento e também o desenvolvimento do seu juízo valor.

Ressaltando o fato de que as funções psicológicas acontecem dentro das e por meio das relações sociais humanas, Mello (2004, p. 138) explica que as funções psíquicas humanas

antes de se tornarem internas ao indivíduo, precisam ser vivenciadas nas relações entre as pessoas: não se desenvolvem espontaneamente, não existem no indivíduo como uma potencialidade, mas são experimentadas inicialmente sob a forma de atividade interpsíquica (entre pessoas) antes de assumirem a forma de atividade intrapsíquica (dentro da pessoa). Se a apropriação da linguagem oral, do pensamento, da memória, da linguagem escrita e do cálculo resulta de um processo de internalização de processos externos, então a ação do educador é de suma importância para dirigir intencionalmente o processo educativo.

Da mesma forma, é essencial explicitar a importância do processo educativo para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, para o desenvolvimento integral da criança, para a apropriação e objetivação das qualidades humanas.

As aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente *dadas* aos homens nos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual que os encarnam, mas são aí apenas *postas*. Para se apropriar destes resultados, para fazer deles *as suas* aptidões, “os órgãos da sua individualidade”, a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através doutros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. Assim a criança *aprende* a actividade adequada. Pela sua função, este processo é, portanto, um processo de educação. (LEONTIEV, 1978, p. 272, grifos do autor).

A criança não aprenderá a função social de um objeto ou a forma de se referir a ele se não for ensinada, ainda que todos os objetos estejam acessíveis a ela ou que ela escute o nome de todos eles. Ter o contato não implica em tomar consciência, apropriar-se e objetivar-se do bem material ou imaterial, para tanto é imprescindível o processo de educação, que tem seu

início no ambiente familiar, se estendendo aos grupos sociais, no qual se encontram as instituições escolares.

A escola, responsável pela transmissão dos conhecimentos elaborados historicamente e sistematicamente organizados em uma estrutura curricular, exerce um papel fundamental na transformação dos sujeitos ao propiciar-lhes a apropriação desses conhecimentos e desenvolver-lhes as habilidades, capacidades e aptidões necessárias ao processo de sua objetivação como seres humanos. A escola funciona, então, como uma via para acessar o conteúdo cultural sistematizado, programado especialmente para desencadear um processo de ensino que promova nos alunos o seu processo de humanização (MILLER; ARENA, 2011, p. 342).

É por meio das relações sociais e da educação que o ser humano toma consciência de sua herança cultural, apropriando-se do conhecimento, dos valores, dos comportamentos e das atitudes que configuram a produção histórico-cultural da humanidade. Esse conhecimento, quando objetivado, possibilita a continuidade histórica e a formação do homem. Por meio da interrelação entre a educação informal e formal/institucional, o indivíduo desenvolve suas capacidades e habilidades humanas superiores, ou seja, tem desenvolvidas as funções psicológicas superiores, entre elas, as capacidades de pensamento e linguagem, como já mencionado.

Tendo em vista que o desenvolvimento do homem é possibilitado por sua própria atividade dentro de um sistema de relações sociais, cabe abordar o significado do termo *atividade* dentro do processo de desenvolvimento humano.

Designamos pelo termo de actividade os processos que são psicologicamente caracterizados pelo fato de aquilo para que tendem no seu conjunto (o seu objeto) coincidir sempre com o elemento objetivo que incita o paciente a uma dada actividade, isto é, com o motivo. (LEONTIEV, 1978, p. 296).

Assim, nem todo processo pode ser tomado como uma *atividade*. Essa atende a uma finalidade particular e é dirigida por um motivo. Quando o motivo não coincide com o seu objeto, e é apenas compreendido, acontece uma ação. Uma ação pode ser transformada em atividade quando há a formação de um novo motivo, para aquele motivo inicial que era apenas compreendido, o que quer dizer que esse motivo agora tem a característica de um motivo eficaz (capaz de suscitar a ação), ou seja, a criação de um motivo novo é a lei fundamental da transformação de uma ação em atividade. Sendo a operação um meio, uma condição para se realizar uma ação,

Há uma relação particular entre a actividade e a acção. O motivo da actividade, deslocando-se, pode tornar-se objeto (o fim) do ato. Resulta daqui que a acção se transforma em actividade. Este elemento é de uma importância extrema. É desta maneira, com efeito, que nascem novas actividades. É este processo que constitui a base psicológica concreta sobre a qual assentam as mudanças de actividade dominante e, por consequência as passagens de um estado de desenvolvimento a outro. (LEONTIEV, 1978, p. 298).

A mediação de signos e instrumentos psicológicos faz parte de uma das principais proposições de Vigotski (2006) e consiste na percepção de que a introdução dos instrumentos de trabalho amplia as capacidades do corpo orgânico do homem e contribui para a superação de suas condições naturais.

Segundo essa exposição, é possível inferir que as FPS são determinadas pelas relações sociais que antes de serem interiorizadas pelo sujeito, já estiveram presentes em sua vida, no nível externo, coletivo. Para que aconteça essa internalização, é necessária a mediação das gerações adultas e/ou de pessoas mais experientes. Cabe destacar que as funções psicológicas superiores são processos de domínio dos meios externos do desenvolvimento cultural e do pensamento, capazes de promover a humanização do homem, caso os afazeres colocados ao sujeito façam sentido para ele, ou seja, se configurem como uma *atividade* para o sujeito.

Dessa forma, a necessidade sentida pelo homem devido às exigências impostas pelo meio, a apropriação e objetivação de todo conhecimento científico e histórico acumulados pelas gerações anteriores a ele, o acesso aos instrumentos técnicos, (responsáveis por regular as ações sobre os objetos), aos instrumentos psicológicos (responsáveis por regular as ações sobre o psiquismo dos indivíduos – a linguagem, por exemplo), e a mediação entre os mais e menos experientes são os responsáveis por propiciar a humanização do homem, que só acontece com o sujeito ativo, como fruto de seu trabalho.

Diante o exposto é possível compreender o processo de educação como essencialmente um processo de humanização (LEONTIEV, 1978). Nesse sentido, o processo de educação deve ser pensado e desenvolvido visando a formação das características e qualidades humanas, provocando, na criança, a criação de novas necessidades humanizadoras, considerando-a como ser ativo e repleto de potencialidades, garantindo assim experiências diversas para a promoção de suas máximas qualidades humanas. Tecidas as considerações acerca do processo de humanização do homem, proponho uma discussão sobre o desenvolvimento da criança.

2.2 O desenvolvimento da criança

Neste item discuto o conceito de criança e de infância fundamentada na Teoria Histórico-Cultural, tomando a premissa de que pensar na formação leitora desde a Educação Infantil requer pensar nos conceitos de criança e infância vigentes na sociedade atual e nas concepções teóricas que direcionam os processos educativos.

As crianças desde muito pequenas integram o círculo das relações sociais humanas, passando a vivenciar as situações promovidas por esse grupo e sendo por ele, influenciadas. Dessa forma, ocupam um lugar na sociedade que vai sendo modificado de acordo as relações constituídas com os adultos e a apropriação dos objetos e instrumentos de cultura. Para a Teoria Histórico-Cultural a infância pode ser dividida em fases particulares de desenvolvimento, a saber:

- primeiro ano de vida: dois meses a um ano
- primeira infância: de um a três anos de idade,
- idade (ou infância) pré-escolar: de três a seis/sete anos;
- idade escolar, a partir dos sete anos de idade.

Em cada um desses momentos, a criança irá se relacionar com o mundo de modo diferente, ou seja, “cada estágio de desenvolvimento da criança é caracterizado por uma relação determinada, por uma atividade principal que desempenha a função de principal forma de relacionamento da criança com a realidade” (FACCI, 2004, p. 66). A atividade dominante, denominada por Facci (2004) como principal, representa a “atividade cujo desenvolvimento governa as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da personalidade da criança, em um certo estágio do seu desenvolvimento” (LEONTIEV, 2017, p. 65), promovendo a formação e a reorganização dos processos psíquicos.

É importante pontuar que a passagem de um estágio para o seu subsequente não acontece pela mudança da idade, mas pela mudança do tipo de atividade desenvolvida pela criança junto a sua realidade naquele momento (ELKONIN, 1987), argumento também defendido por Leontiev (2017, p. 65) ao afirmar que “As condições históricas concretas exercem influência tanto sobre o conteúdo concreto de um estágio individual do desenvolvimento, como sobre o curso total do processo de desenvolvimento psíquico como um todo”. A atividade dominante, própria de cada estágio de desenvolvimento, também não se encerra com a mudança de idade ou com a mudança de um estágio para outro. Ao contrário disso, ela permanece na consciência do indivíduo, agora como uma atividade secundária.

De acordo com Bissoli (2014, p. 590), a infância é o período em que são formados os primeiros traços da personalidade do indivíduo. Ao refletir sobre o desenvolvimento da personalidade infantil, A Autora argumenta sobre o papel ativo da criança em seu processo de humanização, já que ela se apropria do mundo, desenvolvendo uma forma particular de refletir e agir sobre ele, permitindo com esse processo, o desenvolvimento de sua inteligência e de sua personalidade.

Em seu primeiro ano de vida, a criança estabelece uma comunicação emocional direta com o adulto, que representa uma forma de atividade humana. Há uma dependência emocional do recém-nascido com a sua mãe e também com os adultos responsáveis pelos cuidados básicos de alimentação e higiene. Nessa etapa vão surgindo as necessidades ligadas ao desenvolvimento funcional do cérebro (impressões e percepções) e também, as necessidades sociais de comunicação, atenção e apoio, sendo que todas as necessidades das crianças são comunicadas aos adultos por meio do choro, do balbucio e do riso. A atividade dominante dessa etapa é a comunicação emocional direta e por conta da dependência do recém-nascido com os adultos, principalmente com aquele que cuida dele, toda a situação social de desenvolvimento se realiza de forma mediatizada pelo adulto, visto que “O bebê é incapaz de satisfazer nenhuma sequer de suas necessidades vitais, suas necessidades mais importantes e elementares podem ser satisfeitas somente com a ajuda dos adultos que lhe cuidam. Eles dão-lhe de comer, levam-lhe nos braços, trocam-lhe de postura” (VIGOTSKI, 2006, p. 285).

Conforme as crianças vão se integrando nas relações humanas, vão descobrindo novas necessidades, que por sua vez vão provocando novas formações psíquicas. No segundo ano de vida, a criança já se orienta pelas percepções diretas, pelas imagens e representações formadas em sua memória. O comportamento da criança é dirigido pelo campo perceptivo e a descoberta de uma gama maior de objetos a impulsiona para novas ações, sendo que nesse estágio de desenvolvimento, a atividade dominante é denominada por objetual manipulatória. Nessa etapa, a criança, a princípio, explora o objeto, sem se preocupar com a sua função social. Por exemplo, ao ganhar um presente embalado em uma caixa grande, a criança pode, a princípio, se interessar mais pela caixa do que pelo próprio presente que estava dentro dela – ela empurra essa caixa, pouco depois ela entra, logo sai dela e assim vai experimentando novas possibilidades. Trata-se da manipulação do objeto sem a identificação da sua função social, que era transportar e armazenar o brinquedo.

Cabe ao adulto oferecer uma quantidade variada de materiais para a criança manipular e explorar, e na convivência, vendo como o adulto se utiliza deles, passar também a fazer o seu

uso, aprendendo, então, a função social de cada um dos objetos. Nessa etapa também são desenvolvidos o andar ereto e a linguagem.

Enfocando a linguagem, é possível destacar o caráter potencializador que tem sobre o desenvolvimento infantil nesse período, por possibilitar o processo de comunicação da criança com o adulto, além do desenvolvimento do pensamento que ocorre durante a realização da atividade objetal manipulatória, constituindo-se, também, como base para a formação de outras funções psíquicas. De acordo com Mello e Singulani (2014, p. 42)

[...] a criança pequeninha pensa na ação, pois não tem palavras ainda para pensar com elas [...] Por isso é que quanto mais a criança pequeninha manipular coisas, espalhar coisas, “fizer bagunça”, mais aprende e forma as bases para a fala e o pensamento verbal – o pensamento com palavras que cria as bases para a imaginação, a autodisciplina, para a comunicação com os outros e consigo mesma.

Nesse emaranhado de objetos cada vez mais variados e seus usos, enquanto brinca, a criança vai descobrindo que um objeto pode substituir outro que não está a sua disposição naquele momento e assim vai acrescentando imaginação a forma lúdica de agir com os objetos e as situações que até então não existiam, como falar “de estados imaginários da boneca (‘ela está doente’), de propriedades dos objetos (‘a sopa está quente’ [...]), não é outra coisa senão o primeiro indício de criação de uma situação lúdica” (ELKONIN, 2009, p. 224).

Nas linhas a seguir apresento uma situação vivenciada na sala do maternal com P6 que é titular de cargo e leciona há 4 anos, sendo sua primeira experiência com crianças de 3 anos. A professora solicitou aos pais que mandassem para a escola embalagens vazias que serviriam de brinquedos para as crianças e quando começou a receber os objetos foi guardando dentro de um balaio, onde juntou com utensílios domésticos que ela mesma trouxe de casa, como panelas, concha, escumadeira e tampas.

Situação 1 – Brincadeira com objetos

P6 organizou os objetos na sala e os apresentou para crianças, chamando-as para brincar com eles. Cada grupo se interessou por alguma coleção de objetos e várias brincadeiras começaram nesse momento: alguns se colocaram a cozinhar com a panelas, despejando nelas os alimentos que fingiam estar dentro das embalagens, outros começaram a brincar de mamãe e filhinhos, ensaboando e lavando os cabelos

com a embalagem do shampoo, houve ainda outro grupo que deixando de lado a função própria das panelas, das tampas, das escumadeiras, colheres e conchas, percebeu o som que os objetos faziam quando manipulados por eles, e passaram a batucar esses materiais, brincando que faziam parte de uma banda.

(Observação de 12/11/2021 – Pré I – crianças de 4 anos)

Fonte: Elaboração da autora com base em dados de pesquisa

Com essa situação, P6 provocou condições para que as crianças pudessem mobilizar a curiosidade, a imaginação e a interação entre elas a partir da linguagem oral e gestual. Os dados sugerem uma experiência rica de possibilidades cognitivas para as crianças que contemplou os objetivos da professora, conforme seu relato, compartilhado em momento de HTPC, que demonstrava a realização que sentiu ao ver as suas crianças brincando com os objetos:

P6: Elas (as crianças) se envolveram muito com a atividade... todas estavam brincando, falando... felizes. Minhas crianças tem muito disso, elas adoram brincar de faz-de-conta! (Observação de HTPC de 17/11/2021)

Quando são oferecidas para as crianças as mais variadas experiências dentro das vivências possibilita-se condições para o seu desenvolvimento intelectual, emocional e psicológico. Os três primeiros anos de vida são de extrema relevância para a humanização da criança, já que nesse período, ela “apresenta as máximas potencialidades de formação das qualidades e capacidades psíquicas necessárias para o desenvolvimento da personalidade infantil” (LIMA, 2018, p. 92). Essa compreensão justifica a necessidade de se promover “condições necessárias ao seu desenvolvimento por meio de atividades educativas que favoreçam a formação das capacidades psíquicas, cognitivas, sociais e afetivas da criança” (LIMA, 2018, p. 92).

De acordo com a Teoria Histórico Cultural, a partir dos três anos uma nova fase se inicia, acompanhando a criança até os sete anos, aproximadamente. Esta fase é chamada de idade pré-escolar e têm como atividade dominante as brincadeiras de papéis sociais, sendo responsável por dirigir o processo de desenvolvimento infantil, incluindo as principais mudanças nos processos psíquicos e nos traços de personalidade. Segundo Mello (2007, p. 97) nessas brincadeiras “são exercidas e cultivadas funções essenciais em processo de desenvolvimento na criança como a memória, a imaginação, o pensamento, a linguagem oral, a atenção, a função simbólica da consciência”. De acordo com Davídov (1988, p. 177, tradução nossa)

O cumprimento, por parte da criança, de papéis suficientemente complexos pressupõe a presença, junto com a imaginação e a função simbólica, de diversos conhecimentos sobre o mundo circundante, sobre os adultos e também a capacidade de orientar-se no seu conteúdo. O jogo temático de papéis favorece o surgimento, na criança, de interesses cognitivos mediante a comunicação com os adultos, as observações sobre o mundo que a rodeia, extraindo diversos conhecimentos dos livros, revistas, filmes, etc. que estejam ao seu alcance.

Dessa forma, a idade pré-escolar representa um

[...] período da vida em que o mundo da realidade humana que cerca a criança abre-se cada vez mais para ela. Em toda sua atividade e, sobretudo, em seus jogos, que ultrapassam agora os estreitos limites da manipulação dos objetos que a cercam, a criança penetra um mundo mais amplo, assimilando-o de forma eficaz. Ela assimila o mundo objetivo como um mundo de objetos humanos reproduzindo ações humanas com eles. (LEONTIEV, 2017, p. 59).

A criança passa a ter um interesse maior pelas atividades observadas nos adultos e as reproduz enquanto brinca, atendendo as suas necessidades de ser como aqueles que ela observa: brinca de mamãe e filhinha, de tal forma como é cuidada pela sua mãe; brinca de motorista, imitando o ato de segurar o volante ou trocar as marchas; brinca de médico, examinando o paciente e receitando os remédios para ele, enfim, suas brincadeiras de jogos de papéis representam as suas experiências com o meio social, os objetos e instrumentos culturais e as relações com as pessoas, aflorando nela, também, os sentimentos despertados pelas situações que vivencia. Nessa brincadeira, a criança

[...] reproduz em si e para si as relações que percebe ao seu redor: desenvolve a linguagem oral, a imaginação, a sociabilidade, a personalidade, aprende a controlar a própria conduta, dentre outras funções psíquicas e atitudes que representam condição para o seu desenvolvimento futuro, enfim, para o seu processo de humanização. (LIMA; RIBEIRO; VALIENGO, 2012, p. 71).

Para Mello (2007, p. 97), ao brincar, a criança “amplia seu conhecimento do mundo, organiza e reorganiza seu pensamento, interpreta e compreende os diferentes papéis sociais que percebe na sociedade que conhece”. Outrossim, em idade pré-escolar, enquanto brinca, ela faz uso da imaginação (VIGOTSKI, 2008), que mantém um laço estreito com a realidade e as experiências vividas por cada criança, já que

[...] a atividade criadora da imaginação depende diretamente da riqueza e da diversidade da experiência anterior da pessoa, porque essa experiência constitui o material com que se criam as construções da fantasia. Quanto mais

rica a experiência da pessoa, mais material está disponível para a imaginação dela. (VIGOTSKI, 2018, p. 24)

De acordo com Vigotski (2018) e Ribeiro (2018), os processos de criação humana advindos da imaginação não se caracterizam como um dom destinado a poucos eleitos talentosos. A imaginação se configura como uma capacidade psíquica desenvolvida de acordo com as condições de educação oportunizadas ao sujeito desde bem pequeno. Logo, a criação se faz presente na vida de todos, com maior ou menor intensidade e diferentemente do que é apregoadado no sendo comum, não só crianças são capazes de imaginar, adultos também são, e sendo a atividade criadora da imaginação dependente da riqueza e da diversidade da experiência anterior da pessoa, responsável por constituir o seu repertório, adultos têm ainda mais material e possibilidades para criar fantasia.

Do exposto é possível argumentar sobre a vasta capacidade para aprender intrínseca as crianças – aprender a falar, andar, pensar, comer, se expressar, brincar, imaginar, enfim, tudo pode aprender desde que tenha acesso aos instrumentos materiais e não materiais construídos pelas gerações anteriores a ela e que devem ser apropriados por ela e que alguém mais experiente a ensine como usá-los. Segundo a Teoria Histórico-Cultural, cada criança aprende a ser humano e isso significa que aquilo que a natureza lhe provê ao nascer, embora importante, não é suficiente para que ela desenvolva suas máximas possibilidades. É preciso que ela se aproprie da experiência criada e acumulada ao longo da história humana. Nesse processo de apropriação, as novas gerações internalizam as funções psíquicas tipicamente humanas: a fala, o pensamento, o controle sobre a própria vontade, a imaginação e a função simbólica da consciência. Assim, a criança constitui e desenvolve sua inteligência e sua personalidade, humanizando-se, num processo de educação. Considerando a leitura, objeto de investigação desse estudo, como um instrumento fundamental para o desenvolvimento cultural e da personalidade infantil, faço no próximo item uma discussão sobre a leitura para as crianças na Educação Infantil.

2.3 A leitura na Educação Infantil na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural

Na história da humanização do homem, a linguagem surge da necessidade de comunicação decorrente da própria atividade humana, exercendo um papel importante no

desenvolvimento das funções psíquicas, sem no entanto, ser responsável por elas, conforme afirma Leontiev (1978, p. 172)

[...] gostaria simplesmente de sublinhar uma vez mais que, se bem que desempenhe um papel enorme e verdadeiramente decisivo, a linguagem nem por isso é o demiurgo do humano no homem. A linguagem é aquilo através do qual se generaliza e se transmite a experiência da prática sócio-histórica da humanidade; por consequência, é igualmente um meio de comunicação, a condição da apropriação pelos indivíduos desta experiência e a forma da sua existência na consciência.

A linguagem verbal é um instrumento de interação entre as pessoas, que possibilita as trocas verbais e a construção de sentidos, sendo um elemento fundamental para o processo do desenvolvimento das funções psíquicas, que, como já explicitado, são processos de domínio dos meios externos do desenvolvimento cultural e do pensamento, formadas a partir das experiências acumuladas o longo dos tempos pela humanidade.

A língua materna está presente na vida das pessoas desde a tenra idade. As crianças aprendem a usá-la ainda pequenas pela relação com as outras pessoas, constituindo-se como uma forma de conhecimento da realidade que a envolve. Com o passar do tempo e o aperfeiçoamento da linguagem através do contato prático com as outras pessoas, ela pode favorecer a comunicação, a expressão, uma forma de influenciar e também ser influenciado pelo outro, além ser um instrumento do pensamento capaz de propiciar a reorganização e o desenvolvimento dos processos psíquicos.

Desde a primeira infância, a criança aprende, na relação com as pessoas que a cercam, a utilizar a língua materna para se comunicar e dessa forma passa a se apropriar dos conhecimentos relativos ao seu funcionamento no plano oral, que no momento, é a sua forma preponderante de expressão. Nessa fase, a comunicação da criança com as demais pessoas é motivada por uma situação concreta que é expressa pela linguagem situacional, que aos poucos vai cedendo espaço para a linguagem contextual, que representa a possibilidade de descrever uma situação com certos detalhes que permitem compreendê-la mesmo sem vê-la, ou seja, pensar sobre a situação ou sobre um objeto e suas funções.

Neste momento, quero compartilhar uma situação que aconteceu com um professor e sua turma, mas antes quero apresentar esse professor, que estou nomeando por P9, que trabalha com educação há 14 anos, entre estágio remunerado, contrato e cargo público efetivo, sendo que a maior parte desse tempo esteve em escola de Ensino Fundamental, como professor ou coordenador pedagógico e há 2 anos com as crianças menores. É um professor que gosta de ler,

gosta de compartilhar as leituras que realiza, em momentos de HTPC demonstra interesse pelos temas abordados, pelas leituras escolhidas e sempre participa das discussões desencadeadas por estes estudos. É uma pessoa crítica, que além de ter suas opiniões, sabe bem expressá-las. No tocante as orientações pedagógicas dadas pela coordenadora necessita saber os motivos, as intenções e as finalidades para cada solicitação, pois uma vez que desconhece os propósitos, tende a ter uma repulsa no primeiro momento pelo trabalho solicitado. P9 constantemente procura a coordenadora para pedir orientações e para compartilhar suas conquistas e dificuldades. Esse dia que quero relatar, P9 chegou na sala da gestão muito entusiasmado:

Situação 2: Tentativa de tirar uma bala de dentro de uma bexiga

P9: Vocês não vão acreditar! Falei para as crianças que daria uma bala para cada uma delas se elas conseguissem tirar a bala que eu havia colocado dentro de uma bexiga. Então peguei a bala, coloquei dentro da bexiga e enchi a bexiga. E falei: Pronto! Como vocês pegam a bala que está dentro da bexiga? E as crianças pegaram a bexiga e olhavam se tinha um meio de tirar a bala de lá de dentro e montavam esquemas para tirar a bala de lá, viam se dava para tirar pelo buraquinho do nó que eu dei, enfim, pensaram num monte de possibilidades. E a Marcelle só observando. Até que ela veio perto de mim e falou, professor é impossível tirar a bala de dentro da bexiga sem estourar ela! Você deu um nó! Se não tivesse amarrado dava! Você precisa colocar a bala na bexiga e não amarrar ou a gente vai ter que estourar mesmo.

(Reprodução da fala de P9 em 06/04/2021 – Pré I – crianças de 4 anos)

Fonte: Elaboração da autora com base em dados de pesquisa

Ele relatava o ocorrido com tanta satisfação, dizia que a menina havia organizado todos os recursos lógicos para afirmar sobre a impossibilidade de pegar a bala, sem contudo tomar a bexiga na mão, apenas considerando o plano abstrato e sugerindo as duas maneiras que ela via para resolver o problema: ou o professor dava a bexiga para eles antes de amarrar ou estouravam a bexiga. Marcelle, nome fictício dado para a menina de 4 anos, pensou, organizou o pensamento e o expressou por palavras e o P9 estava entusiasmado com o episódio que havia ocorrido por perceber o desenvolvimento do pensamento e da linguagem da criança.

O pensamento e a linguagem se desenvolvem em caminhos independentes e distintos – enquanto o pensamento se manifesta por uma inteligência prática (fase pré-linguística), a fala

está atrelada ao comportamento emocional e ao contato social (pré-intelectual). É por volta dos dois anos de idade que o pensamento e a fala se encontram, graças ao convívio e interação da criança na sociedade e por isso “o pensamento se torna verbal e a fala se torna intelectual” (VIGOTSKI, 2001, p. 131).

Na idade pré-escolar, as crianças se utilizam da linguagem explicativa, que surge da necessidade de explicar ao outro o funcionamento de um brinquedo ou das regras de um jogo, por exemplo. Utilizam também da linguagem egocêntrica para operar e se dirigir a ela própria, sendo que nessa fase, a linguagem egocêntrica é internalizada o que promove a sua função de planejamento. É importante destacar que a linguagem possibilita não apenas a comunicação entre as pessoas em sociedade, mas é também um meio de planejamento e regulação de conduta.

A situação de comunicação que destaco a seguir trata de parte de um exercício desenvolvido por alguns dias pelas turmas de Pré I (crianças de 4 anos) para o estudo da comparação dos tamanhos dos objetos e o entendimento das expressões “maior que” e “menor que”, possibilitadas pelas experiências promovidas pelas comparações de diferentes caixas de papelão e a consequente manifestação da linguagem explicativa das crianças. Trago a situação de forma geral porque a abordagem realizada pelos professores P7 e P9 foram muito parecidas:

Situação 3: Comparação das caixas

Nesse dia as crianças estavam fazendo as comparações entre os tamanhos das caixas de papelão e manipulavam as caixas, tentando colocar uma dentro da outra e após a tentativa concluíam se “cabia” ou “não cabia”. Tentavam outros ajustes e a medida que experimentavam, utilizavam-se da linguagem explicativa, para comunicar as conclusões ao grupo e aos professores que faziam o registro. Os professores instigavam as crianças falando “Será que essa cabe dentro dessa?” e as crianças experimentavam e falavam se sim ou não, então os professores falavam “se essa caixa cabe dentro dessa outra caixa é porque essa é maior” então “essa outra é menor”.

(Observação das aulas do Pré I A e Pré I B, em 26/04/2021 e 30/04/2021, respectivamente – crianças de 4 anos)

Fonte: Elaboração da autora com base em dados de pesquisa

As crianças fizeram as comparações, respondiam as perguntas dos professores, que tentavam envolvê-las com a situação proposta, instigando a curiosidade e as chamando para testar suas hipóteses a partir do contato físico com essas caixas e a possibilidade de colocá-las

uma dentro da outra. Após essas situações, as crianças foram convidadas a montar uma lista com seus professores, classificando as caixas pelos tamanhos e na sequência, puderam brincar com as caixas – entraram na caixa e brincaram que dirigiam um carro, que logo virou um trem com vários vagões e por fim, foram desmontadas e serviram de suporte para escorregar num pequeno barranco que existe entre o pátio descoberto e o parque de grama. A caixa representou, dessa forma, outras funções sociais que não a dela própria, evidenciando que, embora as crianças soubessem da utilidade das caixas, as utilizavam como um substituto dentro de uma situação de brincadeira, de representação social, fazendo, pois, uma representação simbólica. Essa situação despretensiosa evidencia a importância da brincadeira – as crianças já estavam conseguindo substituir a função de um objeto por outra função, interessante à elas naquele momento.

A brincadeira é uma base orientadora para a aquisição da leitura e da escrita devido ao fato de desenvolver capacidades psíquicas necessárias para a sua apropriação como a memória, a atenção, o pensamento, o controle de conduta, a motricidade e a representação simbólica. Logo a situação de brincadeira, que não tinha o objetivo de ensinar um conteúdo específico, correspondendo ao preceito defendido por Elkonin (2009, p. 19), quando afirma que “o jogo é uma atividade em que se reconstroem, sem fins utilitários diretos, as relações sociais” favoreceu o desenvolvimento dessas bases norteadoras que impulsionam o desenvolvimento infantil e por conseguinte a aprendizagem da leitura.

As crianças, pela situação proposta, e utilizando de um material concreto que lhes permitiam a comparação dos tamanhos, as perguntas dirigidas intencionalmente a favor de se estabelecerem relações entre as caixas, para a construção dos conceitos de “maior que” e “menor que”, a presença de um grupo de crianças que participavam ativamente das tarefas solicitadas, a mediação dos professores, a junção de todas essas possibilidades associadas ao conhecimento prévio das crianças, estimulado a ser compartilhado com o grupo e o uso da linguagem, que possibilita a comunicação entre as pessoas e medeia a relação do sujeito com o mundo, favoreceram para o desenvolvimento das capacidades superiores das crianças envolvidas. As imagens apresentadas a seguir, se referem a situação relatada:

Imagem 13: Crianças fazendo a comparação entre o tamanho das caixas



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora – dados da pesquisa

Imagem 14: Caixas fazendo parte das brincadeiras



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora – dados da pesquisa

Os professores responsáveis pela situação apresentada foram P7 e P9 e como P9 já foi apresentado, passo para a apresentação de P7. A professora P7 tem 50 anos de idade dos quais 33 foram dedicados à educação, sendo esse seu único emprego e iniciado aos 17 anos, logo após a conclusão do curso de magistério, aos 17 anos. Trabalhou durante toda a sua carreira em escolas de Educação Infantil, tanto na cidade quanto na zona rural. É uma professora muito comprometida com o seu trabalho e organizada, planeja e desenvolve as vivências com muito cuidado, respeitando as singularidades de suas crianças ao mesmo tempo em que promove situações em que objetiva o desenvolvimento da zona de desenvolvimento proximal dos pequenos. Pelo largo tempo atuando na Educação Infantil, tem experiência vasta com esse segmento de ensino, contribuindo com as discussões promovidas pelos HTPC, em que se mostra interessada.

Cabe dizer que é uma das poucas professoras que não possui um curso de pós-graduação e durante algum tempo não estava realizando cursos de formação em serviço e após uma conversa informal que tivemos em 2019 sobre a importância dessa formação continuada, tanto para a prática do professor quanto para aquisição de pontos que são usados para a classificação docente, P7 mudou de atitude e passou a participar de cursos que contribuem para a sua formação pessoal, profissional e que favorecem o desenvolvimento de um ensino de mais qualidade para as suas crianças. A professora P7 trabalha em dois períodos, acumulando cargo em duas escolas municipais de Educação Infantil, em cidades diferentes.

Do exposto em relação a situação proposta e aos professores P7 e P9, pode-se afirmar que as vivências propostas nas escolas infantis que tem por objetivo o desenvolvimento pleno das crianças devem levá-las a conhecerem o que elas ainda não conhecem, devem propiciar que aprendam a realizar ações que não conseguiriam fazer sozinhas, devem ser pensadas de forma a envolvê-las criando nelas necessidades que as levem a participar e para tanto cabe aos professores planejar e possibilitar momentos prazerosos enquanto se trabalha esses novos conhecimentos, enquanto se insere a criança nesse universo de cultura, pois a criança, ser dotada de capacidade de aprender, deve aprender brincando, já que a brincadeira é a atividade dominante promotora de desenvolvimento infantil, respeitando-se assim, o direito da criança de ser criança, de viver a infância, a sua infância. Nesse sentido, a escola tem papel primordial para a educação das crianças, pois

esse envolvimento da criança na vida da escola promove sua expressão oral, que é condição essencial para o desenvolvimento da inteligência. As palavras são a matéria com que trabalha o pensamento. A palavra estabiliza um sentido, organiza o mundo para aquele que passa a ver e conhecer a cultura humana e a natureza: com ela, amplia-se a memória, o conhecimento do mundo, o

controle da própria conduta que se exerce pela linguagem interna. (MELLO, 2005, p. 38).

A escola que contempla experiências ricas e diversificadas, que promove a vivência de ilimitadas experiências para as crianças, incluídas as linguagens verbal e não verbal, e que privilegia o tempo e o espaço para a atividade da criança, propicia uma ação pedagógica que favorece a formação plena da criança e por conseguinte, propicia momentos prazerosos da criança com os objetos da cultura, sejam materiais e não materiais, como a leitura, pensando nas crianças menores e a apropriação da leitura e da escrita, para as crianças maiores, que ocorrerá sem a submissão dos pequenos as ações mecânicas de exercícios repetitivos.

A educação tem papel fundamental na formação de um leitor capaz de atribuir sentidos para o que lê, para tanto é necessário o estabelecimento de uma relação entre o ensino da leitura e as práticas culturais, considerando-se o entorno em que estas estão inseridas. Tal vínculo acontece por meio dos gêneros enunciativos, entre os quais estão as fábulas, as parlendas, receitas culinárias, instruções de jogos, ou seja, textos que aparecem em situações cotidianas na vida das crianças. Em relação a isto, Arena (2010, p. 241) sugere algumas reflexões:

Se a situação socialmente esperada é a de um leitor de sentidos, e se o entorno das crianças é a fonte de seu desenvolvimento (VYGOSTKY, 1935), não seria necessário, desde o início da escolaridade, que a escola, constituinte também desse entorno, pudesse ensinar a conduta de um leitor de sentidos da língua escrita não dissociada de suas práticas culturais? Qual seria a importância do entorno para o desenvolvimento da leitura? As perguntas trazem em si mesmas as próprias respostas.

Considerando que as crianças se tornam leitoras de sentido quando vivenciam situações de prática cultural envolvendo o ato de ler, cabe a escola oportunizar vivências que considerem a função social da leitura para o desenvolvimento da capacidade leitora delas, o que quer dizer, ensinar que se lê para se lembrar de algo, para se informar, para se divertir, enfim, que a leitura representa a satisfação de alguma necessidade. Assim, a leitura é um instrumento cultural de acesso à informação que cumpre uma função social dentro de cada situação vivida.

Em complemento, Mello (2015, p. 5), afirma que

tudo o que a criança vive, experiencia ou faz é responsável por formar funções psíquicas como o pensamento, a fala, a imaginação, a memória, a atenção, a autodisciplina ou o controle de sua própria conduta, assim como as habilidades, os sentimentos e as emoções. (MELLO, 2015, p. 5).

Logo, as situações propostas na escola devem ser pensadas de tal forma que possibilitem o contato e o envolvimento da criança com os objetos da cultura humana. Pensando na relevância de proposições de situações de leitura para as crianças, observei algumas aulas em que os professores liam para as crianças ou as deixavam escolher livros para folhear e/ou contar sua história.

A primeira situação que irei ilustrar aconteceu na turma da professora P1 que tem 46 anos e trabalha há 20 anos na educação, sendo que o início de sua carreira docente foi atuando em projetos sociais que atendiam crianças de 7 a 14 anos, cujas famílias eram acompanhadas pela Assistência Social do município, permanecendo nessa instituição por 12 anos, quando por ingresso em concurso público para o cargo de professora de educação básica optou por escola de Educação Infantil, onde trabalha há 8 anos. A professora P1 trabalha na escola investigada há 6 anos e junto da professora P7, que trabalha há 8 anos, formam a dupla de professoras que trabalham há mais tempo nesta escola. Entre vários outros pontos em comum, gostaria de destacar que P1 e P7 são irmãs. P1 é uma pessoa empática e carismática, traz alegria e leveza para o grupo, seja ele de professores, de funcionárias ou de crianças. Trabalha em dois períodos, sendo ambos na Educação Infantil, participa ativamente das discussões promovidas pelos HTPCs, contribuindo com relatos de experiências atrelados aos estudos teóricos realizados nesse momento. P1 é uma professora responsável, propõe vivências que envolvem as crianças, desenvolve muito bem a imaginação e a criatividade das crianças, ao passo em que desenvolve a sua própria, enquanto planeja as situações que serão desenvolvidas com os pequenos. As irmãs, nesse período de pandemia, enfrentaram um momento muito triste: a perda do pai. Mesmo tomadas por esse sentimento de impotência e dor, causado perda de uma pessoa tão querida, conseguiram se manter firmes e propiciar para suas crianças as condições necessárias para o desenvolvimento de suas potencialidades em situações alegres, lúdicas e dinâmicas. Apresento a seguir, uma dessas situações observadas:

Situação 4: Leitura de um livro sem texto escrito

A professora começou falando que naquele dia eles fariam a leitura de um livro diferente e mostrou a capa do livro. Então perguntou aos alunos:

P1: O que vocês acham que essa história vai contar?

E cada criança contribuiu com o que pensava. A professora então abriu o livro que só continha ilustrações e mostrou aos alunos, virando página por página. Depois de folhear algumas, iniciou-se a conversa:

P1: Vocês notam alguma coisa diferente?

Crianças: Sim, só tem desenho... não tem nada escrito!

P1: Dá para contar uma história que só tem figuras?

Nesse momento a turma se dividiu - parte respondeu que sim e parte respondeu que não. Então a professora continuou:

P1: Será que se a gente observar as imagens, a gente consegue fazer uma história bem legal?

Amanda: Consegue!

Bruna: Também acho que consegue!

Cláudio: Sim!

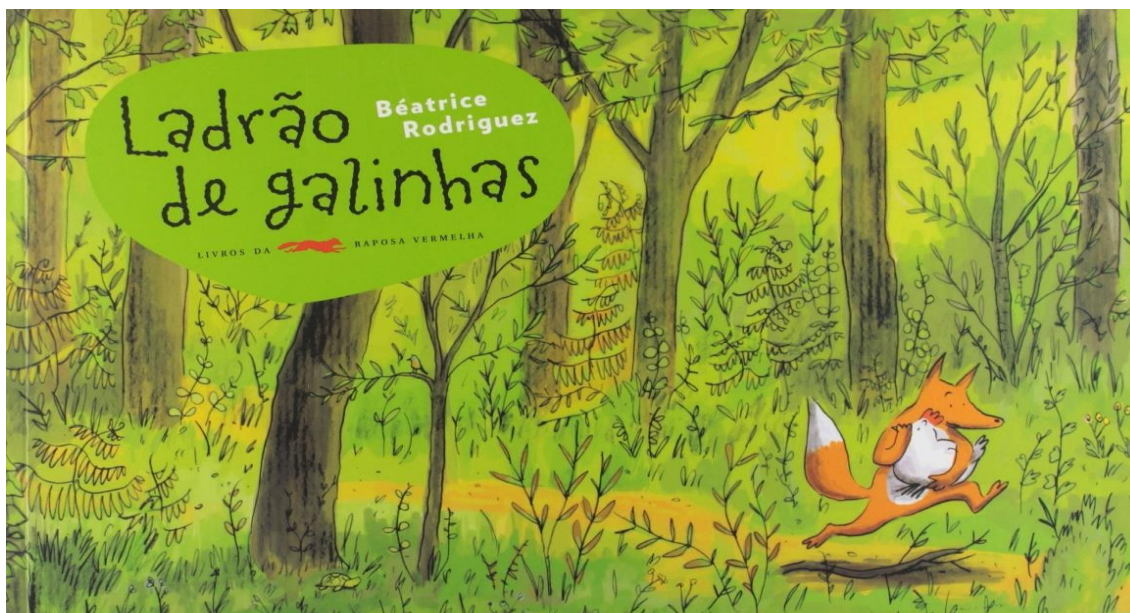
A Carla e o Pedro falaram que não seria possível, mas conforme as três crianças foram argumentando sobre a possibilidade de contar a história, os dois foram convencidos de que seria possível. Dessa forma, passaram, coletivamente, a construir a história, conforme a professora virava as folhas do livro.

(Observação de 19/05/2021 - Pré II - crianças de 5 anos)

Fonte: Elaboração da autora com base em dados de pesquisa

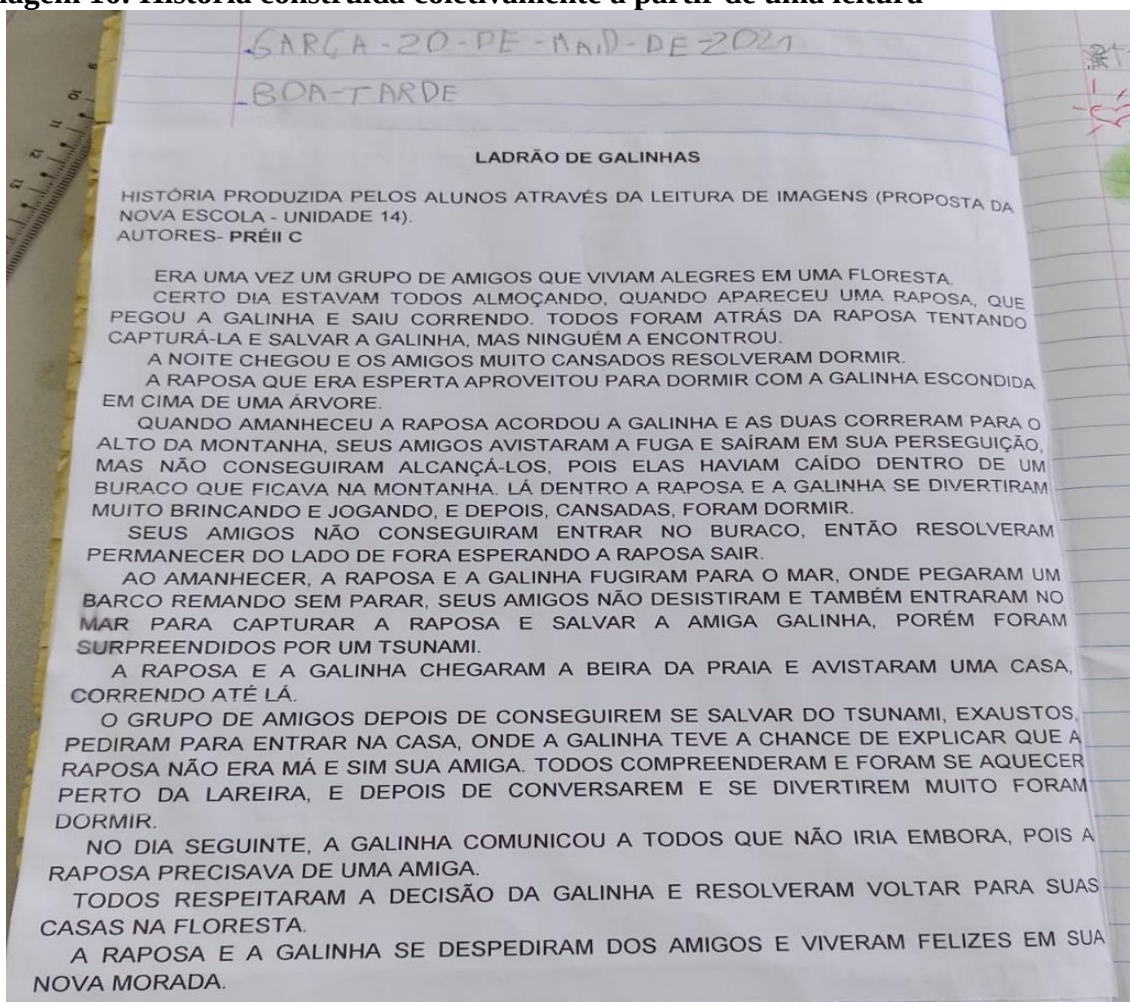
Foi possível perceber que a professora, no momento anterior a leitura do livro, provocou a curiosidade das crianças, fazendo perguntas a elas, pedindo que contassem as suas hipóteses, deixando-as conversarem entre si, para somente depois apresentar o livro e a história para o grupo. A situação proposta aconteceu de forma dinâmica e as crianças se mostraram bastante envolvidas com a construção da história a partir das imagens do livro. A professora soube ouvir as crianças, dando atenção para as ideias que verbalizavam e as instigavam para continuar a história, ao mesmo tempo, as crianças iam aprendendo a ouvir o colega, a respeitar a vez do outro de falar e mais que isso, se atentar ao que o outro falava para a partir daquela fala apresentar uma continuação para a história. Todas as situações aconteceram sem que a professora insistisse no respeito ao outro enquanto ele falava ou em pedidos de silêncio, evidenciando que as crianças já estavam habituadas com a dinâmica de participação em um momento de leitura, sugerindo que de fato P1 lia frequentemente para as crianças, tal qual afirmou no momento da entrevista. Situações como essas potencializam o controle da conduta pela criança, a imaginação, a atenção e a linguagem, ou seja, trata-se de uma atividade promotora de desenvolvimento de funções psíquicas superiores. Ao final, um texto foi construído coletivamente pela turma e escrito pela professora. Posteriormente, a professora fez a impressão e a colagem dessa produção textual no caderno de cada criança e pediu uma ilustração.

Imagem 15: Capa do livro trabalhado com as crianças



Fonte: <https://imagens-na.ssl-images-amazon.com/images/I/91nBFyBeUgL.jpg>

Imagem 16: História construída coletivamente a partir de uma leitura

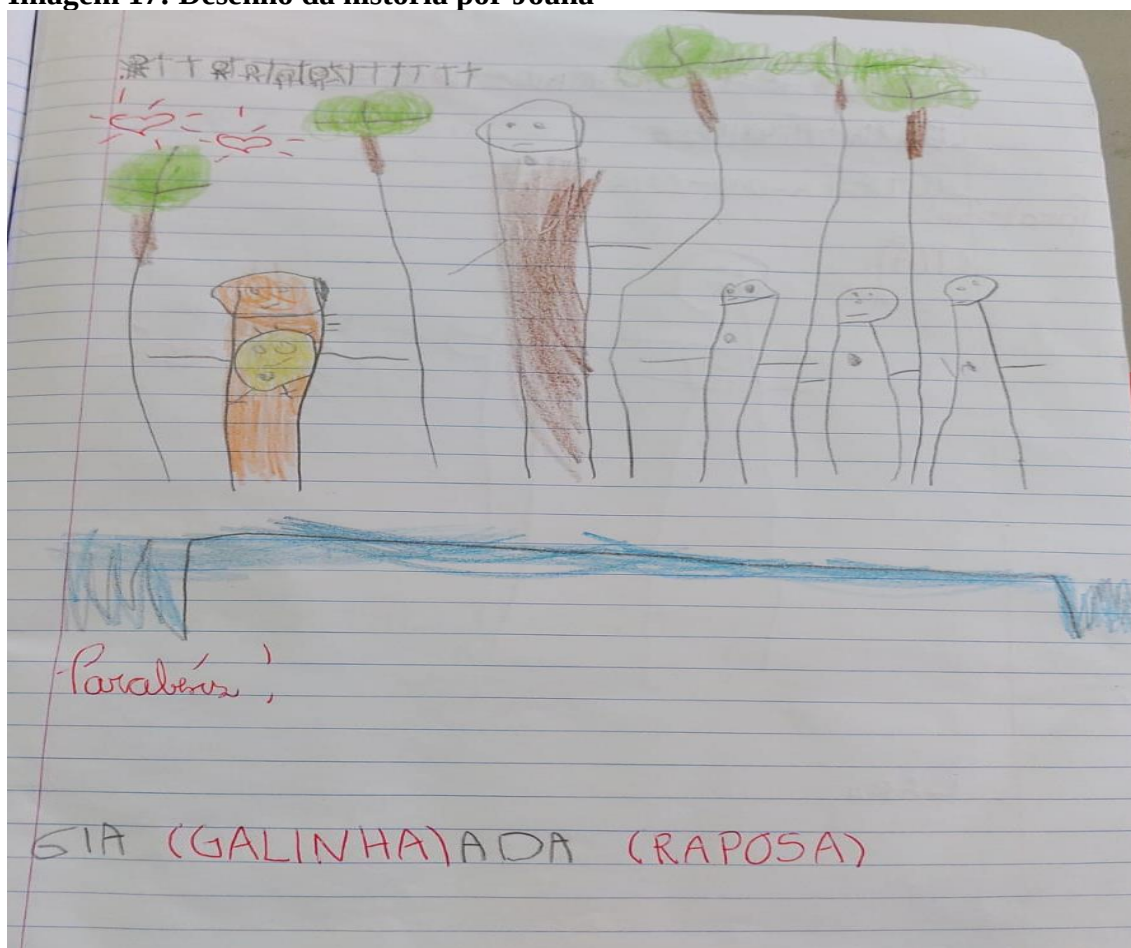


Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora – dados da pesquisa

O fato de P1 perguntar para as crianças sobre os desenhos do livro para a construção da história coletiva, ensinava-as a fazer perguntas para o texto, provocando a criação de uma necessidade para a ação em que estavam envolvidas – as crianças precisavam achar as respostas para as suas perguntas. Para que a proposta de leitura faça sentido para as crianças é condição necessária que ela se faça presente em situações reais e considere as crianças como sujeitos ativos e capazes de aprender. Dessa forma, a criança consegue estabelecer conexões entre o que já conhece e os questionamentos que precisa responder, ou seja, “Ler é construir ativamente a compreensão de um texto, em função do projeto e das necessidades pessoais do momento, o que acontece a partir da Educação Infantil” (JOLIBERT, 2006, p. 183).

A professora P1 no horário de seu ATP (Aula de Trabalho Pedagógico) relatou que ficou muito contente com a participação da Laura que é uma menina tímida e durante esse exercício fez muitas considerações e participou do início ao fim de forma ativa. Também ficou surpresa com a riqueza de detalhes do desenho feito pela aluna Joana, que conseguiu representar uma galinha no colo de uma raposa.

Imagem 17: Desenho da história por Joana



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora – foto tirada durante a pesquisa.

Outro ponto a se destacar dessa situação, foi a solicitação da ilustração da história pelas crianças, no lugar de um desenho pronto para colorir, como é frequente perceber em escolas. Ao propor o desenho, P1 contribuiu para mais uma forma de expressão da criança, o simbolismo do desenho. A criança ao ouvir uma história passa a imaginar seu conteúdo por meio de figuras que são representadas pelo desenho, favorecendo a sua comunicação por imagens. De acordo com Gobbo (2018, p. 186) “As histórias produzem, no pensamento infantil, outros signos que recordam significados, ou melhor, teias de significados. Isto acontece porque a imaginação está enriquecida com os temas presentes nas histórias ouvidas”.

De acordo com Valiengo (2008), o desenho, assim como a pintura e a escultura, por integrarem o grupo de atividades produtivas, são bases orientadoras para a aquisição da leitura e da escrita uma vez que envolvem os atos de planejar, replanejar e avaliar pela criança, possibilitam a sua expressão, desenvolvem a função simbólica da consciência, o autocontrole da vontade e a autodisciplina. Para Araújo (2002), o desenho da criança quando é favorecido pela mediação do professor, pode se tornar um recurso que potencializa a construção de conhecimentos e o desenvolvimento da linguagem. Dessa maneira, ao desenvolver as atividades produtivas com as crianças, o professor desenvolve as bases orientadoras para a formação integral da criança, em que se insere a aquisição da leitura, sem impor a ela um ensino forçado, antecipado, que somente faz encurtar a infância, já que não dá suporte para as futuras aprendizagens.

Para a Teoria Histórico-Cultural, o processo de humanização é conquistado ao longo do tempo histórico de cada indivíduo, desde a tenra idade, a partir da apropriação dos conhecimentos elaborados pelos homens e do desenvolvimento das funções psíquicas superiores, tais como o pensamento, a linguagem, a memória, a atenção, a imaginação, a percepção, o controle da conduta, o cálculo, a formação de conceitos, dentre outras. No entanto, a apropriação da herança cultural e as funções psíquicas superiores não são desenvolvidas espontaneamente na pessoa. Ambas são adquiridas por meio de um processo dirigido e intencional, com mediação entre as pessoas mais e menos experientes, por intermédio da atividade e da linguagem.

É nas relações sociais e pela educação que o ser humano se objetiva de sua herança cultural, apropriando-se dos bens materiais e imateriais, por meio de sua atividade. Essa, por sua vez, é estimulada por interesses que o homem possa ter sobre determinado objeto ou assunto, que provoca determinadas necessidades de saber, ter ou conhecer, e agindo, ele se objetiva no produto de seu trabalho. Daí a relevância dos interesses e das necessidades sentidas

pelo próprio indivíduo, uma vez que podem desencadear na procura por meios capazes de atendê-los.

Nessa perspectiva, P1 conseguiu despertar o interesse de suas crianças, provocando nelas a necessidade de descobrir e construir o texto a partir das ilustrações propostas no suporte. A mediação, dessa forma, foi possibilitada pelas ações planejadas e direcionadas das quais P1 fez uso, que favoreceu a interação entre as crianças e a imaginação, a fim de constituírem uma única versão da história. Ler para as crianças é condição indispensável para a Educação Infantil e segundo os professores da escola investigada, todos leem para as suas crianças, se não cotidianamente, ao menos três vezes por semana.

Conforme foi apontado na discussão acima, P1 instigava as crianças fazendo perguntas para elas. Talvez pareça um tanto óbvio, mas merece ser destacado: as crianças precisam (e merecem) ser ouvidas. Nas linhas a seguir, apresento as falas dos professores que possibilitam, de alguma forma, a escolha da leitura do livro pela criança:

P1: A leitura acontece todos os dias, nas minhas aulas. O ajudante do dia guarda os materiais que foram utilizados durante a aula e logo após, escolhe o livro para eu fazer a leitura do dia.

P2: O professor deve proporcionar esses momentos de leitura para os alunos e permitir que explorem e escolham as suas leituras.

P3: Procuro mostrar alguns livros para as crianças e deixo que elas escolham.

De acordo com Petit (2010, p. 18), a leitura possibilita trabalhar de uma forma mais leve às questões que são delicadas para os homens, e principalmente, para as crianças, já que “O desafio da transmissão cultural é, também, simbolizar a ausência e permitir à criança, na medida do possível, enfrentar as grandes questões humanas (os mistérios da vida e da morte, a diferença dos sexos, o medo do abandono, do desconhecido, o amor, a rivalidade, etc.)”. Nas escolhas realizadas por alguns professores, é possível perceber a preocupação por obras que favoreçam a discussão de assuntos conflitantes que por algum motivo se estabeleceram na vivência, como aponta P2 e P5:

P2: Leio todos os dias, no início da aula, para meus alunos. As leituras são escolhidas de acordo com a turma. Estou sempre atento às necessidades dos alunos. Procuro ler livros que abordam assuntos que possam contribuir para o desenvolvimento das crianças, para a reflexão sobre as suas vidas e para ajudar a lidarem com os seus problemas.

P5: [...] há também aqueles livros que eu leio pois precisamos debater algum conflito em sala (e os livros são ótimos auxiliares para isso).

Uma das premissas defendidas por Vigotski (2001) é a negação do sentido educativo dado para as vivências estéticas, tendo em vista que o sentido da estética deveria ser a “distração e satisfação” (VIGOTSKI, 2001, p. 324), ou seja, para o autor a leitura não deveria ter a finalidade de atender a um objetivo particular que é estranho ao próprio sentido da estética, podendo ser identificado nas escolas como a resolução de um conflito, a transmissão de uma moral específica da história definida pelo professor, com o intuito de resolver um problema ou ainda o ensino a partir de fragmentos de texto. Todas essas situações depõem contra a natureza do sentido estético de educação.

Os livros escolhidos pelos professores correspondem ao interesse da turma, apresentando uma linguagem que as crianças já têm condições de entender e um enredo que tende a envolvê-los com a história, haja vista que “nessa caminhada é importante considerar que o enredo enreda o leitor” (GERALDI, 2006, p. 98) mobilizando os conhecimentos prévios e a imaginação. Assim sendo, as leituras realizadas, de alguma forma, provocarão reflexões sobre os fatos vividos pelas crianças, no entanto, essa é a via de ascensão de uma situação de leitura e não aquela em que a leitura é escolhida para atender ao objetivo específico de resolução de um problema.

Quando P2 e P5 sugerem a escolha dos livros para “ajudar a lidarem com os seus problemas” ou “debater algum conflito em sala” correm o risco de romper com a educação estética defendida por Vigotski, restringindo as possibilidades de escolha, limitando, pois, a obras que tratam do assunto gerador do conflito e induzindo as crianças a uma única interpretação da história, ao sentido que o professor quer que as crianças compreendam para sanar o problema, mas conforme Lajolo (1982, p. 53) “texto nenhum nasceu para ser objeto de estudo, de dissecação, de análise” não devendo ser “intermediário de aprendizagens outras que não ele mesmo” haja vista que um texto não deve se servir de pretexto para outras aprendizagens que não a própria leitura.

De acordo com Geraldi (2006, p. 40)

Os conteúdos ensinados, o enfoque que se dá a eles, as estratégias de trabalho com os alunos, a bibliografia utilizada, o sistema de avaliação, o relacionamento com os alunos, tudo corresponderá, nas nossas atividades concretas de sala de aula, ao caminho por que optamos. Em geral, quando se fala em ensino, uma questão prévia – para que ensinamos o que ensinamos?, e sua correlata: para que as crianças aprendem o que aprendem? – é esquecida em benefício das discussões sobre o como ensinar, o quando ensinar, o que ensinar, etc. Parece-me, no entanto, que a resposta ao “para que” dará efetivamente as diretrizes básicas das respostas.

O que quer dizer que o professor precisa ter clareza de seus objetivos na proposição das situações de aprendizagem que serão propostas para as crianças. No tocante à leitura é interessante que suas escolhas estejam voltadas a possibilitar o desenvolvimento cultural, social e intelectual das crianças, pois a escola, que corresponde as vivências, as brincadeiras, as interações, as músicas e as leituras abrem, para a criança, uma porta para um mundo que vai sendo aos poucos descoberto e conquistado – uma leitura, uma pintura ou uma apresentação teatral pode, por exemplo, possibilitar que as crianças vejam o que nunca antes viram ou viagem para lugares nunca antes visitados, assim o professor pode

“[...] com o apoio da literatura, de obras pintadas ou de uma simples frase, ela procura torná-los curiosos do que está lá, da presença, do real, para que abram os olhos sobre o que eles não viam. Ela procura, também, possibilitar-lhes a apropriação de outros lugares que não percorrem habitualmente. [...] Tudo é pretexto para abrir os olhos, para sentir, ler e escrever.” (PETIT, 2010, p. 26)

Para que o professor tenha opções de obras para ler para as crianças, consciente do tema a ser tratado, da linguagem utilizada pelo autor, das perguntas que a sua turma poderá fazer, é tão importante quanto necessário que antes de ler para as crianças, faça uma leitura para ele próprio.

P5: Leio todos os dias para meus alunos. Eu, primeiramente, amo livros e filmes infantis. Na maioria das vezes eu primeiro escolho as histórias do meu gosto, depois eu escolho outras, pois tenho que apresentar aquela história para os alunos (contos em geral, propostos pelo material adotado).

P9: Venho estudando e lendo muitos títulos infantis, para me apropriar do repertório existente. As leituras são escolhidas de acordo com os objetivos que elaboro no meu planejamento. Desta forma, diferencio livros literários e paradidáticos. Para leituras deleite escolho títulos infantis literários e de autores diversos: clássicos e contemporâneos. Já para abordar assuntos didáticos, que precise fazer inferências com os conteúdos didáticos trabalhados faço escolhas de paradidáticos. Cabe mencionar aqui, que com o avanço da tecnologia, além de encadernações impressas tradicionais eu utilizo, quando necessários, livros virtuais projetados em multimídia.

A fala de P5 reforça a ideia de que o professor, mesmo que inconsciente, influencia o gosto de suas crianças, uma vez que tende a escolher os livros de que mais gosta, conforme afirma Petit (2010). Sendo o professor um influenciador, um modelo a ser seguido pelas suas crianças, Colombo (2009) defende que para que esse profissional possa desempenhar um bom trabalho com vistas à formação do pequeno leitor, o desenvolvimento de habilidades leitoras e o gosto pela leitura, deve constituir, primeiramente, em si, um sujeito leitor, sabendo diferenciar

em suas escolhas o discurso literário do discurso utilitário, sendo capaz de escolher “bons livros”.

O ato de ler e principalmente o gosto pela leitura, são fatores que não são inatos na criança, são aprendidos e sobretudo, aprendidos enquanto se lê. Conforme Magnani (1992, p. 101)

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

A formação do gosto pela leitura possui características que estão intimamente relacionadas ao entorno ao qual o indivíduo está inserido, pois “Seu gosto traz marcas do aprendizado de leitura, a partir da exposição, desde muito cedo, aos produtos da indústria cultural e ao contexto social em que vive” (MAGNANI, 1992, p. 102). Dessa forma, ao ingressar na escola, algumas crianças podem já trazer marcas de contato com materiais de leitura, em especial, os livros de literatura, anteriores ao seu contato com o ambiente educacional, enquanto outras terão esse momento somente após o seu ingresso na escola, da mesma forma, algumas crianças vivem com famílias que possuem livros em casa e tem o hábito de ler, enquanto outras não vivenciam a mesma condição e essas condições podem influenciar o gosto pela leitura, mas não defini-lo, pois como já mencionado, o ato de ler e o gosto são aprendidos e a literatura infantil contribui para que ambos ocorram. Para Magnani (1992, p. 104) “se o gosto se aprende, pode ser ensinado. A aprendizagem comporta uma face não-espontânea e pressupõe intervenção intencional e construtiva. Assim, o professor tem um importante papel a desempenhar no desenvolvimento de seus alunos/leitores”.

A necessidade também é um fator primordial para a formação leitora já que mobiliza o sujeito a ler, a ter o interesse em buscar algo que pode ser encontrado em sua leitura, dessa forma, de acordo com Cruvinel (2010) “ler é atividade-meio e já implica a busca pelo sentido do escrito, a satisfação de necessidades que geram ou não prazer e que é realizada, não por hábito ou por gosto, mas por tornar-se uma tarefa vital na sua relação com o mundo social”

A título da necessidade da leitura prévia do livro escolhido para a leitura para as crianças vou apresentar um fragmento da entrevista dada por uma professora:

P7: A leitura está presente em meu quadro de rotina diariamente. Seleciono histórias interessantes com temas que incentivem a imaginação ou tratem sobre as emoções. Sempre leio a história antes para verificar a complexidade

do assunto, a linguagem e as ilustrações. Procuro diversificar apresentando diversos gêneros.

A fala de P7 levanta várias questões, a saber: a necessidade da leitura anterior pelo professor necessária para identificar se a obra é de interesse das crianças e se a linguagem será compreendida por elas, se o enredo irá envolvê-las, já que cada turma tem suas características próprias e quem conhece as crianças é o professor; a leitura prévia também é importante para que o professor estabeleça familiaridade com a história e a possa ler de forma adequada. Trata-se, pois, de recuperar a prática da leitura em voz alta para uma plateia ouvinte, no caso, para as crianças pequenas.

Na contramão das ideias apresentadas por P7 sobre a leitura prévia da história, relato uma situação que aconteceu na turma do Pré II de P1, quando por uma situação atípica, já que P1 pontuou que tem o hábito de ler os livros que usa com as crianças anteriormente a sua apresentação na sala, faz a leitura de um livro sem conhecê-lo antes:

Situação 5: Experiência de ler um livro sem a leitura prévia

Em um determinado dia comentei que minha filha adorava o livro “Chapeuzinhos coloridos” de José Roberto Torero e Marcus Aurelius Pimenta, disse que no livro havia a história da Chapeuzinho Verde, da Lilás, da Cor de Abóbora, enfim, várias cores e para cada uma delas tinha uma história específica, com uma versão diferente para a cantiga

“Pela estrada afora/ eu vou bem sozinha/ Levar esses doces para a vovozinha/ Ela mora longe, o caminho é deserto/ E o lobo mau passeia aqui por perto/ Mas à tardinha, ao sol poente/ Junto à mamãezinha dormirei contente”.

Como não temos o livro no nosso acervo, a professora pediu que eu emprestasse para ela. No dia seguinte, levei o livro para a professora, e alguns dias depois, a professora me chamou na sala e disse:

P1: Lidiane! Meu Deus do céu! Eu não li o livro que você me emprestou antes... eu não tive tempo... só peguei e guardei. Hoje uma das crianças viu o livro no armário e pediu que eu contasse uma das histórias para elas. Peguei o livro, apresentei para as crianças, mostrei a página inicial de cada história para eles escolherem qual das cores eles queriam que eu lesse e quando eles escolheram pela Chapeuzinho Azul, comecei a leitura... Cantei a parte da música

“Pela estrada afora/ Eu vou tão sozinha/ Tão desprotegida/ Ai de mim sozinha”

fiquei com dó da Chapeuzinho Azul junto com as crianças até que... Lidiane! A Chapeuzinho Azul e a Vovó comem o Lobo nessa história! Que susto! Nunca imaginei que isso fosse acontecer! A hora que eu li

“Quando ela viu que era o Lobo quem estava lá, nem titubeou. Puxou o gatilho e, bang! deu um tiro no peito dele”

ênfatizando o gesto e o som do “bang”, eu olhei para as crianças e elas estavam com os olhos arregalados desse tamanho (imitando a expressão delas). Nossa! Pensei em parar a leitura, porque eu estava chocada! (ela riu). Aí uma das crianças falou: E aí Prô? Aí continuei a leitura:

“Depois disso, a Vovó pôs o bicho para assar no forno e deitou-se para esperar Chapeuzinho”.

Que história foi essa? As crianças adoraram e eu quase morri! Nunca mais eu leio alguma coisa para elas sem ler antes. É cada susto! (Rimos da situação e as crianças mais ainda, pedindo que P1 lesse todas as histórias do livro, uma por dia). Nesse dia, a brincadeira, no pátio descoberto, foi toda sobre a história da Chapeuzinho Azul – as crianças recontavam a história imitando seus personagens, corriam em fuga ou para pegar o outro.

(Observação de 18/10/2021 – Pré II – crianças de 5 anos)

Fonte: Elaboração da autora com base em dados de pesquisa

Imagem 18: Página de encerramento da história de Chapeuzinho Azul



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora

A realização da leitura para as crianças no cotidiano da escola pode ser favorável para o desenvolvimento humano, pois sendo instrumento para a comunicação provoca a imaginação humana, possibilita o acesso a conteúdos de desenvolvimento psíquico aos sujeitos, tornando-se um instrumento de mediação no processo de humanização. Embora P1 não tivesse realizado a leitura prévia, o interesse que as crianças demonstraram pelo livro, sendo de escolha de uma das crianças, a forma como o enredo da história envolveu-os, provocando a curiosidade, o levantamento de hipóteses e as mais diferentes emoções, favoreceu a imaginação, materializada através da brincadeira de faz-de-conta, quando reproduziram, ao seu modo, a história da Chapeuzinho Azul.

Recuperando a fala de P7 quando aponta “Seleciono histórias interessantes com temas que incentivem a imaginação”, é possível argumentar que a preocupação da professora corresponde a necessidade de propiciar condições para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores nas crianças, constituindo por um lado do domínio dos meios externos do desenvolvimento cultural e do pensamento: a linguagem (usada pelo leitor e a linguagem que ela utiliza para se comunicar), a escrita (apenas vista, nesse momento), o desenho (ilustrações do livro e aqueles que faz no reconto da história), e constituindo, por outro, a apropriação da atenção voluntária (ouvir a história contada pelo professor), da memória lógica (trazer para esse texto, as informações de que já dispõe) e da imaginação criadora, que irá se desenvolver de forma mais intensa nos jogos de papéis sociais.

Sobre a imaginação, Bissoli (2005, p. 199) argumenta que:

- a imaginação tem suas bases nas experiências reais: quanto mais ricas forem as experiências da criança, maiores serão as suas possibilidades imaginativas e criadoras;
- a imaginação provoca emoções reais: na educação dos sentimentos morais e estéticos, incentivar a fantasia é proporcionar vivências afetivas enriquecedoras da personalidade;
- a imaginação promove a ampliação das experiências da criança: é possível que, apoiada em relatos, descrições da experiência alheia, a criança experimente, pela situação imaginária, situações que não pode vivenciar concretamente;
- a imaginação cria objetos e ideias que, materializados, passam a influenciar o real: toda objetivação humana foi, antes, uma ideação, portanto, promover o desenvolvimento da imaginação é colaborar para que a criança se expresse cognitivamente e afetivamente, objetive-se.

Além da leitura, os professores possibilitam às crianças o contato com o livro físico, quando elas podem virar as páginas, tal como os viram fazendo, olhar de perto as ilustrações e os detalhes que antes não haviam sido percebidos, observar o texto escrito, sentir o cheiro do

papel, enfim, podem ter mais um encontro com a história, agora de uma forma mais individual e particular.

P4: Após realizar a leitura, as crianças podem manusear o livro. Durante a semana, temos um momento que as crianças ficam livres para folhear os livros que estão a sua disposição dentro da sala, é o momento da leitura deles.

P5: Pelo menos uma vez na semana tem o dia dos alunos recontarem uma história de algum livro que está na nossa classe a disposição deles.

P6: Uma vez por semana, disponibilizo os livros para que as crianças os manuseiem em grupos. Elas mesmas os escolhem e leem para os amigos do grupo. As crianças que se sentem à vontade, realizam a leitura na frente da sala. Acredito que essa atividade deveria ser realizada mais vezes, não apenas uma vez por semana. É algo para eu refletir sobre a minha prática.

P7: Ao final da leitura, os alunos podem manusear o livro. Mas, esse contato não fica restrito somente ao momento da leitura do professor. Há momentos para a leitura do aluno, em que as próprias crianças fazem as suas escolhas e realizam suas “leituras”.

P9: Sempre disponibilizo os livros para os alunos manusearem, e antes, estabeleço com as crianças alguns combinados coletivos: cuidado e zelo com o material coletivo da escola, manuseio do objeto individual, duplas ou trios e visualização das imagens e manuseio do objeto da cultura, somente após a leitura feita pelo professor. Isso porque foi assim que minha tia Célia procedia e vários estudos de formação apontam que a compreensão do enredo, inferências, imaginação, atenção e controle de conduta são mais incididas quando o foco está somente na voz do professor. Apresento também livros virtuais que projeto em data show, e nesses, as crianças veem as imagens enquanto eu leio o texto.

Imagem 19: Criança folheando o livro



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora – dados da pesquisa

Imagem 20: Crianças escolhendo seus livros



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora – dados da pesquisa

Imagem 21: Crianças conhecendo os livros escolhidos por elas



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora – dados da pesquisa

Segundo o exposto sobre as escolhas docentes em relação aos livros para as crianças, seja a frequência das leituras, os tipos de livros ou a forma de apresentá-los, os objetivos ao usá-los ou a sua disponibilização física para o toque e impressões dos pequenos, todos os professores que participaram do estudo apresentaram preocupações que correspondem a busca por tornar possível e humanizador o processo de educação. Como resultado, podem perceber crianças ativas no processo de ensino e aprendizagem, conforme apregoa a Teoria Histórico-Cultural, quando afirma que o instrumento da cultura é apropriado pelo homem, ser ativo em suas aprendizagens e capaz de criar necessidades. De acordo com Mello (2010, p. 194)

O conceito de zona de desenvolvimento próximo aponta essencialmente para o trabalho colaborativo entre educador e criança e entre criança e criança. E isto por duas razões, pelo menos: primeiro porque é a partir das experiências vividas, social e coletivamente, que a criança forma para si as ações internas e, em segundo lugar, porque o sujeito que aprende é sempre ativo no processo: não é ouvinte apenas, nem executor de tarefas fragmentadas, mas é o sujeito das necessidades de conhecimento às quais a atividade proposta na escola deve responder.

Cabe ao professor planejar e possibilitar situações de interação entre as crianças, entre as crianças e o professor e entre a criança e o objeto de investigação, provocar as necessidades para o envolvimento com os fazeres, enfim, propor experiências ricas que possibilitem o desenvolvimento da criança, como um ser aprendente e ativo em suas aprendizagens. O professor precisa a partir do que a criança já sabe, mediar as relações necessárias para o desenvolvimento daquilo que a criança ainda não sabe sozinha, mas pode aprender com a sua ajuda. O momento da escolha dos livros possibilita o ensino colaborativo, uma vez que as crianças têm a oportunidade de escolher o livro, manusear, contar a sua história a partir das ilustrações que observa, trocar ideias e livros com os colegas, se envolver com a atividade proposta. Conforme as falas dos professores, as crianças apreciam o momento da leitura, bem como o momento que escolhem seus livros e imaginam as suas histórias:

P1: Vale ressaltar que todas as sextas-feiras tem o cantinho do leitor que pode ser realizado na sala de aula, área externa, brinquedoteca, etc, cada semana em um espaço diferente, onde disponho uma caixa com vários livros e um de cada vez pega um livro observa as figuras e através delas imagina a história, propicio o momento em que podem trocar de livro com o amigo e finalizamos com duas crianças fazendo o reconto. Há espaço, também, para dramatização de histórias oral, dramatizada por mim, ora dramatizada pelos alunos. Nesse dia, ofereço recursos como adereços e fantasias para compor os personagens, além de algum material para fazermos o cenário. Essa dinâmica é muito apreciada pelas crianças.

P2: Gostam muito e ficam encantados.

P7: Os alunos gostam e muitas vezes pedem para que eu conte novamente a mesma história. Apreciam muito também quando fazem as suas leituras, seja de forma individual ou em pequenos grupos.

P9: As crianças amam as rodas de leitura – adoram tanto que se está na rotina e por qualquer contratempo não dê tempo, reclamam. Se não está na rotina, perguntam quando estará. O gosto pelos livros e pela leitura também é aprendido, como tudo no ser humano, basta o professor potencializar essa ação. Se o professor for leitor e gostar de ler, as crianças também gostarão!

As falas dos professores sugerem que há um planejamento para o momento da leitura e uma organização do espaço e dos recursos para essa proposta, e tais ações são necessárias e imprescindíveis para o desenvolvimento dos fazeres pedagógicos pelo docente. Ao planejar as vivências, o professor pode possibilitar a criação de novos objetivos e necessidades na criança, de forma a colocar desafios que ela conseguirá realizar com a sua mediação, e posteriormente de forma autônoma.

O papel essencial do adulto está em criar intencionalmente um espaço rico e provocador de experiências, em enriquecer a atividade das crianças, em acompanhar seu processo de desenvolvimento criando sempre vivências e experiências, mas nunca engessando ou substituindo a experiência da criança. (MELLO, 2010, p. 200)

Sobre a criação de um espaço rico e provocador, o P9 afirmou que o percebe no parque de grama. Recentemente foram plantadas, em volta de todo o alambrado que cerca o parque, mudas de trepadeira e P9 tinha o costume de levar as crianças até esse espaço para acompanhar o crescimento das plantas e a construção da casa de um pássaro - João de barro. Os brinquedos não estavam sendo usados nesse momento por estarem proibidos como forma de prevenção ao COVID19 e a turma era composta por apenas quatro crianças. O professor relatou que as observações no parque de grama, provocavam tanto entusiasmo quanto curiosidade sobre o crescimento das plantas e a construção da casinha. Ele ainda ressaltou que antes desse tempo de protocolos, quando subiam ao parque para brincar nos brinquedos, muitas crianças se ocupavam em subir nas árvores, porque viam nessa prática um desafio a ser superado, fosse pela coragem para subir, ação que muito provavelmente não faziam em casa, ou o desafio de subir cada vez num galho mais alto. Dessa forma, os espaços estão à disposição do professor, basta criatividade, olhar atento e planejamento para bem utilizá-los.

Imagem 22: Criança subindo na árvore



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora – dados da pesquisa

As atividades que subsidiam a base do desenvolvimento humano e que não tem a característica de essencialmente ser uma atividade escolar, como subir numa árvore, cortar um papel ou brincar de faz de conta, são consideradas improdutivas e em relação a isso, Mello (2010, p. 181-182), faz uma crítica

[...] atividades de expressão como o desenho, a pintura, a brincadeira de faz de conta, a modelagem, a construção, a dança, a poesia e a própria fala. Essas atividades são, em geral, vistas como improdutivas – seja no ensino fundamental, seja na educação infantil –, mas, na verdade, são essenciais para a formação da identidade, da inteligência e da personalidade da criança, além de serem fundamentais para a apropriação efetiva da escrita, uma vez, como afirma Vigotski, a mão escreve o desejo de expressão da criança e esse desejo de expressão precisa ser exercitado e cultivado para chegar a ser escrito.

A leitura, que indiretamente, contribui para as atividades elencadas por Mello, é apontada de forma unânime pelo grupo de professores da escola, como promotora para o desenvolvimento infantil, conforme as falas colocadas a seguir, quando foi feita a pergunta “Para você é importante ler durante as aulas para as crianças?:

P1: A leitura além de contribuir para que a criança seja um futuro leitor, desenvolve o sentimento de empatia, amplia o vocabulário, desenvolve a

imaginação, ou seja, abre um leque de possibilidades que podem contribuir com o desenvolvimento integral da criança.

P2: A leitura é imprescindível, pois a criança só terá gosto pela leitura se for estimulada.

P3: Sim.

P4: É por meio da leitura que a criança amplia o seu conhecimento, estimula a criatividade e a imaginação, além de ampliar o vocabulário.

P5: As histórias despertam a nossa imaginação, é um momento de prazer e de aprendizado, com elas podemos abordar vários assuntos com os nossos pequenos, além de podermos ter uma ideia se algo está acontecendo em suas casas, pois com a histórias eles “inventam” um personagem para na verdade abordar o que está acontecendo com eles.

P6: Ler para as crianças é uma atividade muito importante, pois a leitura proporciona muitos benefícios, como o desenvolvimento do vocabulário, memória, atenção, empatia, criatividade.

P7: Ler para as crianças é importantíssimo, pois algumas crianças não possuem livros em suas casas e entendo que a leitura precisa estar presente no espaço escolar e familiar desde cedo, pois só assim as crianças poderão desenvolver esse hábito.

P8: A leitura tem um grande valor para o desenvolvimento infantil. Ela pode ser portas abertas para a imaginação e a criatividade. Por ela pode-se conhecer diversos mundos, lugares, pessoas, histórias diferentes em um único lugar. A leitura é uma possibilidade para o “fazer de conta”.

P9: É também através da leitura, que as crianças desenvolvem e aprimoram as funções psicológicas superiores: imaginação, fantasia, oralidade, atenção, controle de conduta...

C: É muito importante ler para as crianças! É um momento que via (quando estava em sala de turma) muitos olhinhos brilharem... Deixava o coração quentinho!

Ler em sala da turma para que a criança tenha acesso à leitura, para a apropriação de conhecimento, para o desenvolvimento do vocabulário, da memória, da atenção, da empatia, da criatividade, da imaginação, da oralidade, do controle de conduta, da fantasia, do “fazer de conta”, enfim, ler! As concepções sobre a importância da leitura são convergentes e sugerem que a formação em serviço está sendo utilizada para estudo e não para efeito de cumprimento burocrático de horário. Mello (2010) afirma que a concepção de criança, infância e educação vem sendo modificada de acordo com os estudos que vem sendo realizados e a apropriação deles por todo o grupo escolar,

Assim, no tempo antes dedicado a programar a rotina diária para preencher o tempo da criança na escola, passamos a estudar e a refletir sobre o desenvolvimento infantil como condição da escuta das necessidades das crianças, buscando compreender essas necessidades à luz da teoria, como necessidades do desenvolvimento infantil. (MELLO, 2010, p. 194)

De acordo com Girotto e Souza (2010, p. 59)

o planejamento adequado das atividades, a escolha certa do livro, a previsão do tempo de cada ação, a decisão pelos materiais gráficos que serão utilizados e a disposição da sala, ajudam na adequação do entorno, voltado à formação do leitor estratégico.

Com a intenção de evidenciar um momento de leitura realizado na escola, apresento a situação que é diariamente proposta pela professora P5 para as suas crianças de 4 anos, que também foram suas no anterior, quando estavam na turma do Maternal II:

P5: As crianças sabem que diariamente, após o lanche, é o nosso momento de leitura. Dessa forma, assim que se apropriam da rotina, ao retornar do lanche, se acomodam no tapete para ouvir a leitura. Geralmente, aguardam ansiosas pela leitura do dia. Na maioria das vezes a leitura é realizada dentro da sala de aula, pois é o local no qual as crianças se mantêm mais atentas. Mas, uma vez por semana a leitura é realizada na área externa, embaixo da árvore ou no pátio coberto. Antes de iniciar a leitura exploro a capa apresentando o título, o nome do autor e do ilustrador, questiono a imagem que consta na capa e se sabem do que se trata a história. Já o momento de leitura do aluno é realizado na sala de aula, disponho vários portadores textuais - livros, gibis, livros de receitas, revistas e folders para que cada criança escolha o que mais lhe agrada e faça a sua leitura. Nesses momentos, a criança é livre para realizar a leitura sozinha ou com seus pares. É um momento riquíssimo, pois durante a observação é possível perceber como são dotadas de conhecimento, mesmo sem ter o domínio da leitura compartilham informações importantes com os amigos através das imagens apresentadas nos portadores. Eu também escolho algo para ler, para que a criança me perceba como leitora, geralmente, elas se aproximam fazendo perguntas sobre o que estou lendo e perguntam se depois posso trocar meu livro com elas.

A professora P5 relata passo a passo as ações que desenvolve durante o momento da leitura que realiza com as crianças e que se mostra uma prática exitosa de acordo com os pressupostos teóricos adotados nesta tese. O relato inclui a leitura inserida na rotina e o conhecimento dessa pelas crianças, que já sabem o que haverá em cada momento do dia, organização do ambiente em que a leitura acontecerá, apresentação do livro – capa, autor, ilustrador, momento de fazer perguntas ao texto, levantamento de hipóteses para a história que será lida, a leitura, o manuseio do livro, o momento de escolher seus próprios livros e ler para

si próprio, para um colega ou para a professora, a preocupação da professora em mostrar para as crianças que ela também é uma leitora. Dessa forma, é possível inferir que

Os pequenos leitores de literatura infantil se formam como leitores porque aprendem a ler, não porque pronunciam as palavras, nem porque se veem, mas porque estabelecem ligações entre o conjunto de sentido por elas formado e o conjunto de sentidos que constituem suas experiências de vida. (ARENA, 2010, p. 41).

Com essa compreensão: “A criança forma-se como leitora, ao construir seu saber sobre texto e leitura, conforme as atividades que lhe são propostas pelo mediador durante o processo de planejar, organizar e implementar atividades de leitura literária.” (GIROTTI, SOUZA, 2010, p. 54). Isso significa que a leitura realizada pelo professor é importante e necessária para o desenvolvimento infantil por possibilitar, por meio da mediação adequada, a apropriação dos instrumentos materiais e intelectuais, a formação das funções psíquicas superiores e o interesse em, assim como vê no professor, se tornar, também, o leitor dos livros que escolhe.

Nesta seção, apresentei a compreensão sobre criança e as condições para o seu desenvolvimento e humanização, que só acontece quando o sujeito é ativo, refletindo o seu trabalho provocado por uma necessidade, da mesma forma, propus uma discussão acerca da dinâmica entre apropriação e objetivação do conhecimento científico e histórico, dos instrumentos materiais e imateriais, num processo que necessariamente envolve a mediação de uma pessoa mais experiente, que na escola pode ser representada pela figura do professor. Por fim, busquei apresentar uma compreensão de leitura como atividade e expressão tipicamente humanas, dando enfoque aos aspectos que a constituem como instrumento cultural capaz de ampliar e ressignificar o desenvolvimento para a formação integral das crianças, quando existe um trabalho intencionalmente planejado e orientado para esse fim, proporcionado pelos professores, a aquisição da leitura pelas crianças a partir do entendimento de sua função social promovidas por vivências que reflitam situações reais de vida e da imersão das crianças no universo da cultura pela leitura e contação de histórias de obras literárias de qualidade.

A próxima seção busca resgatar a história da leitura no Brasil, a introdução da leitura nas escolas, os aspectos legais que instituem o sistema educacional e especificamente, os documentos que atualmente orientam as formas de planejamento e de intervenção do professor, a importância da leitura como um ato social para a educação com o intuito de subsidiar a análise das falas dos professores e as observações que realizei sobre suas práticas docentes relacionadas as situações de leitura.

3 LEITURA E LEITORES: UM ATO SOCIAL DE APROPRIAÇÃO CULTURAL

- Bom dia, meu caro sapo!
Que dia mais lindo, não?
- Muito bom dia, amigo camaleão!
Mas que cor mais engraçada,
Antiga, tão desbotada...
Por que é que você não usa
Uma cor mais avançada?
Ruth Rocha⁵

Nesta seção procurei evidenciar a história geral da leitura, no que tange: o tipo de escrita, de suporte para o texto, de hábitos de ler que determinavam os tipos de leitores e o acesso à leitura, focando o olhar para a história que foi constituída no Brasil, primeiramente nas casas das famílias nobres e burguesas, preponderantemente, aos homens, mais tarde atendendo a interesses políticos, para as mulheres, alcançando, enfim, a escola, que deixou de ser benefício de poucos e passou a ser direito de todos.

Ao institucionalizar a educação com a obrigatoriedade do ensino para as crianças a partir dos 4 anos de idade, houve a necessidade de se pensar e organizar as condições de oferta do ensino e permanência das crianças na escola a fim de viabilizar o ensino para todos e concomitantemente, a discussão sobre a qualidade do ensino oferecido nas escolas. Para evidenciar a institucionalização da educação nesta tese, procurei fazer um estudo dos aspectos legais que instituem o sistema educacional e especificamente, os documentos que atualmente orientam as formas de planejamento e de intervenção do professor.

Propus uma discussão sobre a leitura realizada nas escolas para as crianças, concebendo-a como uma atividade promotora do desenvolvimento infantil, diante do entendimento da função social da leitura e da escrita como um meio de apropriação da cultura humana e de desenvolvimento do pensamento, promovendo o processo de humanização e de constituição de sujeitos capazes para o exercício da plena cidadania, conscientes de quem são no mundo, do que é o mundo e as formas de funcionamento da sociedade. Finalizando com o sentido dado à leitura pelos professores que participaram desse estudo.

Dentro do contexto de educação há tantos conselhos, há tantas sugestões, há tantas pessoas “bem intencionadas” sugerindo a adoção de modelos tomados de outros lugares, principalmente de outros países, há tanta preocupação em “como” a criança terá terminado o segmento de ensino para iniciar o subsequente – o que terá aprendido, o que já saberá fazer com

⁵ Fragmento do livro Bom dia, todas as cores de Ruth Rocha com ilustrações de Madalena Elek

autonomia? Será que já sabe escrever seu nome? Será que já está no nível alfabético? Será que já sabe ler? E de forma análoga, surgem os questionamentos: será que o professor desenvolveu um “bom trabalho”? Será que ele fez isso? Ou, por que ele não fez aquilo? Todas essas questões e outras além dessas devem ser discutidas pelo grupo docente com o objetivo de formar o professor em serviço, mas penso que de forma a incluir o professor nesta discussão, a partir da reflexão de sua prática a luz de estudos teóricos que subsidiem e orientem esse processo de refletir sobre o seu trabalho, as possibilidades, as potências e os ajustes necessários e não como uma imposição ao seu trabalho, algo recebido de outrem e sem a compreensão de seu motivo e de sua necessidade. Os fazeres pedagógicos devem ter sentido para o professor para que seu trabalho se constitua em uma atividade para ele próprio.

3.1 Uma história sobre o leitor e as leituras

A formação do leitor em nosso país é marcada por uma história multifacetada embarcada por contextos históricos mais ou menos propensos para a sua constituição, que aconteceu de forma díspar tanto entre as diferentes classes econômicas, quanto em relação ao sexo dos possíveis leitores, marcando assim, a preponderância social de uns em relação a outros, bem como sendo possibilitados, de acordo com as conveniências e necessidades da sociedade (ou um grupo dela). Dessa forma, de acordo com Lajolo e Zilberman, “a emancipação do leitor encena, de certo modo, o processo de libertação de que se originou a sociedade moderna. Nesse sentido, narrar a formação da leitura no Brasil significa também narrar, sob esse viés, a história da modernização da nossa sociedade.” (LAJOLO; ZILBERMAN; 2019, p. 19)

Dessa forma, cabe dizer que, assim como a história da educação, a história da leitura e do leitor, foi constituída em meio a rebeldia de alguns sujeitos históricos não satisfeitos com as condições impostas naquele momento. Ao mesmo tempo, a história da leitura é um produto, também, das mudanças ocorridas em relação ao suporte em que eram escritas as obras, tendo em vista que a reprodução em diferentes meios possibilitou tanto o ato de ler quanto a acessibilidade ao texto.

A forma de materializar o texto com diferentes tipos de escrita foi um fator importante para a leitura, pois a partir do momento em que a *scriptio continua* foi sendo, gradativamente, substituída pelas palavras escritas com espaçamentos entre elas, favoreceu a leitura com os olhos – a leitura realizada em silêncio, e dessa forma, proporcionou uma mudança na postura do leitor, que já não lia mais para um público, ofício esse que demandava de cuidados

específicos para a melhor compreensão dessa plateia ouvinte, restringindo-se a um cuidado apenas para si próprio, para a sua compreensão do texto, para o seu deleite. Dessa forma, a leitura silenciosa passou a conquistar leitores que outrora só liam em voz alta, conforme aponta Parkes (2002):

Ele (Isidoro de Sevilha) pessoalmente preferia a leitura silenciosa, a qual assegura a melhor compreensão do texto, visto que, segundo ele, o entendimento do leitor torna-se mais completo quando se está em silêncio. Deste modo, seria possível ler sem esforço físico e melhor refletir sobre as coisas lidas que assim fugiriam menos facilmente da memória. (PARKES, 2002, p. 106).

Segundo Cavallo (2002), a leitura silenciosa, durante a idade moderna, representava o estágio final da aprendizagem da leitura, só alcançando esse nível de proficiência quem tinha muitos anos de estudo:

Na época moderna, a leitura silenciosa representa o estágio final de uma aprendizagem que começa com a leitura em voz alta e passa em seguida para a leitura sussurrada, de tal forma que a diferença entre as duas maneiras de ler – a oral ou a leitura visual – pode ser considerada como um indício do nível sociocultural de uma determinada sociedade. (CAVALLO, 2002, p. 83).

A partir do século XII, segundo Hamesse (2002), ocorreu um significativo aumento da produção literária que associada aos fatores como a possibilidade da leitura com os olhos (considerada mais ágil), o interesse dos leitores em conhecer obras diversas, a maior facilidade em adquiri-las e aparente liberdade para as escolhas, resultou num interesse generalizado e crescente dos leitores por esse tipo de leitura. Para Manguel (1997, p. 67-68),

[...] com a leitura silenciosa, o leitor podia ao menos estabelecer uma relação sem restrições com o livro e as palavras. As palavras não precisavam mais ocupar o tempo exigido para pronunciá-las. Podiam existir em um espaço interior, passando rapidamente ou apenas se insinuando plenamente decifradas ou ditas pela metade, enquanto os pensamentos do leitor as inspecionavam à vontade, retirando novas noções delas, permitindo comparações de memória com outros livros deixados abertos para consulta simultânea. O leitor tinha tempo para considerar e reconsiderar as preciosas palavras cujos sons - ele sabia agora – podiam ecoar tanto dentro como fora. E o próprio texto, protegido de estranhos por suas capas tornava-se posse do leitor, conhecimento íntimo do leitor, fosse na azáfama do *scriptorium*, no mercado ou em casa.

Tendo a escrita recebido novos suportes (*volumen*, *codex*, livro), bem como, nova apresentação (*scriptio continua*, introdução dos espcieamentos entre as letras), a leitura

deixava de ser, exclusivamente, para outrem e passava a ser para o próprio leitor. O fato do constante e visível aumento da produção bibliográfica, possibilitou a ascensão da leitura no cenário brasileiro, que já estava pronto para encenar a história do leitor, iniciado na Europa, aproximadamente, no século XVIII, conforme coloca Lajolo, Zilberman (2019, p. 24)

Nessa época, a impressão de obras escritas deixou de ser um trabalho quase artesanal, exercido por hábeis tipógrafos e gerenciado pelo Estado, que, por meio de alvarás e decretos, facultava ou não o aparecimento dos livros. Tornou-se uma atividade empresarial, executada em moldes capitalistas, dirigida para o lucro e dependente de uma tecnologia que custava cada vez menos e rendia cada vez mais.

As mudanças foram surgindo gradativamente. A princípio houve a introdução do livro nas casas das pessoas e com isso, a possibilidade de ter um vasto acervo de obras decorando suas estantes e por conseguinte, a exaltação dessas famílias por essa sua posse (sendo leitores dessas obras ou apenas colecionadores), tendo em vista que um novo status era atribuído aos leitores – o de pessoa culta. Enquanto alguns colecionavam livros, mesmo que nunca os lessem, outros não podiam adquirir ao menos um, sendo, por esse motivo, marginalizados, confirmando que “livros e leitura estão, doravante, profundamente inseridos no mundo das representações que distinguem os grupos sociais.” (CAVALLO, 2002, p. 77).

Chartier tece uma crítica em relação aos livros adquiridos para servir unicamente como ornamento nos lares burgueses, mas ressalta que “essa inutilidade, entretanto, não prejudicava suas vendas, como se a posse e o manuseio de um livro considerado como contendo um saber sobre os números tivessem maior importância do que a sua eficácia prática”. (CHARTIER, 2011, p. 104)

Os livros, mesmo que enfileirados nas estantes de algumas casas, ainda não eram acessíveis para todos, nem mesmo para as pessoas que residiam na própria casa. Acreditava-se que os livros deveriam seguir uma certa ordem de apresentação para as crianças e para os jovens leitores, que a princípio só liam os títulos que eram escolhidos para eles, podendo fazer as suas próprias escolhas anos mais tarde, quando adentravam o universo das “obras escondidas”, fazendo suas novas leituras em silêncio e segredo.

A educação das mulheres foi por muito tempo renegada, pois acreditava-se que a mulher, capaz de gerar um novo ser em seu ventre, pessoa que cuida e que ama incondicionalmente, tivesse o importante papel na história de cuidar de sua família. E embora ninguém questione a importância desse papel, era o único dado a ela. Fato que só foi reavaliado pela necessidade de formar docentes para lecionar nas precárias escolas que estavam sendo

criadas em nosso país, em atendimento ao ideal de população instruída, no tempo do Império. Esse fato ocorreu pela carência de professores interessados em lecionar nessas escolas, tendo em vista que a profissão não possibilitava nem o prestígio, nem a remuneração ansiada pelos homens.

O Brasil, no período que compreende os anos de 1822 a 1889, tinha como sistema político o Império. No que diz respeito à educação, o Império não se preocupou em estabelecer um sistema nacional de ensino eficaz e acessível às camadas populares. Limitou-se em criar algumas escolas superiores e em regulamentar as vias de acesso a elas, por meio, principalmente, do curso secundário e dos exames de ingresso aos estudos de nível superior. Esse período marcou o descaso total com a educação consequentemente, com a elitização do ensino, visto que apenas jovens de famílias mais abastadas tinham acesso ao ensino.

Durante o período do Império, algumas iniciativas foram tomadas a respeito do ensino primário: em 1823 foi criada uma escola, no Rio de Janeiro, que trabalhava segundo o método do ensino mútuo, que seria o “ensino dos alunos por eles mesmos” (BASTOS, 1997, p. 118), no entanto, nenhuma mudança significativa havia sido implementada a favor da educação.

No ano seguinte, a Constituição de 1824, tornou a instrução primária gratuita e um direito de todos, representando um grande avanço no cenário educacional. No ano de 1827, uma lei determinava a criação de escolas primárias em todas as cidades, vilas e lugarejos. No entanto, todas as mudanças foram deixadas a cargo das províncias, que não dispunham de condições econômicas favoráveis para o cumprimento de tais obrigatoriedades, que então não foram efetivadas. Além da escassez de recursos, havia ainda outras razões que impediam a difusão do ensino primário, podendo-se destacar a natureza não sequencial do ensino, ou seja, não era preciso cursar o primário para ingressar no secundário e a não obrigatoriedade do ensino, conforme aponta Almeida, diante de uma exposição, em 1840, do Ministro Francisco Ramiro de Assis Coelho:

Uma das causas que influi mais poderosamente no baixo progresso da instrução elementar é a plena liberdade deixada aos pais, tutores ou outras pessoas encarregadas da educação das crianças, de não enviá-las quando lhes apraz. Disso resulta que os alunos faltam muitas vezes durante semanas e até meses consecutivos. Resulta disso um atraso considerável para as crianças, mas também uma desorganização na economia interna da escola, porque os alunos não podem mais seguir os cursos iniciados e não podem de algum modo suprir as lições dadas durante sua ausência. (ALMEIDA, 1989, p. 81).

Pode-se ressaltar que, a mesma preocupação demonstrada pelo Império para as escolas primárias foi dada para a formação dos professores que lecionariam nelas, ou seja, muito pouca

ou nada. O período imperial não valorizava a escola primária e seus professores porque esse nível de ensino não atendia a nenhum de seus interesses políticos. Sua preocupação centrava-se na formação dos jovens no ensino superior, que formariam, então, a elite dirigente. Esse fato só passou a ser modificado durante o período republicano, que teve início em 1889.

Antes do início do período republicano, houve o Ato Adicional de 1834, que responsabilizou as províncias pela instrução primária, fazendo-as “adotar, para a formação dos professores, a via que vinha sendo seguida nos países europeus: a criação das Escolas Normais”. (SAVIANI, 2008, p.14). Neste mesmo momento, as mulheres começaram, de uma forma mais enfática, a se manifestar em prol da educação feminina, conforme Nísia Floresta, em 1842, na publicação “*Conselhos a minha filha*” ou em 1875, com Luciana de Abreu, na palestra sobre a “*Educação das mães de família*” em que afirma

Nós não somos somenos ao homem; a nossa alma tem a mesma passividade e atividade que a dele, e tanto a sensibilidade como a inteligência e a liberdade participam do mesmo grau de capacidade e podem ter o mesmo grau de desenvolvimento num ou noutro sexo.

O que convém pedir, o que venho em vosso nome altamente reclamar, é, de parceria com a educação, a instrução superior comum a ambos os sexos; é a liberdade de esclarecer-nos, de exercer as profissões a que as nossas aptidões nos levarem.

Deem-nos educação e instrução; nós faremos o mais. A nossa posição legítima na sublime missão de que estamos incumbidas, nós a tomaremos pelo nosso trabalho, e a humanidade há de tudo ganhar com o nosso triunfo. (LAJOLO; ZILBERMAN; 2019, p. 347).

Tendo nesse momento a obrigatoriedade do ensino para as crianças, acompanhado da escassez de homens interessados na profissão docente e a instauração das Escolas Normais, instituições criadas pela República para a formação de professores e as crescentes manifestações das mulheres ávidas por ocuparem outro posto que não fosse, exclusivamente, o de esposa e mãe, aconteceu uma mudança abrupta em relação a educação da mulher, que passou a ser considerada como mão-de-obra nas escolas, e, portanto, apta por formação que a tornasse professora. E desta maneira, parte das dificuldades que emergiam eram solucionadas, já que

Destinar a mulher ao ensino resolvia diferentes problemas: justificava pragmaticamente a necessidade de educá-la; solucionava a falta da mão de obra para o magistério, profissão pouco procurada porque mal remunerada; desobrigava o Estado de melhorar os proventos dos professores, pois o salário da mulher não precisava (e nem deveria) ser superior ao do homem, e sim complementar ao dele. Essas considerações recobriam-se por outras, de caráter ideológico: idealizava-se a professora, chamando-a de mãe, sugerindo assim que, lecionando, ela continuaria fiel à sua natureza maternal. (LAJOLO; ZILBERMAN; 2019, p.350-351).

Estão, dessa forma, colocadas as condições, que atendendo as necessidades e interesses de grupos sociais, acabaram por traçar a história da leitura em nosso país: o favorecimento de uma escrita mais simples de se entender, em um suporte mais acessível; a possibilidade de reproduzir uma obra de forma mais rápida e barata, com o surgimento das gráficas; a introdução do capitalismo que possibilitava a tiragem das obras reproduzidas; a diversidade e o aumento do público, com o acesso das mulheres à educação e posteriormente, no contexto educacional e a obrigatoriedade do ensino.

Mudanças aconteciam no país bem como no interior do modelo moderno de família, em que se intensificava o gosto pela leitura, por consistir numa prática adequada ao contexto de privacidade próprio à vida doméstica. Dentro dos grupos religiosos, a leitura ia se mostrando cada vez mais importante à medida que era a responsável por difundir a Bíblia e por conseguinte a religião, principalmente, dentre os protestantes e reformistas. Nas escolas, a leitura favorecia a formação intelectual das crianças (e ainda movimentava de forma significativa a economia do grupo de livreiros, que descobriu nos materiais pedagógicos uma possibilidade de investimento certo).

A leitura como atitude individual ou prática coletiva, realizada de forma silenciosa ou em voz alta, em folhetim semanal, em livros ocultos ou nas sagradas escrituras invade o lar burguês, integrando-se ao cotidiano familiar conforme ilustrações em pinturas e fotografias da época. Ler, passa a ser mais que uma necessidade, representando uma forma de lazer, de entretenimento. Essas atitudes leitoras são possíveis dentro de uma sociedade que além de emergir culturalmente, ascende também, no âmbito econômico, conforme destaca Lajolo e Zilberman (2019, p. 27):

Se é certo que leitores sempre existiram em todas as sociedades nas quais a escrita se consolidou enquanto código, como se sabe a propósito dos gregos, só existem o leitor, enquanto papel de materialidade histórica, e a leitura, enquanto prática coletiva, em sociedade de recorte burguês, onde se verifica no todo ou em parte uma economia capitalista. Esta se concretiza em empresas industriais, comerciais e financeiras, na vitalidade do mercado consumidor e na valorização da família, do trabalho e da educação. É nessas condições que os leitores, cada vez mais numerosos, se transformam em público consumidor de uma mercadoria muito específica.

Ao considerar que os leitores se transformam em um público consumidor, os autores de livros têm, portanto, o desafio de tornarem suas obras interessantes e convidativas para que sejam procuradas, adquiridas e lidas. Foi com essa convicção que vários autores passaram a

promover algumas tentativas, por exemplo: Almeida⁶, lançou entre os anos de 1852 e 1853 o folhetim “*Memórias de um sargento de milícias*”, que foi bem sucedido, provocando o interesse de converter a obra em livro, que segundo consta não teve o mesmo sucesso, sendo uma das críticas o intento de “conduzir o leitor pela mão, como se o caminho a percorrer – vale dizer, a leitura autônoma da obra – fosse difícil” (LAJOLO; ZILBERMAN; 2019, p. 30). Uma dúvida frequente do escritor ao escrever uma obra é como cativar o seu leitor, pois se o deixa muito livre, ele pode escapar, se o deixa muito preso, ele pode sufocar. Então qual seria a medida certa para essa tutela?

Em “*Questão de vaidade*”, lançado em 1864, Assis⁷, apresentou um grande esforço em estabelecer um laço de intimidade com o seu leitor, ainda mais enfatizado, anos mais tarde, em 1874, em “*A mão e a luva*” quando “estabelece um diálogo com o leitor que coloca ambos no mesmo patamar, embora não disfarce o paternalismo com que trata o destinatário, atitude aparentemente justificada pela maturidade maior do narrador, que o texto sugere ser ligeiramente mais velho que o outro” (LAJOLO; ZILBERMAN; 2019, p. 34). Já Andrade⁸, em “*Amar verbo intransitivo*”, obra de 1927, apregoou total liberdade ao leitor para a sua leitura quando mencionou que cada um poderia idealizar a sua própria Elza, conforme ele pensava na sua.

Lispector⁹, em a “*Hora da Estrela*” (1977) atribuiu para o narrador da história um papel tão importante quanto o da protagonista Macabéia, para dessa forma estreitar a relação entre a história e o seu leitor, de forma inédita até o momento, conforme explicita Lajolo e Zilberman (2019, p. 75) em “passos e passagens sempre compartilhados com o leitor, cuja solidariedade, nessa obra, alcança um patamar novo de nunca vista maturidade”

Por estarem mergulhando num caminho desconhecido, esse das possibilidades de escolha realizadas pelo leitor, os autores procuraram descobrir uma maneira de seduzi-lo e cativá-lo para a sua escrita, de tal forma que conseguissem fazer com que esse mesmo leitor

⁶ Manuel Antônio de Almeida foi um jornalista, crítico literário, professor, cronista e romancista brasileiro do século XIX. Autor da obra *Memórias de um sargento de milícias*, que evidencia a vida cotidiana da cidade do Rio de Janeiro no século XIX, com destaque para as classes baixa e média da sociedade.

⁷ Machado de Assis foi jornalista, contista, cronista, romancista, poeta e teatrólogo. Autor de várias obras de destaque no cenário brasileiro, entre elas, *Questão de vaidade* e *A mão e a luva*

⁸ Mário de Andrade foi autodidata em história, arte e poesia. Autor da obra *Amar, verbo intransitivo* que aborda a passagem de uma suposta professora de Alemão à casa da família Sousa – uma família católica, mas cheia de mistérios e contradições, que na verdade tinha a missão de ensinar a arte de amar para Carlos, filho mais velho de Sousa e ainda inexperiente.

⁹ Clarice Lispector é uma das escritoras mais aclamadas da literatura modernista brasileira. Entre as suas obras, destaca-se “*Laços de Família*” e “*A Hora da Estrela*” por marcarem a sua carreira.

tivesse interesse em adquirir novas obras que eles pudessem lançar, ou seja, manter uma relação de fidelidade com esse leitor que agora tem o poder de escolha e da posse.

Não mais tutelado, nem mais parceiro menor a ser seduzido, mas agora efetivamente cúmplice, o leitor prossegue seu périplo de aprendizagens, pois há sempre novos ensinamentos à sua espera, no avesso dos novos narradores. É, parece, através do par narrador-leitor, cujas estratégias textuais são a contrapartida de situações culturais históricas, que a literatura brasileira encontra condições de existência. (LAJOLO; ZILBERMAN; 2019, p. 79).

A constituição da história sobre a leitura no Brasil é dessa forma resultante de tentativas diferenciadas que envolvem o acesso aos livros para todos, a necessidade de educar as mulheres na sociedade, a implantação de um ensino obrigatório, a utilização de livros escolares, a leitura por prazer, provocando as necessárias tentativas do autor em cativar seu leitor. Enfim, a história da leitura no Brasil não aconteceu de forma espontânea nem planejada, mas foi se modelando de acordo com o tempo histórico e em atendimento as necessidades da sociedade e seu desenvolvimento em cada período. Tendo traçado uma história da constituição da leitura no Brasil, cuja difusão ocorreu de forma mais intensa a partir da institucionalização do ensino e sua obrigatoriedade para as crianças, julgo interessante discutir sobre a constituição das escolas infantis no Brasil (o recorte se justifica pelo interesse desta pesquisa), as transformações pelas quais já passaram e os fundamentos que as subsidiam atualmente.

3.2 A escola da infância

A Educação Infantil passou por significativas mudanças, em cada momento histórico e político, travadas por lutas de instituições, comunidades e pessoas que almejavam a qualidade da educação pública e a garantia dos direitos individuais. Longe de ser uma forma já acabada, é palco de intensas discussões que em geral abarcam a necessidade de tornar efetivo, o acesso e a permanência das crianças nas escolas e creches, garantindo a elas, a qualidade do ensino oferecido.

As escolas de Educação Infantil, principalmente as creches, foram, durante muito tempo, tomadas como espaços meramente assistencialistas, responsáveis pelo cuidado de filhos de mães trabalhadoras, oriundos de famílias pobres. Dessa forma, a atenção era dada no sentido dos cuidados básicos com essas crianças, o que possibilitava a contratação de profissionais sem formação específica de Magistério.

A partir da promulgação da Constituição Federativa do Brasil (BRASIL, 1988) creches e pré-escolas passaram a ser concebidas como instituições educacionais, responsáveis pelo desenvolvimento das potencialidades e formação plena das crianças, que engloba aspectos cognitivos, afetivos e pessoais, excedendo, assim, aos cuidados das necessidades biológicas. Creches e pré-escolas passam a ser reconhecidas sem distinções de funções, apenas a delimitação das faixas etárias atendidas por cada instituição, sendo unificadas no conceito de Educação Infantil. Anos mais tarde, com a aprovação das Leis de Diretrizes e Bases (LDB) em 1996, a Educação Infantil passa a ser a primeira etapa da Educação Básica, em atendimento a Lei nº 9.394/96 da LDB. (BRASIL, 1996).

De acordo com Pinto (2009, p. 121) “[...] a partir de 1988 a educação infantil passa a ser um direito dos pais e um dever do Estado, podendo os primeiros demandá-lo judicialmente para garantir o cumprimento do que está na Lei Maior”, conforme explicitado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) pelo Parecer CNE/CEB nº 20/2009 quando regulamenta que

a incorporação das creches e pré-escolas no capítulo da Educação na Constituição Federal (art. 208, inciso IV) impacta todas as outras responsabilidades do Estado em relação à Educação Infantil, ou seja, o direito das crianças de zero e cinco anos de idade à matrícula em escola pública (art. 205) gratuita e de qualidade (art. 206, incisos IV e VI), igualdade de condições em relação às demais crianças para acesso, permanência e pleno aproveitamento das oportunidades de aprendizagem propiciadas (art. 206, inciso I). (BRASIL, 2009a, p. 4).

Sobre o ensino das crianças em instituições de Educação Infantil, Mello (2007) discorre sobre a relevância de espaços institucionalizados para essa finalidade devido ao trabalho intencional realizado pelos docentes para o desenvolvimento das crianças.

A creche e a escola da infância podem e devem ser o melhor lugar para a educação das crianças pequenas – crianças até 6 anos –, pois aí se pode intencionalmente organizar as condições adequadas de vida e educação para garantir a máxima apropriação das qualidades humanas – que são externas ao sujeito no nascimento e precisam ser apropriadas pelas novas gerações por meio de sua atividade nas situações vividas coletivamente. (MELLO, 2007, p. 85).

De acordo com o Parecer CNE/CEB nº 20/2009 a Educação Infantil apresenta uma outra discussão tão importante quanto essa do oferecimento e acesso ao ensino que está centrada nas concepções de educação, práticas metodológicas e desenvolvimento das crianças, em especial “como garantir práticas junto às crianças de quatro e cinco anos que se articulem, mas não

antecipem processos do Ensino Fundamental” (BRASIL, 2009a, p. 2). Vale argumentar que a Educação Infantil é uma etapa específica da Educação Básica, e não uma etapa preparatória para o Ensino Fundamental. Sobre a problemática dessa antecipação das tarefas específicas ao Ensino Fundamental nas escolas de Educação Infantil, Mello (2010, p. 185-186) afirma que

Em nosso desejo de garantir que as crianças aprendam o mais cedo possível a ler e a escrever – e esse é outro equívoco das nossas práticas recentes: pensar que quanto mais cedo a criança se alfabetizar, mas sucesso ela terá na escola e na vida –, preenchemos o tempo que a criança passa na escola infantil com “atividades” de escrita, que são, de um modo geral, tarefas de treino de escrita de letras e sílabas e palavras. Esse treino de escrita não é uma atividade de expressão, pois, em geral, começamos pelas letras – com as quais as crianças não podem ainda expressar uma ideia, uma informação, uma intenção de comunicação. De um modo geral, insistimos no reconhecimento das letras – com as quais a criança não lê nada. Esse trabalho com as letras e sílabas dificulta a concentração da criança, uma vez que não faz sentido para ela e, por isso, acaba por tomar o maior tempo da atividade na escola infantil e todo o tempo da escola fundamental. Além disso, a criança, de um modo geral, não tem ainda as bases para essa aprendizagem complexa que é a escrita – nem na escola infantil, quando justamente o trabalho educativo deve formar essas bases, nem na escola fundamental, já que a antecipação das atividades de alfabetização do ensino fundamental para a educação infantil, que tem infelizmente se tornado uma prática comum, impede que essas bases se formem.

Nesse sentido, a formação continuada para os docentes é essencial com o intuito de capacitá-los, em exercício, para o desenvolvimento das bases estruturantes para a formação de uma criança e o entendimento de suas responsabilidades na Educação Infantil, que visa o desenvolvimento integral da criança de zero a cinco anos de idade em seus aspectos físicos, afetivo, intelectual, linguístico e social. (BRASIL, 1996, art. 29).

Pensando no desenvolvimento das crianças, foi desenvolvido o currículo para a Educação Infantil, tema bastante conflitante no âmbito educacional em virtude da possível associação entre o termo currículo e escolarização. Nesse segmento do ensino, o currículo é concebido muito além de uma listagem de conteúdos, tendo em vista que envolve todas as atividades desenvolvidas dentro dessas instituições, como o ato de dar um banho na criança, o ensino para a aquisição da linguagem, que orienta a formação do pensamento ou o compromisso sociopolítico do docente em formar pessoas humanizadas.

o currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico. Tais práticas são efetivadas por meio de relações sociais que as crianças desde pequenas estabelecem com os professores e as outras crianças, e afetam a construção de suas identidades. (BRASIL, 2009b, p.6).

Argumentando sobre a necessidade de padronizar uma possível qualidade da educação para todo o país, por meio do estabelecimento de um patamar de aprendizagem e desenvolvimento a que todos os alunos têm direito, foi organizada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017, p.7), cujo objetivo era o de instituir um documento de caráter normativo que definisse o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos deveriam desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. O documento foi escrito em três diferentes versões, devido ao fato de a cada elaboração ser apresentado em audiência pública para discussão e análise do conteúdo. A primeira versão do documento foi divulgada em 2015 e a terceira e última, em 2017.

Embora tivesse sido tratado como um documento construído com a participação e o debate entre a população (assessores, especialistas, gestores, técnicos em educação e professores), sendo consolidado por meio de respostas à questionários online, alguns estudos apontam a contrariedade existente em torno dessa construção, tal qual argumenta Moimás (2020, p. 162), quando aponta o caráter impositivo deste material sobre a Educação Básica, já que é possível questionar sobre as intenções de seu sentido e de sua necessidade, bem como sobre a veracidade de um desejo coletivo de possuir um documento curricular que reduz a educação em níveis de aprendizagem, ou como argumenta Saviani (2016, p. 75) quando lança o seguinte questionamento “se a base comum já se encontra definida por meio das diretrizes curriculares nacionais, que são mantidas, qual o sentido desse empenho em torno da elaboração e aprovação de uma nova norma relativa à ‘base nacional comum curricular’?”

Em acréscimo, quando se reflete sobre os objetivos conflitantes colocados nas entrelinhas desse documento,

a BNCC se fundamenta num projeto educativo de formação para a empregabilidade, com a centralidade das competências, a partir de um modelo de Ensino direcionado, prescritivo e vinculado a um modelo de avaliação eficientista, inspirado nas teorias comportamentais, e concluímos que as proposições da BNCC se distanciam de um projeto educativo que vise a uma formação crítica e emancipatória, ao formar para o trabalho segundo as demandas neoliberais. (FILIPE, SILVA, COSTA, 2021, p. 783)

Ainda que a necessidade da elaboração do documento provocasse suspeita e gerasse certa animosidade entre os diferentes grupos, o documento foi elaborado, trazendo considerações sobre a Educação Infantil em nove páginas da sua primeira versão. Para Moimás (2020, p.166),

dentre as principais constatações decorrentes do trabalho empreendido estiveram a ausência de referências às DCNEIs (2009); conceitos e concepções distorcidos; orientações inadequadas; formas diversas de organização das matrizes curriculares como grade, disciplina, datas, entre outras; forte caráter preparatório para o EF; brincar como estratégia didática; práticas que não se relacionavam às DCNEIs (2009) e pouca referência ao trabalho com bebês.

Ou seja, a primeira versão da BNCC (BRASIL, 2017), por não considerar os documentos já existentes que norteavam o trabalho com as crianças na Educação Infantil, não se apropriou dos conceitos basilares para o desenvolvimento infantil que eles apregoavam, situação que gerou descontentamento e provocou mudanças para a elaboração do documento em sua segunda versão. De acordo com Bittencourt (2017), a construção do documento a partir da discussão de diversos grupos sociais e de diferentes instâncias, mesmo que de certa forma, todos envolvidos com a educação, ilustra a multiplicidade de vozes que abarca a BNCC (BRASIL, 2017). No ano seguinte, uma nova versão foi lançada e debatida em 27 seminários estaduais com a participação de professores, gestores e especialistas, entre os meses de junho e agosto. Em 2017 uma terceira versão da BNCC foi lançada e homologada pelo Parecer CNE/CP nº15/2017, que é atualmente utilizada. (BRASIL, 2017, p. 5-6).

A BNCC (BRASIL, 2017) defende o ensino por competências, sendo que as decisões pedagógicas devem favorecer o seu desenvolvimento e por consequência, o desenvolvimento das habilidades essenciais ou expectativas de aprendizagem. Dessa forma, a estrutura geral da BNCC explicita as competências que devem ser seguidas ao longo de toda a Educação Básica e em cada etapa da escolaridade. Em relação a Educação Infantil, têm-se a adoção dos eixos estruturantes interações e brincadeiras, propostas pelas DCNEI, que sugerem assegurar seis direitos de aprendizagem, conforme a reprodução no quadro a seguir:

Quadro 9: Direitos de aprendizagem e desenvolvimento da Educação Infantil pela BNCC

DIREITOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

- **Conviver** com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas.
- **Brincar** cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais.
- **Participar** ativamente com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionar.
- **Explorar** movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia.
- **Expressar** como sujeito dialógico criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens.
- **Conhecer-se** e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário.

Fonte: Reprodução do quadro sobre os direitos de aprendizagem e desenvolvimento na educação infantil (BRASIL, 2017, p. 38).

Os direitos de aprendizagem devem estar presentes nos campos de experiências, que têm objetivos de aprendizagem e desenvolvimento definidos e organizados por faixa etária, considerando os bebês (0 a 1 ano e 6 meses), crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses). Os campos de experiências, adotados pela BNCC a partir de uma proposta italiana de ensino, tem o intuito de oferecer, por uma forma não fragmentada, um meio de ampliação do mundo infantil, destacando os interesses, as linguagens e as formas com as quais a criança constrói significados sobre suas vivências. No entanto, há que se considerar que a apropriação de uma proposta estrangeira, sem os devidos cuidados, pode acabar por desconsiderar a realidade circundante das escolas brasileiras e inviabilizar a implantação da proposta na prática.

Ao longo das vinte e uma páginas destinadas a etapa da Educação Infantil e subdivididas nos tópicos: A Educação Infantil na Base Nacional Comum Curricular, A Educação Infantil no contexto da Educação Básica, os campos de Experiências, Os Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento para a Educação Infantil, A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. A partir deles, a BNCC (BRASIL, 2017) procura discutir sobre a necessidade de se respeitar as vivências e os conhecimentos trazidos pelas crianças, possibilitados pelo convívio familiar e, articulando-os, ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades das crianças, sem contudo, explicitar a fundamentação teórica que abarca a sua proposta, o que causa insegurança, pois uma teoria que não se fundamenta em estudos, que não apresenta os conceitos de forma clara e os objetivos estritamente relacionados aos conceitos e aos pressupostos teóricos, impossibilita a compreensão da natureza intrínseca à ela e a sua consequente apropriação.

Dessa forma, arrisco dizer que a BNCC (BRASIL, 2017) tal qual foi elaborada e com a pretensão de permear o trabalho docente e o desenvolvimento das crianças, deve ser estudada com cuidado pela equipe docente junto aos gestores para melhor entendimento da proposta e delimitação de uma fundamentação teórica que embase o trabalho dos professores com as crianças, a fim de promover o desenvolvimento integral delas e não apenas corresponder ao ideário de êxito nos objetivos de aprendizagem que padronizam, rotulam e estigmatizam crianças e escolas, por meio de avaliação de desempenho.

Salvaguardadas as especificidades dos documentos oficiais que subsidiam e orientam a Educação Infantil, bem como os interesses que a eles correspondem, o professor tem papel importante nesse cenário devido a sua responsabilidade em efetivar o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem a partir de vivências,

que provoquem a atividade das crianças, organiza situações que promovam o encontro das crianças com a cultura em suas diversas formas de manifestação, sem destacar as formas mais elaboradas. Para isso, observa, acompanha, interpreta as necessidades das crianças e oferece níveis diferentes de ajuda sempre que a criança solicita; interfere na atividade para ampliar as possibilidades de vivência e aprendizagem; organiza intencionalmente o espaço para provocar a curiosidade e a atividade infantil; procura as condições adequadas para que a criança esteja sempre em atividade. (MELLO, 2015, p.10).

Diante do exposto, cabe ao professor, promover as mais ricas vivências para as crianças se apropriarem da cultura humana, enquanto se humanizam. Assim, o professor medeia a relação da criança com o objeto de cultura, promovendo condições para o desenvolvimento de

sua criatividade, de suas formas de se expressar, de sua linguagem, de sua inteligência. Na mesma direção se encaminha o Parecer CNE/CEB Nº 20/2009, quando define que “em relação a qualquer experiência de aprendizagem que seja trabalhada pelas crianças, devem ser abolidos os procedimentos que não reconhecem a atividade criadora e o protagonismo da criança pequena, que promovam atividades mecânicas e não significativas para as crianças.” (BRASIL, 2009a, p. 15).

Ainda de acordo com esse documento, as propostas curriculares para a Educação Infantil devem garantir que as crianças tenham experiências variadas com as diversas linguagens, haja vista que, desde pequenos estão inseridos num mundo repleto de sons, imagens, letras, números e palavras, tendo acesso assim, ao mundo da cultura. Ressalta também que “é preciso valorizar o lúdico, as brincadeiras e as culturas infantis” (BRASIL, 2009a, p. 15).

A criança precisa ter acesso, na escola, aos bens culturais para poder deles se apropriar e dentre o vasto campo do patrimônio cultural, este trabalho destaca às práticas de leitura, que permeiam o trabalho do docente e a aprendizagem das crianças. De acordo com o artigo 9º da Resolução nº5/2009 as práticas pedagógicas para a Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e as brincadeiras, a fim de garantir experiências que “possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos” (BRASIL, 2009b, p. 4). O Parecer CNE/CEB Nº 20/2009 ao mencionar a apropriação da língua escrita pelas crianças, aponta para a necessidade de se relacionar a escrita, a linguagem e a leitura, de forma a apresentá-las na prática pedagógica e a envolver as crianças “em atividades prazerosas de contato com diferentes gêneros escritos, como a leitura diária de livros pelo professor, a possibilidade da criança desde cedo manusear livros e revistas e produzir narrativas e ‘textos’, mesmo sem saber ler e escrever”. (BRASIL, 2009a, p. 16)

Tendo em vista a proposição dos documentos oficiais que regulamentam a educação infantil em defender o planejamento de situações em que se desenvolvam experiências de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, de contato e convívio com livros e outros suportes textuais, além de seu manuseio, de leitura diária de livros pelo professor, ou seja, o trabalho desenvolvido com a leitura como um agente promotor para a formação integral das crianças na pré-escola e tomando a premissa de que por meio da apropriação da literatura infantil, ocorre a formação e o desenvolvimento das funções psíquicas superiores na criança, promovendo o domínio dos processos de comportamento, o desenvolvimento cultural da conduta humana, da memória, da atenção, da imaginação e das emoções, é possível argumentar

que a literatura infantil favorece o desenvolvimento integral da criança e portanto merece um papel destacado no contexto educacional, iniciado por meio da apropriação da leitura.

3.3 A leitura

Nesse item discuto sobre a prática da leitura fundamentada sobre os conceitos defendidos por Chartier (1998, 2011), Foucambert (1994, 1998), Goulemot (2011), Charmeux (1997), Manguel (1997), Smith (1989, 1999), Bourdieu (2012) e Barbosa (2009).

A leitura sempre foi objeto de investigação e de interesse de pesquisadores, formadores, professores e da sociedade em geral, recebendo um status de prática social importante, mesmo que havendo distinção no entendimento dessa prática e de seu valor. Sua relevância foi registrada nas páginas do *Bulletin Pédagogique de Pas-de-Calais*, de 1900, que argumentava sobre a necessidade de ler, enfatizando como e o que deveriam ser lidos:

Meu caro amigo, todos os meus conselhos se limitam a uma só palavra: leia... Cada dia, tanto quanto possível, depois de corrigidos os cadernos e preparada a aula do dia seguinte – ou, melhor ainda, pela manhã –, recolha-se, nem que seja por meia hora, e viva com seus livros [...]
Ah, meu amigo, como lhe aconselho a leitura, como lhe suplico que não faça dela um exercício estéril, que só lhe dará maus hábitos mentais! Ler não deve jamais consistir em deixar nosso espírito vagar à mercê de um texto que o cativa em maior ou menor grau para depois abandoná-lo a um devaneio ocioso ou a distrações estranhas ao assunto. Ler não é buscar satisfazer uma vã curiosidade, que só espera do livro um meio de escapar ao tédio. (Chartier e Hébrard, 1995, p. 374-375).

A leitura segundo consta no *Bulletin* é concebida como uma prática necessária, quando coloca “viva com seus livros”, no entanto destinada a um único propósito – o atendimento a uma necessidade pré-estabelecida, já que explicita que ler “não é buscar uma vã curiosidade” ou “um meio de escapar ao tédio”. Concepção essa limitante de toda uma prática cultural e social que se pode apregoar ao ato de ler.

Outra concepção dada à leitura, principalmente, no campo educacional é a de que a leitura representa a correspondência entre grafema e fonema e que uma pessoa só é capaz de ler quando vocaliza com fluência um texto escrito, ou seja, quando há a “possibilidade de se atribuir um significado ao escrito, transformando-o em oral” (FOUCAMBERT, 1994, p. 3). Para Smith (1989, 1999), ao se ensinar a ler a partir dessas correspondências, só se alcança tornar a leitura mais difícil e distante do leitor. Para Foucambert (1998, p.78-79),

a leitura não é em princípio uma atividade de transcodificação de um sistema para outro para ter acesso à significação, mas um trabalho direto sobre o código escrito, uma abordagem da informação visual para interpretá-la, dar-lhe um sentido, um valor. Ler não é traduzir, mas sim compreender. Aprender a ler é, portanto, desenvolver os recursos para essa relação direta da escrita com o significado. Ter controle sobre a leitura é assegurar-se de que o texto seja percebido em suas intenções e em suas possibilidades e em relação com outros numa rede, é assegurar-se de que ele seja interpretado e não simplesmente pronunciado.

Sendo assim, o ato da leitura possibilita um entendimento do mundo ao passo em que as informações novas complementam aquelas que já são conhecidas, fugindo, portanto, da concepção de que ler é fazer uma versão oral de um texto escrito. Segundo o mesmo Autor (1994, p. 5) “Ler significa ser questionado pelo mundo e por si mesmo, significa que certas respostas podem ser encontradas na escrita, significa poder ter acesso a essa escrita, significa construir uma resposta que integra parte das novas informações ao que já se é.” Nas palavras de Manguel (1997, p. 33) “ler é cumulativo e avança em progressão geométrica: cada leitura nova baseia-se no que o leitor leu antes” o que quer dizer que existem várias leituras para um mesmo texto, pois o sentido dado pelo leitor está estritamente relacionado aos conhecimentos e vivências de que dispõe. Smith (1989) afirma que ao ler um texto novo, tem-se a informação visual a frente dos olhos que pode não ser vista caso não se tenha um conhecimento prévio sobre assunto – a informação não-visual, que “está com o leitor todo o tempo; não desaparece quando as luzes se apagam.” (SMITH, 1989, p. 85). Ler, dessa forma, é se valer de todo o conhecimento que já se tem sobre o assunto para poder atribuir um sentido ao texto que está a sua frente (BAJARD, 2014) e sendo assim, “saber ler é compreender” (CHARMEUX, 1997, p. 42).

A leitura é uma apropriação do texto pelo leitor feita de acordo com os conhecimentos de mundo que este já possui e à luz das situações sociais que o rodeia. Para Chartier (1998, p. 77):

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 atribuiu seu autor, seu editor ou os seus comentadores. Toda a 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. Do rolo antigo ao códex medieval, do livro impresso ao texto eletrônico, várias rupturas maiores dividem a longa história

das maneiras e ler. Elas colocam em jogo a relação entre o corpo e o livro, os possíveis usos da escrita e as categorias intelectuais que asseguram sua compreensão.

Bourdieu (2011), esclarece a influência que as condições de formação do leitor exercem sobre ele, enquanto leitor, num debate junto a Chartier: “Se é verdade que o que eu digo da leitura é produto das minhas condições nas quais eu tenho sido produzido enquanto leitor, o fato de tomar consciência disso é talvez a única chance de escapar ao efeito dessas condições” (CHARTIER, 2011, p. 234).

Ler é satisfazer as necessidades criadas pelas relações humanas e pelas condições estabelecidas a partir delas e “cada leitor, a partir de suas próprias referências, individuais ou sociais, históricas ou existenciais, dá um sentido mais ou menos singular, mais ou menos partilhado, aos textos de que se apropria” (CHARTIER, 2011, p. 20). Dessa forma, uma história do ler representa as significações atribuídas para o texto lido mediante todas as relações sociais e toda a individualidade do sujeito e as leituras das quais ele já se apoderou.

Ainda que a leitura possa ser concebida como uma apropriação do leitor que leva, junto de si, toda a sua bagagem de conhecimento e vivências, Barthes (2012) argumenta sobre a autoridade do autor que propõe o sentido à sua obra e sugere uma relação de poder sobre o leitor. Afirma também sobre a austeridade da leitura, quando escreve que

toda a leitura deriva de formas transindividuais: as associações geradas pela letra do texto (onde está essa letra?) nunca são, o que quer que se faça, anárquicas; elas sempre são tomadas (extraídas e inseridas) dentro de certos códigos, certas línguas, certas listas de estereótipos. A leitura mais subjetiva que se possa imaginar nunca passa de um jogo conduzido a partir de certas regras. De onde vêm essas regras? Não do autor, por certo, que não faz mais do que aplicá-las à sua moda (que pode ser genial, como em Balzac, por exemplo); visíveis muito aquém dele, essas regras vêm de uma lógica milenar da narrativa, de uma forma simbólica que nos constitui antes de nosso nascimento, em suma, desse imenso espaço cultural de que nossa pessoa (de autor, de leitor) não é mais que uma passagem. (BARTHES, 2012, p. 28-29).

Dessa forma, a leitura é influenciada pelo contexto histórico desde o ato de sua constituição pelo autor até a sua apropriação pelo leitor. Para Barbosa (2009), o sentido atribuído ao texto pelo leitor está atrelado às suas condições, sejam elas, pessoais, culturais ou sociais, dependentes do tempo histórico em que vive o leitor, mas ainda assim, sob certa influência do autor, que indica suas intenções. Logo,

Uma leitura envolve sempre a historicidade do leitor. O sentido é construído também na prática, nas condições presentes no ato de ler. O sentido da leitura

tem faces diversas, a indicação dada pelo autor, o entendimento individual, a história sociocultural. Abarca o eu, o espaço e o tempo. (BARBOSA, 2009, p. 35).

Além disso, há que se ressaltar que diferentemente da língua, que não exige uma organização de procedimentos para sua apreensão, haja vista que as crianças pequenas aprendem a falar ouvindo os adultos e enquanto falam, a escrita e a leitura “não podem ser objetos de um procedimento espontâneo de aquisição: trata-se aí, necessariamente, de práticas sociais instituídas em que o simples contato com os escritos e a observação das leituras, silenciosas ou não, não são suficientes para transmitir” (BRESSION, 2011, p. 25-26).

A leitura para Goulemot (2011, p.107) “é sempre produção de sentido” em que “ler é, portanto, constituir e não reconstituir um sentido. A leitura é uma revelação pontual de uma *polissemia* do texto literário. A situação da leitura é em decorrência disso, a revelação de uma das virtualidades significantes do texto” (GOULEMOT, 2011, p. 108).

Tomando as proposições dos diferentes autores sobre a leitura, as falas dos professores que participaram da pesquisa durante as entrevistas e nos HTPCs, e as suas práticas observadas durante as vivências propostas com as crianças, afirmo que a concepção de leitura, defendida nessa tese, é a leitura como compreensão, que quer dizer atribuição de sentido ao texto, considerando-se os conhecimentos que o leitor já tem, suas experiências de vida e o seu contexto histórico, que influenciam diretamente o sentido que atribui ao texto. Afirmo também que o ato de ler, necessário para a aprendizagem da leitura de sentidos, deve ser ensinado na escola a partir de vivências que reflitam situações reais de leitura para que as crianças a percebam dentro das relações sociais, das quais também fazem parte, e se apropriem de sua função social, a partir de atividades intencionalmente planejadas em que as crianças, sejam ativas no processo de aprendizagem.

Considerando esses apontamentos, afirmo que o professor tem papel essencial no processo de aprendizagem da leitura das crianças, desde a Educação Infantil, porque ele é o modelo a ser seguido pelos pequenos, e a ele cabe a responsabilidade de criar necessidades nas crianças, entre elas a necessidade de ler. Com o intuito de relacionar as concepções defendidas nesse trabalho e identificar suas possibilidades e alcance, nos próximos itens intento algumas discussões, entre as quais, destaco na sequência, a leitura realizada pelo professor, já que sendo modelo para as crianças, suas posturas, gostos e concepções sobre a leitura tem uma influência direta sobre elas.

3.4 A leitura do professor

De acordo com o Bulletin Pédagogique de Pas-de-Calais (1900), cujos fragmentos foram reproduzidos em obra de Chartier e Hébrard (1995), há documentos que comprovavam um esforço em construir novas bibliotecas escolares e ampliar o acervo daquelas já existentes, com títulos referentes a estudos pedagógicos. Porém, os documentos comprovam que o esforço não resultou num aumento do número de frequentadores desse espaço, já que os professores ainda não faziam empréstimos. Então, como uma forma de melhorar esse número, passaram a aplicar, aos professores, a obrigatoriedade em realizar o empréstimo de livros na biblioteca. Uma medida coercitiva que também não obteve sucesso, sendo por isso abandonada. Passaram então a diversificar a aquisição dos títulos, com o intuito de aproximar a biblioteca dos docentes e futuramente, engajá-los na organização de leituras públicas, serões e cursos. No entanto, ainda assim, não alcançaram o sucesso e a justificativa de maior relevância para o distanciamento entre os professores e os livros, estava na falta de tempo livre para a leitura. A compra pessoal de livros estava ainda mais distante dos professores, pois não tinham tempo livre para lê-los e, muito menos, dinheiro para adquiri-los, dessa forma, não convinha gastar o pouco que tinham com livros que seriam lidos uma única vez e depois, guardados na estante (CHARTIER; HÉBRARD, 1995).

A argumentação sobre a falta de tempo dos professores é uma problemática que perpassa muitos anos e é justificada pela longa jornada de trabalho a qual a maioria dos profissionais se submete devido a precarização do salário, necessitando trabalhar dois ou mesmo três períodos para obter uma remuneração digna de seu trabalho, ainda que as custas de sua saúde física, emocional e psicológica. Situação essa que precisa ser revista com urgência pelos governos federal e estadual a fim de valorizar o profissional da educação e tornar atrativa a profissão docente. Há 13 anos, Gamba (2009) explicitava a mesma situação que acabo de descrever, evidenciando também a precarização das condições de trabalho docente e os afastamentos por doença causados possivelmente por elas:

Os salários das professoras de educação infantil as obrigam, na maioria das vezes, a trabalhar em carga dupla, com duas salas, uma em cada período, ficando assim, impossibilitadas de participar dos processos coletivos de formação continuada. Dada a especificidade do trabalho com crianças pequenas e da falta de professores auxiliares nas escolas públicas de educação infantil, muitas acabam se afastando por doença ou por aposentadoria proporcional ao tempo de serviço. O salário irrisório lhes obriga a exercer as funções domésticas em casa, após a jornada de trabalho. (GAMBA, 2009, p. 153-154)

Vale lembrar que na escola investigada, dos dez profissionais que foram investigados, apenas a coordenadora e uma professora, a P6, não trabalhavam no contraturno em outra escola, evidenciando que a discussão realizada há tantos anos continua atual.

Outra situação elucidada por diversos autores, entre eles Bourdieu e Chartier (1999) e Barbosa, Annibal e Boldarine (2010) trata da legitimidade da leitura. Quando se pergunta ao docente se ele lê ou o que está lendo no momento, provavelmente antes da resposta haverá em sua mente a indagação: será que essa leitura que eu estou fazendo tem valor? Conforme destaca Bourdieu (2011) durante um debate com Chartier:

as declarações concernentes ao que as pessoas dizem ler são muito pouco seguras em razão daquilo que chamo de efeito de legitimidade: desde que se pergunta a alguém o que ele lê, ele entende “o que é que eu leio que mereça ser declarado?” Isto é: “o que é que eu leio de fato de literatura legítima?” Quando lhe perguntamos “gosta de música?”, ele entende “gosta de música clássica, confessável?” E o que ele responde não é o que escuta ou lê verdadeiramente, mas o que lhe parece legítimo naquilo que lhe aconteceu ter lido ou ouvido. (CHARTIER, 2011, p. 236).

O professor muito provavelmente fará uma leitura relacionada ao trabalho, seja sobre a formação continuada, proposta pelo coordenador em HTPC, seja uma obra de literatura infantil, cujo título escolheu ler às crianças, enfim, ele estará lendo algo e talvez, não mencione essa leitura. O fato de ler para o exercício de seu trabalho, talvez aconteça de uma forma tão espontânea ou automática, talvez de forma obrigatória e sem prazer, ou talvez de formas não convencionais, que o professor acaba inferindo não estar acontecendo a leitura.

Especificamente, perguntei aos professores se eles liam outros textos que não os propostos ou cobrados pelo trabalho, utilizando a expressão “você costuma ler por prazer” e nas próximas linhas apresento as respostas dadas por eles:

P1: Hoje em dia não leio fora do ambiente profissional, porém minha filha é uma leitora nata e faz as leituras contando todas as histórias já lidas para mim, inclusive as sinopses das que ainda vai ler.

P2: Gosto muito de ler gênero policial. Li todos os livros de Rubem Fonseca. Em relação a periódicos costumo ler revistas de artigos científicos e curiosidades.

P3: Sempre que possível, gosto de livros de romance.

P4: Sim costumo ler, esse ano que a leitura foi deixada de lado... mas ainda assim consegui ler um livro.

P5: Sempre procuro ler algo que eu goste. Seja livros, revistas e até mesmo a bíblia.

P6: Ainda continuo lendo, mas na minha adolescência lia muito mais, sempre estava indo na biblioteca... os livros de Romance Policial, como: Ágatha Christie e Arthur Conan Doyle são os meus preferidos, porém os livros de literatura brasileira também me agradam.

P7: Gosto muito de ler e leio de tudo um pouco: romance, depoimentos, notícias.

P8: Sim, eu costumo ler, por mais que as leituras pararam em decorrência da correria diária, costumo fazer leituras variadas, não sei se tenho um gênero específico. No momento estou lendo Quarto de despejo de Carolina de Jesus.

P9: Sim. Como já destacado nas questões anteriores, diariamente as crianças conhecem e acessam a cultura historicamente acumulada pela humanidade, também através de leituras diversas. Procuro trazer sempre diversidade entre gêneros textuais e também seus portadores: listas, HQs, notícias, receitas, textos informativos, contos clássicos, fábulas...

C: Faz tempo que não tenho uma leitura de cabeceira. A internet me deixou mais preguiçosa, e na hora de dormir, prefiro navegar por ela, ver as redes sociais, fofocas, sites de compras ou assistir a um bom filme

As respostas foram bem distintas, mas em todas foi possível perceber a importância dada ao ato de ler, seja quando se assume na posição de leitor, como P2, P3, P4, P5, P6, P7 e P8, falando que gosta de ler e o que está lendo, seja quando não está realizando nenhuma leitura e aponta que mesmo sem ler, tem conhecimento de várias obras, conforme afirma P1, explicando conhecê-la à luz e filtro das leituras que sua filha faz e conta a ela, seja pela fala de P9 que pontua que as leituras do trabalho são também leituras externas a ele, estando ambas dentro de uma única categoria - “leitura”. A coordenadora, embora leitora (afirmo porque passo o dia ao seu lado e sempre a vejo lendo), não julgou suas leituras “legítimas” deixando de lado sua posição de leitora.

Sobre o prazer em ler, Barthes (2012) afirma que toda leitura pressupõe um trabalho do corpo diante das estruturas do texto para a construção do significado atribuído a ele pelo leitor que pode resultar em prazer, seja ele provocado por palavras desconhecidas, seja pela curiosidade do que está por vir, já que

toda leitura ocorre no interior de uma estrutura (mesmo que múltipla, aberta) e não no espaço pretensamente livre de uma pretensa espontaneidade: não há leitura “natural”, “selvagem”: a leitura não *extravasa* da estrutura; fica-lhe submissa; precisa dela, respeita-a; mas pervete-a. A leitura seria o gesto do corpo (certamente é com o corpo que se lê) que, com um mesmo movimento, coloca e perverte a sua ordem. (BARTHES, 2012, p. 33, grifo do autor).

Para Barthes (2012), um dos prazeres que a leitura provoca é justamente o prazer de acompanhar o desenrolar da história, ou seja, o ato de desvendar o que está oculto,

[...] o leitor é, por assim dizer, puxado para frente, ao longo do livro por uma força que é sempre mais ou menos disfarçada da ordem do suspense: o livro vai se abolindo pouco a pouco, e é nesse desgaste impaciente, arrebatado que reside o gozo; trata-se principalmente do prazer metonímico de toda a narração, sem esquecer que o próprio saber ou a ideia podem ser contados, submetidos a um movimento de suspense [...] (BARTHES, 2012, p.38-39).

Sobre as leituras que provocam o prazer em ler, Barthes (2012) afirma que há dois traços fundadores: o primeiro é o do “sujeito inteiramente deportado sob o registro do Imaginário; toda a sua economia de prazer consiste em cuidar da relação dual com o livro [...]” (BARTHES, 2012, p. 37) e o segundo que sugere que “na leitura, todas as emoções do corpo estão presentes, misturadas, enroladas: a fascinação, a vagância, a dor [...]” (BARTHES, 2012, p. 38). Sendo a leitura praticada na sala de aula, de natureza coletiva, argumento que o prazer do texto está ali, colocado para a criança, como uma possibilidade de vagância, de excitação pelo desenrolar de uma narrativa, pelo mistério do ainda não saber o que virá, pela satisfação que a leitura proporciona, pela possibilidade de descobrir o que antes não sabia ou de compreender que a dor que pode afligir um coração pequenininho é autêntica.

A observação descrita nas próximas linhas trata desse encantamento das crianças pela leitura do professor, envolta de prazer:

Situação 6: Leitura de um livro

P1 estava lendo ao final da aula o livro *O amigo do rei*, de Ruth Rocha e todas as crianças ouviam atentas a sua leitura, fascinadas pelo seu jeito de narrar a história e dar vozes diferentes para Matias e para Ioiô. Vez ou outra alguma criança interrompia a leitura para expressar alguma opinião e P1 sempre aproveitava o que a criança dizia e lançava a pergunta para as demais: “será que ...?” e deixando a pergunta no ar, dizia: “vamos ver!” e continuava a ler. Ao final da leitura, todos expressaram o contentamento, mas o que chamou a atenção foi a fala de Lorenzo que disse: “Eu adoro ouvir as histórias! Eu queria ouvir histórias o dia todo!”

(Observação de 16/04/2021 – Pré II – crianças de 5 anos)

Fonte: Elaboração da autora com base em dados de pesquisa

Para P2 a escolha do texto que será lido para as crianças pode proporcionar momentos de prazer, de diversão e de boas risadas, momentos especiais que agregam sentimentos à memória afetiva das crianças e de seus professores.

P2: Gosto de ler também histórias engraçadas para proporcionar momentos de risos e muita diversão, porque a leitura, além de ensinar a pensar, precisa proporcionar momentos de prazer.

Embora a leitura de um texto possa provocar o prazer, de acordo com Arena (2003) não lemos por prazer, por gosto ou por hábito, lemos porque temos necessidades que são criadas pelas relações sociais entre os indivíduos. Para que o ato de ler possa representar uma necessidade humanizadora, é necessário que as crianças se apropriem desse ato como uma prática cultural (MELLO, 2010), rompendo com a ideia de que a leitura é uma técnica em que se apresenta o texto, se faz o reconhecimento e a pronúncia de letras, das sílabas, das palavras e por fim, das frases, seguindo para a oralização do texto escrito. Essa prática não provoca na criança, a necessidade de ler, conseqüentemente, acaba por não fazer sentido para ela. Dessa forma, tanto a leitura como a escrita não são percebidas pela criança como um instrumento cultural, pelo qual se podem transmitir informações e expressar sentimentos, ideias ou desejo de comunicação (MELLO, 2009).

A influência que o professor, principalmente aquele que trabalha com as crianças pequenas, exerce sobre elas é significativa, já que ele é o responsável por apresentar aos pequenos um mundo novo e mediar todas as situações e relações com objetos e instrumentos de cultura que se estabelecem na escola. As situações desenvolvidas pelo professor são planejadas e intencionais, com o objetivo de favorecer a aprendizagem da criança, considerando para tanto, seus gostos pessoais (PETIT, 2010) quanto suas escolhas teórica e metodológica.

Se o gosto do professor influencia as suas escolhas e se as crianças são influenciadas por seus professores, é válido afirmar que ele tem uma responsabilidade grande na transmissão cultural. Para saber quais são os seus livros de literatura infantil preferidos, precisa ler, antes, vários títulos. Para ler em voz alta para suas crianças com clareza, de forma que elas compreendam a leitura pela sua voz emprestada a ela, é necessário realizar uma leitura prévia. Para envolver a criança com essa leitura, é preciso antes, despertar nas crianças a necessidade de fazer perguntas ao texto, ensiná-las a fazer essas perguntas e a ouvir suas hipóteses. Petit faz o seguinte questionamento e sugere uma resposta: “qual o sentido da transmissão cultural? Parece-me que é isso: apresento a você o mundo que outros me passaram e de que me apropriei, ou apresento a você o mundo que descobri, construí, amei...” (PETIT, 2010, p.13-14)

Sobre esse planejamento pertinente ao professor e inerente a sua prática docente, Girotto e Souza afirmam que

[...] o professor precisa planejar e definir, intencionalmente, atividades cada vez mais complexas para que o leitor possa adquirir autoconfiança e, nesse processo, seja capaz de redefinir para si próprio as operações e ações contidas na atividade de ler, constituindo-se aí a aprendizagem de estratégias de leitura. (GIROTTTO, SOUZA, 2010, p. 53).

As escolhas realizadas pelo professor irão conduzir as crianças, pela mão, ao caminho que ele conscientemente, apresenta a elas. Ao escolher um livro para ler em sua aula, o professor possibilita o contato da criança com um enredo que “poderá dar sentidos a sua vida, saber que outros pensaram as questões que você se faz, que não está sozinho para enfrentá-las.” (PETIT, 2010, p.18). Dessa forma, “o leitor pequeno, pela literatura infantil, apropria-se da cultura do outro. Por meio dessa literatura, apropria-se das palavras embebidas culturalmente e, com elas, forma a sua própria consciência.” (ARENA, 2010, p. 21)

Sendo assim, o professor tem uma dupla missão: constituir-se leitor e formar as crianças em direção a apropriação de objetos e instrumentos socioculturais que favoreçam a sua relação com esse universo cultural do qual os livros fazem parte, motivando-as a serem também leitoras.

3.5 A leitura para a criança pequena

A criança em idade pré-escolar na maioria das vezes não lê seus próprios livros, ela escuta as histórias que o professor lê para ela. Da mesma forma, possivelmente, não faz a escolha pelos livros lidos em sala. Logo, é natural sugerirmos que o professor influencia o gosto pela leitura das crianças conforme vai desenvolvendo essa prática em sala da turma, e, pode de forma planejada e sistematizada provocar, nos pequenos, necessidades de leitura, especialmente quando se utiliza da literatura infantil, por dois motivos:

a primeira, por entender que a literatura medeia a relação da criança com a cultura de sua época, mas transcende a ela, tanto para o passado, quanto para o futuro; a segunda, porque a criança, imersa em um contexto cultural, necessita desse contexto para se apropriar da cultura que encharca o gênero literário a que tem acesso. As duas situações consideram o sujeito leitor – no caso, a criança com o estatuto de aluno – como apropriante da cultura humana, por meio das obras literárias que redesenham e reinterpretam a realidade. (ARENA, 2010, p. 15).

Em complemento, o mesmo autor argumenta:

Nessas relações entre o gênero literário e o pequeno leitor, destaca-se o processo de atribuição de sentidos, considerado a pedra de toque do ato de ler. Materializado e inscrito em seu suporte, o gênero chega às mãos do leitor pela mediação do outro. O mediador espera que a obra possa manter uma relação dialógica histórica e cultural com o leitor. Acima de tudo, o ato de aprender a ler literatura, de construir sentidos pelos enunciados verbais escritos, é, ao mesmo tempo, desafiante, estruturante, constituinte, mas mutante, estabilizante, todavia, instabilizante, no processo de apropriação da cultura, do literário e da língua como traço cultural. A história e a cultura são apropriadas por meio da literatura infantil. (ARENA, 2010, p. 17).

Os contos tradicionais de reis e castelos, princesas e príncipes, magos e bruxas, não consideram o tempo histórico da criança que está ouvindo a história, por terem sido escritos em outro tempo, no entanto atravessam séculos sem cair no esquecimento, justamente por proporcionar que as crianças recriem a realidade e se apropriem da história e da cultura do homem na Terra (ARENA, 2010). Logo, ampliam os horizontes das crianças possibilitando o acesso à cultura historicamente construída já que “Por meio da leitura do texto literário, as crianças descobrem as inúmeras leituras que esse tipo de texto permite e o diálogo que ele estabelece com outros textos diversos.” (GIROTTI, SOUZA, 2010, p. 60).

Considerando a premissa de que a literatura infantil favorece a apropriação da história e da cultura humana, portanto se constituindo como um objeto da cultura humana e de que as obras literárias constituem-se em leitura propícia para que a criança construa um conceito de leitura como atribuição de sentidos ao texto e a pratique como um ato cultural, dada a sua possibilidade em propiciar aos leitores imaginar – situações, personagens, fantasiar – ele pode estar dentro da história, em outro tempo, em outras condições, desfrutar de diferentes sentimentos – alegria, tristeza, compaixão, foco meu olhar sobre as práticas vivenciadas na escola investigada que consideram o uso da literatura infantil.

O professor antes de ler uma história em aula precisa buscar os conhecimentos prévios das crianças, chamar a atenção da turma para a história, de forma a provocar a curiosidade e o desejo de mergulhar na aventura do livro; precisa, também, além de perguntar, escutar o que a criança tem a dizer, assim, ouvir as suas hipóteses, as comparações, os questionamentos que ela faz ao livro, à história e ao professor. De acordo com Arena (2010, p. 18) “a atividade de leitura, em sua especificidade, está estreitamente ligada à intenção do leitor de compreender a palavra do outro, em vez de ler a sua própria palavra, porque desta é supostamente um grande cúmplice”, justificando a necessidade de ensinar as crianças a fazerem perguntas ao texto.

É responsabilidade do professor, consciente de seu papel de mediador das relações sociais estabelecidas no contexto da sala da turma e da apropriação do patrimônio cultural, oportunizar os meios para que essas apropriações ocorram. De acordo com Arena,

Mais do que uma “educação social através de uma proposta de valores”, aos leitores pequenos é oferecida a oportunidade de inserir-se no mundo diversificado e plural da cultura humana; mais do que favorecer “uma interpretação ordenada do mundo”, à criança são propostas as múltiplas interpretações da construção social e do legado que a literatura infantil registra; mais do que “uma forma cultural codificada”, o leitor pequeno envereda pela aprendizagem de um milenar instrumento cultural; mais do que se apropriar de uma visão “estética do mundo e de um uso especial de linguagem”, a criança se apropria, pelos instrumentos simbólicos, entre eles a linguagem literária, dos modos de criação artística, pilares indestrutíveis da evolução intelectual e moral do homem. (ARENA, 2010, p. 28).

De forma alguma e principalmente na Educação Infantil, a leitura deve ser tomada como a relação entre grafemas e fonemas, essa situação de ensino sem sentido, que afasta a criança da verdadeira leitura, que é a atribuição de sentido.

[...] ao priorizarmos o domínio da técnica na correspondência grafemo-fonema, não criamos necessidades autênticas de leitura na criança, uma vez que essa “atividade” fica esvaziada de sentido para o aluno, perde-se todo o contexto de produção/compreensão, ainda, a situação discursiva solicitada nesse processo. (GIROTTI, SOUZA, 2010, p. 48).

Embora a discussão sobre a necessidade de se romper com o conceito de que a leitura é ensinada a partir da decifração das letras e a sua correta pronúncia seja antiga e bem conhecida, ainda hoje percebemos ser muito comum essa prática, em que se ensina à criança o tracejado das letras e como formar palavras com elas, e subtende-se que com isso a criança já se apropriou da escrita e da leitura, “Ou seja, ainda é comum que a criança, no início do processo de escolarização, aprenda a representação do código escrito, seus elementos e formas de agrupamento, mas não desenvolva sua capacidade de compreensão e de produção de textos.” (MILLER, 2015, p. 117). Ao restringir a aprendizagem da leitura e da escrita a esse processo de decodificação, se inviabiliza

vivenciar a escrita como produção de uma forma comunicativa específica, dentro de uma situação interativa particular, como de fato ocorre em situações do uso da língua em reais situações de interação social. No que tange à leitura, a ênfase no aspecto técnico da escrita condiciona a visão do ler como um ato que implica a decodificação do que está grafado na página impressa, sem que disso decorra a compreensão do que é decodificado. (MILLER, 2015, p. 118).

Apresento na sequência uma proposta de tarefa elaborada pelos professores P2 e P4 para suas crianças do Pré II enquanto estávamos trabalhando concomitantemente com o ensino presencial e remoto, devido as escalas de atendimento, que retrata o conceito do treino das letras necessário para a apropriação da leitura e da escrita, e logo em seguida uma conversa entre a coordenadora e eu, que foi anotada em diário de pesquisa em momento posterior ao ocorrido, de acordo com a minha memória do fato.

Imagem 23: Tarefa elaborada para as crianças do Pré II – 5 anos

Atividades remotas	Carga horária: 4 horas/aula
NOME DO ALUNO (A)	
Orientação para o estudo: Senhores pais, para realizar esta atividade, a criança deverá assistir ao vídeo "A História das vogais" acessando o link https://www.youtube.com/watch?v=gj3hzTMgrn0&t=2s :	
→ OBSERVE O ALFABETO: A B C D E F G H I J K L M N O P Q R S T U V W X Y Z	
→ REESCREVA SOMENTE AS VOGAIS	
→ REESCREVA SOMENTE AS CONSOANTES 	

Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora – dados da pesquisa

Situação 7: Estranhamento de uma proposta didática

Foi uma surpresa grande quando me deparei com a tarefa elaborada pelos professores. Estava pegando algumas folhas que eu havia mandado imprimir na impressora que fica interligada ao meu computador e da coordenadora, quando por acaso, a impressora me entregou uma folha alheia aos meus pedidos. Era a coordenadora que havia mandado para a impressão. Quando olhei para a atividade me senti completamente desconfortável e na mesma hora pensei: Poxa vida! Temos estudado tanto, temos trazido tantas leituras interessantes que falam sobre o desenvolvimento das crianças, sobre os seus direitos de aprendizagem... temos feito discussões sobre as leituras, temos escutado os apontamentos de cada um deles e temos construído uma visão de professor de cada um, de acordo com os seus posicionamentos nessas discussões... como pôde aparecer algo desse tipo que rompe com toda a nossa tentativa de formação continuada? E fiquei um minuto refletindo sobre esses questionamentos. Até que julguei melhor compartilhar a decepção e falei:

D: Olha a atividade que P4 fez? Você já viu?

C: Sim, eu vi (ela me olhava com cara de tristeza e continuou). Você não sabe quem também me entregou a mesma atividade? P2!

D: O que?

C: P2 fez a mesma atividade.

Fiquei ainda mais chateada porque considerava que P2, pelo o que eu ouvia em suas falas, de seu referencial teórico, era um professor que conhecia, discutia e defendia a Teoria Histórico-Cultural, portanto, para mim, era alguém que tinha outra concepção sobre criança, sobre infância e que planejava outras vivências, elaborava outro tipo de atividade para o desenvolvimento de suas crianças. Então após um longo suspiro, falei:

D: Você precisa sentar com os professores no momento dos ATPs e rever a Proposta Pedagógica da escola, conversar sobre os pressupostos teóricos que estão fundamentando as práticas deles... e precisamos repensar nosso HTPC. Alguma coisa não está boa... depois a gente senta e pensa...

C: Que coisa né? Eu também não contava com isso... essa semana também é a minha semana de acompanhar as aulas dos professores, vou prestar atenção nas práticas para podermos pensar na formação... o que tem me deixando bem chateada também é que eles estão fazendo todas as mesmas propostas para as duas salas... ou seja, um faz e o outro só copia, não sei se revezam, se só um deles faz... mas as duas turmas são bem diferentes, né? Nem tudo o que é possível em uma turma é adequado para a outra.

D: Você já conversou com eles?

C: Ainda não.

Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora - Dados da pesquisa

O fato explicita que mesmo a formação continuada desenvolvida nos momentos de HTPC sobre a formação integral das crianças, o conceito de leitura como compreensão, os direitos de aprendizagem das crianças não impedem que a prática tradicionalista de se ensinar comportamentos alfabéticos cristalizada nos professores se perpetue. Essa prática valoriza o aspecto físico do signo, desqualifica o sentido, não desenvolve condutas de leitor e ao mesmo tempo, cobra que os alunos os tenham e os pune por não os ter adquirido (ARENA, 1990). Trata-se do reconhecimento das letras com as quais a criança não lê nada (MELLO, 2005), da separação das letras em vogais e consoantes que em nada acrescenta à criança.

O interesse em alfabetizar as crianças na Educação Infantil seguindo o modelo tradicional de correspondência grafo-fonética pode ser compreendido de várias formas, se olharmos para o contexto em que acontece. Em primeiro lugar destaco que ambos os professores, P2 e P4 acumulam cargo em escolas de Ensino Fundamental, sendo que P2 acompanha uma turma de 4º ano e P4, uma turma de 3º ano e talvez o fato de estarem em outro segmento de ensino, sentindo outras necessidades, atendendo a outros objetivos, estudando outros temas ou mesmo outros enfoques ou concepções para algum assunto possam ter causado um conflito ideológico que promoveu a busca por outros caminhos que não os compartilhados em HTPC. Em segundo lugar, explico a dificuldade em romper com conceitos cristalizados desde, provavelmente, o tempo em que foram alunos da Educação Básica – os dois professores estão na mesma faixa etária: P2 tem 47 anos e P4 tem 45 anos, sendo possível que a formação inicial tenha sido bem parecida uma com a outra e que algumas posturas desses professores sejam semelhantes a de professores que os ensinaram e que por algum motivo, eles gostavam, fato esse que também pode ser tomado para a formação inicial em nível superior, logo professores são modelos não apenas para as crianças na Educação Infantil. Por fim, destaco a possibilidade de as aulas remotas terem conduzido esse caminho – nesse momento de pandemia do Covid 19, as turmas foram divididas em pequenos grupos que frequentavam a escola em dias pré-estabelecidos por escalas de rodízio, podendo na semana, frequentar de um a dois dias, sendo esse tipo de tarefa mais possível de ser compreendido pelas famílias que auxiliavam as crianças em casa, uma vez que a mediação do professor estava impossibilitada pelo momento.

Lancei a seguinte pergunta aos professores: Você considera apropriado alfabetizar uma criança na Educação Infantil? E agora faço a análise das respostas, separando-as de acordo com

a proximidade das respostas. Houve quem dissesse que a alfabetização nessa idade não deveria acontecer, pois as vivências devem ser planejadas no sentido de favorecer as brincadeiras de papéis sociais, que é a atividade dominante nessa fase do desenvolvimento da criança.

P2: Considero a idade apropriada para a alfabetização a partir dos 7 anos, portanto, na Educação Infantil a criança ainda não possui todas as estruturas cognitivas prontas para ser alfabetizada. Nessa idade é necessário o desenvolvimento do conhecimento de mundo e das relações através das brincadeiras. No aspecto de ensino e aprendizagem é importante repertoriar a criança com leituras e acesso ao mundo letrado, não necessariamente visando alfabetizá-la.

P3: Alfabetizar não, mas acho muito importante que as crianças tenham uma base para poder chegar no fundamental, para que não sofram.

P6: Não, pois esse não é o objetivo da Educação Infantil. Temos sim que proporcionar um ambiente letrado para a criança, é importante que ela tenha contato com os livros infantis, com as letras e com os números, mas desde que tenha um olhar diferenciado para isso. O foco das atividades da Educação Infantil deve ser pautado nas interações e nas brincadeiras.

P8: Não, a atividade principal da criança da Educação Infantil é o brincar, há fatores mais importantes que não a alfabetização na Educação Infantil. As experiências diversas que a criança tiver na Educação Infantil, (como) a imaginação, a criatividade, o fazer de conta, são capazes de favorecer o desenvolvimento amplo das crianças. O objetivo da Educação Infantil não é preparar para o ensino fundamental e sim possibilitar experiências diversas que promovam o desenvolvimento amplo da criança o que pode acarretar em saberes (em alfabetização) para momentos posteriores, mas não é a finalidade da Educação Infantil.

P9: Não, pois este não é o objetivo desta primeira etapa da Educação Básica. Considero adequado apresentar, ou simplesmente deixar no caminho das crianças, para que manuseiem e aprendam a função social deles. Isso inclui leituras, letras, palavras, textos diversos, números e todos os campos de experiências. Nesse sentido, não se trata de ensinar a ler e a escrever sistematicamente, mas de inseri-las em contato com os signos que utilizamos para produzir história e cultura.

C: Não alfabetizá-la, mas acho apropriado sim que por meio de brincadeiras e atividades lúdicas, a criança consiga identificar letras e números.

A partir das falas de P2, P3, P6, P8 e P9 foi possível inferir que a alfabetização não é o objetivo que esses professores se pautam para a elaboração do Plano de Trabalho Docente entregue para a coordenadora, bem como para o planejamento e a organização das vivências propostas para as suas crianças, pois o enfoque principal é dado para as brincadeiras e interações, que possibilitarão o desenvolvimento dos pequenos. Embora todos tenham sido bastante enfáticos em afirmar que não consideram a alfabetização na Educação Infantil, P2, P6,

P9 e C apontaram a necessidade de ler para as crianças e apresentar, a elas, as letras e os números por estarem inseridos na sociedade da qual elas fazem parte desde o nascimento e agora de forma mais significativa. Esse argumento é usado de forma enfática por Lucas (2008), quando discute sobre a alfabetização na pré-escola, definindo o processo como uma proposição de situações que favorecem a aprendizagem da leitura e da escrita, sendo necessário desde a educação infantil dado a imersão da criança no mundo das letras desde muito pequena. Já P3 aponta sua preocupação em preparar as crianças para o Ensino Fundamental que é evidenciada em suas falas em momento de HTPC, quando diz que as crianças que não aprenderam as letras, os números, a escrita e a leitura na Educação Infantil, chegam “muito cruas no 1º ano”, tendendo a sofrer no Ensino Fundamental ou na prática de apresentar cotidianamente às suas crianças de 3 anos, as letras e ensiná-las a escrever seus nomes. P8 não utiliza os termos “leitura, livros infantis, textos, letras, mundo letrado, ambiente letrado, números” como os demais colegas, mas o faz implicitamente em seu discurso.

Foi possível perceber que a situação proposta por P2 relatada anteriormente não condiz com o discurso “é necessário o desenvolvimento do conhecimento de mundo” pois tal como foi proposta evidencia um ensino fragmentado em que não considera um conhecimento de mundo, nem mesmo o favorecimento de um repertório de leituras, mas apenas, o conhecimento do alfabeto, provavelmente para uma possível tentativa de alfabetização por meio da decodificação e sonorização das letras, sílabas e palavras, descontextualizadas e sem sentido. Essa dubiedade de sentidos que consiste em alfabetizar ou não alfabetizar durante a Educação Infantil, conforme aponta P5 no próximo fragmento, pode ser justificada por uma cobrança feita pela sociedade de que as crianças precisam sair lendo e escrevendo das escolas da primeira infância, pelas cobranças realizadas pela Secretaria Municipal da Educação que solicitam a cada bimestre uma sondagem das crianças de Pré I e Pré II e ao final do ano ou início do ano subsequente, apresentam para os coordenadores os números gerais de crianças em cada nível de escrita: pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético (FERREIRO, TEBEROSKY 1985) e um gráfico, por escola, que apresenta o número de crianças do Pré II em cada nível, gerando muitas comparações, disputas e dúvidas em relação aos procedimentos adotados durante as sondagens realizadas por cada professor.

P5: Literalmente não. E aqui (é) algo totalmente controverso, pois mesmo que não acreditemos nisso ouvimos muitos dizerem que escola “boa” é aquela que nossos alunos saem do Pré II alfabetizados, então ficamos com isso meio que internalizado em nós.

Embora estejamos todos dentro de um sistema de ensino que nos cobra por determinados resultados de práticas pré-estipuladas por ele, ainda é o professor o responsável por organizar situações de vivências que oportunizem o desenvolvimento das capacidades humanas mais sofisticadas nas crianças, através da escolha dos conteúdos e do trabalho de mediação para a sua apropriação, ou seja,

A constituição de uma prática pedagógica que tenha como finalidade uma educação transformadora do aluno, voltada para sua humanização, seguramente pode ser alcançada por meio de uma adequada organização das relações interpessoais em sala de aula e de um planejamento cuidadoso dos conteúdos e modos de ação para seu desenvolvimento. Dentre as tarefas que tem o professor na organização do processo de ensino está a de selecionar os conteúdos, os conceitos, os significados que são relevantes ao desenvolvimento dos alunos como seres humanos de múltiplas necessidades e interesses. Para isso, a seleção de conteúdos deveria obedecer a critérios de relevância social, com contribuições dos educadores e dos alunos apoiadas sobre os conhecimentos essencialmente necessários para a compreensão do entorno em que se relacionam e para a ruptura além de seus limites. (MILLER, ARENA, p. 351, 2011)

Mas essa escolha é feita pelo professor, que tem suas concepções de ensino, tem consciência do trabalho que realiza com as crianças, dos objetivos atrelados a esse trabalho e condições de avaliá-lo a partir do desenvolvimento de suas crianças. Então a pergunta que cada professor deveria fazer a si para nortear seu trabalho seria: Qual criança eu quero formar?

[...] se queremos que a criança se eduque para ser curiosa e inteligente para ter uma personalidade estável e solidária, organizamos sua vida na escola para que ela tenha muitas atividades que criem nela novas necessidades e motivos e, sobretudo, que possa ser livre para experimentar e descobrir, em um ambiente aconchegante, seguro e agradável, mas também instigador da sua vontade e explorar, saber mais e aprender. (MELLO, p. 7, 2015).

Cabe essa reflexão: “Diante o que eu quero, o que eu faço?” e o professor reflete sobre sua prática frequentemente (ou deveria) porque as relações humanas não são estáticas e esse movimento natural exige também do professor, transformações.

A fala de P4 sugere que a criança estando em contato com as palavras em seu meio social, seja nos vídeos de músicas infantis, nos diferentes suportes de texto que encontra em casa, nas etiquetas que identificam seus materiais escolares está caminhando em sentido a alfabetização.

P4: Depende o ponto que é visto essa alfabetização, já que desde os sons das palavras e até a observação das letras que as cercam (as crianças), na chamada, no desenho da galinha pintadinha (por exemplo, em que aparecem) as iniciais dos seus nomes que eles já associam (com o que está) grafado nos seus pertences, como bolsa, agenda... já é o início da jornada da alfabetização. O desenvolvimento da fala e a ampliação do repertório, (ambas) vem das cantigas, das leituras... isso vem do ambiente alfabetizador que a criança já está inserida primeiramente em suas casas com suas famílias.

Tomando o posicionamento de P4 e associando a tarefa solicitada para as crianças (imagem 23), é possível concluir que demonstra preocupação em relação a alfabetização das crianças na Educação Infantil, de forma sutil na sua fala, quando coloca que a criança desde muito pequena e antes mesmo de entrar na escola já inicia a sua “jornada da alfabetização” e mais explicitamente na folha impressa, quando propõe o reconhecimento das letras dissociada de um texto, de uma leitura, enfim, apenas pela apresentação do alfabeto e a sua separação em vogais e consoantes. De acordo com Miller e Arena (2011, p. 348) “não basta, então, que o aluno observe um fenômeno ou que ele ouça as explicações do professor para que um conteúdo se torne consciente para ele”, dessa forma, apenas apresentar as letras em quaisquer que sejam os suportes e dizer-lhes quais são as vogais e quais as consoantes não implica em alfabetizar a criança.

Para concluir a apresentação das respostas dos professores sobre o tema “alfabetização”, passo para a discussão da fala dos últimos dois professores. Ambos argumentaram que ao organizar espaços e vivências em que apresentam para as crianças os mais variados tipos de suporte do texto escrito, leituras diversas, cantigas, um ambiente alfabetizador, com a disposição de letras e números nas paredes da sala, por exemplo e diferentes brincadeiras e interações, cria-se a possibilidade de algumas crianças se alfabetizarem, não sendo um objetivo do ensino, mas acontecendo devido a uma necessidade dessas crianças, que deve ser respeitada e desenvolvida.

P1: Não, porém muitas crianças se alfabetizam devido às interações e brincadeiras com a linguagem escrita. Há crianças com certa maturidade que você propicia o momento e ela avança conseguindo se alfabetizar, mas essa não é a minha proposta, mas devemos respeitar as peculiaridades de cada aluno.

P7: Esta questão certamente é bastante complexa, pois entendo que não existe uma idade certa para alfabetizar, mas existe momentos diferentes de desenvolvimento. A Educação Infantil é uma etapa fundamental para o desenvolvimento dos saberes da criança, portanto é importante a criança ter contato com o mundo letrado. A diferença se dá na maneira como esse processo será conduzido, pois não podemos nos esquecer que na Educação

Infantil as crianças devem receber tais informações enquanto brincam, manuseiam todo tipo de material escrito, observam sua professora fazendo uma leitura para a turma ou sendo escriba durante a produção de um texto coletivo. Não se trata de alfabetizar ou não, mas sim de planejar cuidadosamente esse contato com o mundo letrado para que seja prazeroso, sem cobranças que possam acarretar em traumas, frustrações e ansiedade. Portanto, acho apropriado que a criança tenha acesso a um ambiente alfabetizador que possibilite e contribua para o processo de alfabetização.

Os professores abordaram um ponto muito importante do desenvolvimento do ser humano e especificamente, das crianças, na escola. A educação deve ser intencionalmente organizada para provocar experiências de novo tipo para as crianças, considerando-as como únicas, sujeitos de direitos, ativas e capazes de aprender, para favorecer o domínio de novos procedimentos na atividade e para a formação de novos procedimentos psíquicos (MELLO, 2007; PRIETO, SAMPAIO, LIMA, 2018). Isto só é possível quando se respeita as formas pelas quais as crianças melhores se relacionam com o mundo e aprendem e os tempos para aprender. Para Mello (2007, p. 98)

o bom ensino deve sempre se adiantar ao que a criança já sabe, e assim, promover novas aprendizagens e desenvolvimento. Em outras palavras, o bom ensino é sempre colaborativo, ou seja, envolve o fazer independente da criança mediado pelo educador e pela educadora – ou mesmo por crianças mais experientes –, que provêm níveis de ajuda necessários.

A aprendizagem antecede e impulsiona o desenvolvimento, precisamente por ser condição necessária para a formação das qualidades humanas, P1 e P7 conscientes do papel do professor para o desenvolvimento da humanização das crianças, da necessidade de se ensinar tarefas que elas ainda não saibam realizar sozinhas, mas são capazes de realizar com a sua ajuda, propuseram vivências às crianças que respeitassem o direito de aprendizagem, o ritmo, as particularidades e as necessidades de cada criança, que resultaram em experiências positivas e promotoras de desenvolvimento.

Salvaguardadas as diferentes maneiras com as quais os docentes se posicionaram em relação a problemática da alfabetização, e, de acordo com os pressupostos teóricos abordados nesse trabalho, é possível afirmar que uma criança que lê sem saber o “por quê” e o “para que lê” está lendo, na verdade nada lê, apenas reproduz um ato mecânico de decodificação de sinais gráficos e sua sonorização. A leitura, assim como a escrita, deve ter sentido para a criança, deve ser provocada por uma necessidade, deve ser uma tarefa vital. Portanto o professor, sendo o mediador desse processo, deve provocar nas crianças a necessidade de ler, propondo situações de leitura planejadas intencionalmente. Para isso, o professor deve ensinar os meios para a

criança fazer as antecipações diante do texto, ensiná-la a fazer previsões, e ouvir suas opiniões e seus sentimentos, de acordo com Arena, cabe ao professor ensinar às crianças atitudes leitoras que são “as de antecipação, predileção, verificação, elaboração de perguntas, busca de respostas e promoção da interação entre conteúdo semântico do texto e os do leitor.” (ARENA, 2010, p.18). Logo é possível afirmar que as crianças aprendem a ler e se tornarão leitoras se realmente estiverem motivadas, se sentirem necessidade de ler, se tiverem acesso aos escritos sociais da realidade e se forem ensinadas a assumirem atitudes leitoras.

Diante o exposto, como pensar a leitura para as crianças na Educação Infantil, sem colocá-las num processo de alfabetização como um método mecânico de decodificação de letras e sua sonorização? Como formar leitores de sentido desde a Educação Infantil? Com o intuito de responder a essas perguntas, no próximo item, apresento a importância da leitura em práticas cotidianas no trabalho com as crianças a fim de promover o desenvolvimento infantil.

3.6 Experiências de leitura na Educação Infantil

Tomando as discussões já realizadas neste trabalho acerca da leitura é plausível pontuar que ler é atribuir ativamente sentidos ao texto a partir de conhecimentos e vivências do leitor, satisfazendo necessidades pessoais criadas pelas relações humanas e pelas condições estabelecidas a partir delas, sendo possível a leitura desde a Educação Infantil.

[...] as crianças não têm esperado por nós para questionarem livremente o escrito: na rua, em casa, até na escola, elas dedicam muito tempo em avançar hipóteses de sentido sobre os cartazes, as vitrinas das lojas, as prateleiras dos supermercados, as embalagens dos produtos alimentícios, os jornais, as histórias em quadrinhos, as obras de literatura infantil etc. Elas fazem isso a partir de indícios que vão desde as ilustrações até o formato e a cor, passando, entre outros, pelas palavras e que, de todo o modo, estão muito ligados ao contexto no qual tais escritos são encontrados. (JOLIBERT, 1994, p. 44).

As crianças estão vendo os escritos por todos os lugares: têm contato com eles na tela da televisão, no panfleto semanal das promoções de mercado, nas contas de energia elétrica que chegam em suas casas, nos muros pichados, enfim, cotidianamente estão em contato com esses escritos e isso é algo natural. E naturalmente, com o passar do tempo, passam a notar esses escritos e tentar entendê-los, perguntando quem escreveu, porque escreveu, a quem escreveu, são, portanto, capazes de estabelecer relações com o escrito de forma a questioná-lo, de fazer previsões, escolhas, de validar essas antecipações ou não e assim elaborar outras questões e

respostas. Aproveitar esse contato da criança com o universo cultural que está a sua disposição e a curiosidade própria de quem está descobrindo o mundo favorece ensinar a função social da escrita para os pequenos proporcionando a atribuição de um sentido para essa ação.

Muitas são as possibilidades de envolver a criança com os escritos do dia a dia e algumas delas são aproveitadas parcial ou integralmente nas situações desenvolvidas na escola, conforme as observações. Para enriquecer essa discussão, apresento algumas situações que foram observadas em duas turmas diferentes:

Situação 8: Visita ao supermercado

Essa é uma turma de Pré II e P1 estava trabalhando a unidade: Planejando o momento da alimentação, do material educacional da Nova Escola. Como parte da atividade propôs uma visita ao mercado do bairro para que as crianças pudessem conhecer a organização do mercado, a disposição dos alimentos nas gôndolas, a marcação dos preços dos itens, a identificação dos produtos mais consumidos por elas em casa, sendo que todos os questionamentos foram propostos antes do passeio, bem como, todas as regras necessárias para que o passeio fosse feito com segurança, mediante autorização prévia dos pais, solicitada por bilhete. Ao voltarem do mercado, P1 convidou as crianças para o exercício de relembrar os espaços do mercado, o que haviam visto naquele ambiente, do que haviam mais gostado e separando as crianças em grupos, pediu para que cada grupo representasse o passeio na cartolina, sob o título “Visita ao supermercado”

(Observação de 09/11/2021 – Pré II – crianças de 5 anos)

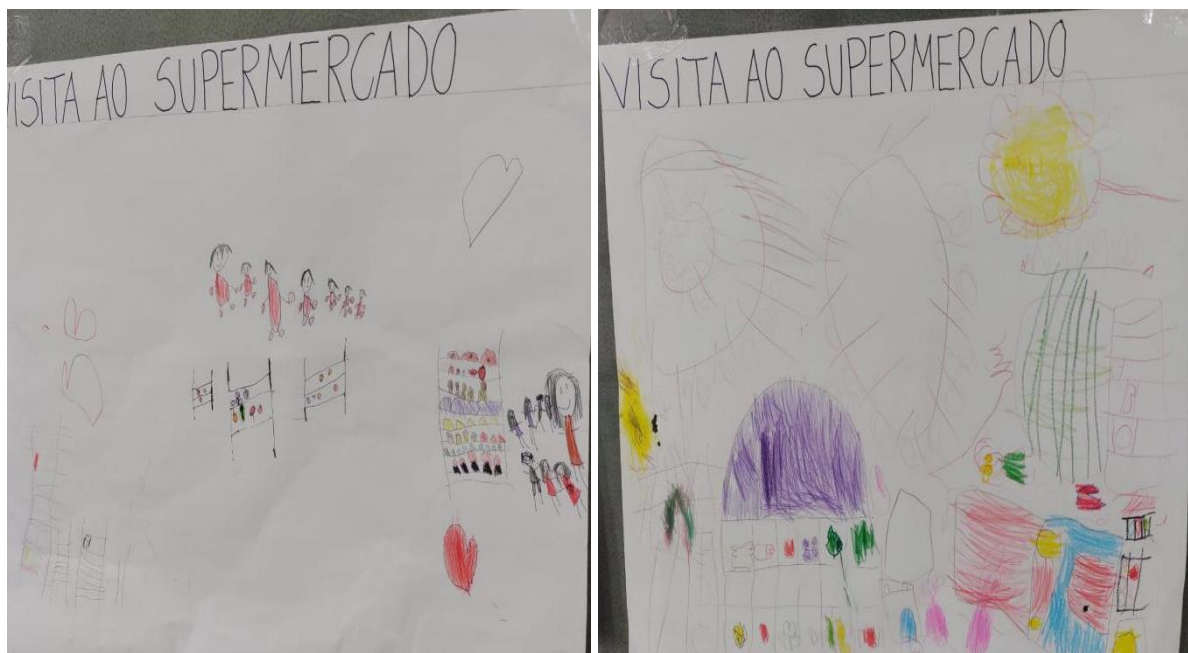
Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora - Dados da pesquisa

Imagem 24: Elaboração de cartaz - Passeio no mercado



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora – Dados da pesquisa

Imagem 25: Cartazes produzidos pelas crianças sobre a visita dirigida ao mercado



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora – Dados da pesquisa

Ao solicitar que as crianças, em grupo, fizessem o registro do passeio a partir da roda de conversa sobre essa ida ao mercado – as opiniões, o que acharam, do que gostaram, como

os alimentos são armazenados, como as pessoas sabem o preço dos produtos, como faz para levar algum produto para a casa, quem vai ao mercado, quem cuida daquele espaço, P1 incentivou a interação entre as crianças e entre as crianças e ela própria, possibilitou o ato de relembrar e o desenvolvimento do pensamento, que precisou se organizado em forma de palavras para ser comunicado ao grupo. Esse momento apresenta a essência dos encontros possíveis e das possibilidades de autoria da professora e das crianças em que P1 pôde acolher as individualidades das crianças, se colocar disponível para os diálogos e incentivar que acontecesse entre todos da turma, ser sensível ao elemento da cultura para criar condições de formação humana, de reciprocidade e de respeito. A finalização da tarefa pela proposição da representação da situação através do desenho significou a compreensão da criança sobre a vivência proposta pela professora. De acordo com Mello (2015, p. 5)

[...] os três elementos que condicionam a formação e o desenvolvimento das qualidades humanas – o acesso à cultura como fontes das qualidades humanas criadas ao longo da história, a função mediadora das pessoas mais experientes (que na escola é representada pelo professor) e a atividade que a criança realiza – precisam estar presentes nas escolas infantis e de ensino fundamental.

Dessa forma, a vivência sistematicamente organizada e promovida por P1 favoreceu o desenvolvimento de diferentes expressões pelas crianças, promovendo o desenvolvimento das qualidades humanas nos pequenos, por considerar os três elementos essenciais para tal promoção – o acesso à cultura, a mediação da professora e o desenvolvimento da atividade pela criança. A proposta poderia ser ainda mais explorada caso P1 trabalhasse o bilhete enviado aos pais com as crianças, deixando que elas as escrevessem em suas agendas no lugar de entregar impressas, pois o bilhete, nesse contexto, representava algo do qual as crianças tinham conhecimento – o passeio que fariam, sabiam para que estava sendo escrito – solicitar a autorização dos pais para irem ao passeio e caso contrário, não iriam, para quem seria enviado – aos pais. Outra situação que poderia ser aproveitada nessa situação seria a escrita de uma lista com as regras definidas coletivamente para o passeio, pois representariam no papel algo construído verbalmente pelo grupo, recuperando a função da escrita de registrar para não esquecer.

Na sequência apresento uma situação que ocorreu na turma do Pré I do professor P9, ainda durante o período do revezamento entre as crianças, dessa forma sendo desenvolvida com um grupo reduzido de crianças.

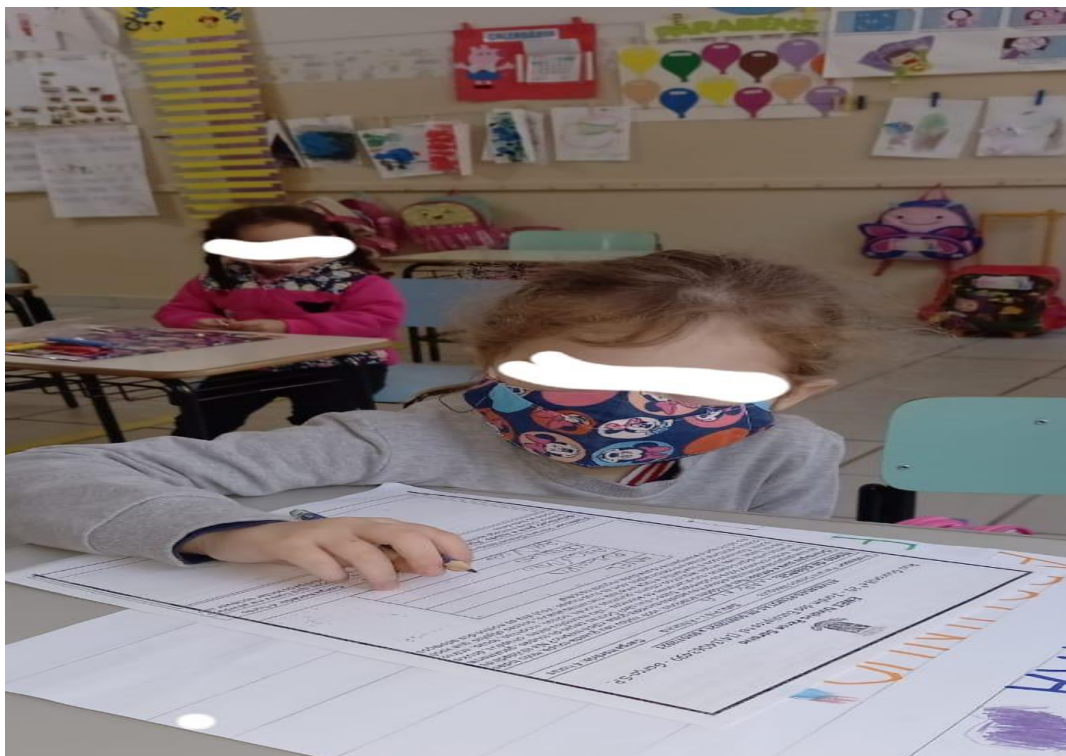
Situação 9: Salão de beleza

Essa é uma turma de Pré I e P9 propôs a brincadeira de faz-de-conta de cabeleireiro/barbeiro com as crianças. Como a situação de brincadeira foi intencionalmente planejada, P9 já havia organizado a sala de maneira diferente, havia deixado um conjunto de mesas em alguns cantos da sala onde colocou materiais e acessórios que são utilizados em salão de beleza e barbearia, dessa forma havia secador de cabelo, chapinha, pentes, escovas, produtos de maquiagem – batom, sombras coloridas, rímel, perfumes, creme de barbear, spray e gel para cabelo, laços, fitas, arquinhos de cabelo, entre outros (alguns produtos eram de verdade e outros eram brinquedos), penteadeiras de brinquedo e um espelho. Estávamos trabalhando com um número reduzido de crianças, apenas cinco por sala, e nesse dia estavam presentes apenas as 3 meninas da escala de revezamento. Quando as meninas chegaram na sala, após a aula de cultura corporal, e viram o espaço todo arrumado de outra maneira e com todos aqueles objetos, a empolgação tomou conta de todas e elas já começaram a organizar quem faria qual papel e a estabelecer os diálogos necessários para a brincadeira. As meninas muito vaidosas já começaram a pegar as bolsas que estavam disponíveis e a colocá-las nos ombros para ir ao salão de beleza ou para sair para trabalhar. A brincadeira seguia bem, até que Carlinha falou: “Mas onde é que lava o cabelo nesse salão para poder cortar? Aqui não tem chuveirinho!” e ela e Larissa já estavam se dirigindo ao professor para reclamar a falta do lavatório, quando Marcelle falou: “Aqui! Faz de conta que é esse estojo e ela senta aqui nessa cadeira, encosta aqui e você lava o cabelo dela”. Num momento posterior a brincadeira, P9 a recordou com as crianças e propôs a realização de uma lista com os materiais que elas usaram durante a atividade, separando o espaço de cinco linhas para essa anotação. A lista foi escrita pelo professor em cartaz que foi fixado na parede da sala e reproduzida pelas crianças em folha impressa que posteriormente foi colada em seus cadernos.

(Observação de 28 e 29/04/2021 – Pré I – crianças de 4 anos)

Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora – Dados da pesquisa

Imagem 26: Criança escrevendo a lista de objetos utilizados na brincadeira



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora – Dados da pesquisa

Na tarefa proposta, que aconteceu no dia seguinte a brincadeira, foi solicitada a escrita dos objetos que as crianças utilizaram enquanto brincavam. Dessa forma, as meninas precisaram lembrar da brincadeira – o que fizeram, os materiais que usaram para brincar e contar para os meninos, que não estavam presentes no dia, o que havia acontecido para que eles pudessem saber e assim, participar desse novo momento, que seria a discussão e o registro de cinco objetos utilizados para a brincadeira. O pedido do professor resultou em algumas atividades propulsoras de desenvolvimento, a saber: a interação entre as crianças se fez possível pela necessidade de comunicação; a memória foi desenvolvida pela necessidade de recordar o ocorrido; o controle da conduta foi desenvolvido pela necessidade de se estabelecer, de forma comum, apenas cinco itens utilizados para a brincadeira; o desenvolvimento da linguagem foi possibilitado pelo discurso para o outro e pela sua linguagem interior; a ação de escrever e ler, com a finalidade de registrar para se lembrar. Ainda que a brincadeira tenha sido utilizada como pretexto para afazeres escolares, evidenciando que mesmo fazendo parte da rotina do professor e sendo de senso comum a necessidade de se propor esses momentos para brincar, a brincadeira em si ainda sofre resistências quanto a compreensão de sua natureza e essência como promotora de desenvolvimento infantil e atividade dominante nesta faixa etária em virtude das cobranças em se atribuir à criança um caráter de escolar, ao propor situações na pré-escola que seriam

específicas do Ensino Fundamental, privando os pequenos tanto de brincadeiras quanto de atividades produtivas, como a pintura, o desenho e a escultura.

A participação das crianças em atividades escolares como presenciar a elaboração de uma lista de brinquedos, anotar as frutas que serão usadas para o preparo de uma vitamina, produzir um reconto com a professora, participar do registro de algo importante que ocorreu no dia para lembrar depois, anotar as regras estabelecidas coletivamente para um jogo ou ouvir histórias, podem contribuir para que elas participem de situações de leitura e para que compreendam a função social da escrita. Sabendo o motivo e a finalidade da leitura, ela não será concebida como uma imposição, mas como uma necessidade e de acordo com Mello (2006, p. 184) “quando a criança convive com situações reais de leitura e escrita na escola ou em casa, ela cria para si essas necessidades”, sendo responsabilidade do professor criar condições para surgirem, nas crianças, essas necessidades.

Apresento na sequência a resposta de P7 para a pergunta: “Conte um episódio que te chamou a atenção, em suas aulas, num momento de leitura.”

P7: Em 2019 eu tinha uma turma de maternal, eram 23 crianças cheias de curiosidades e muito espertas. Sabiam exatamente o momento da leitura e, às vezes, eu simulava um esquecimento e rapidamente o grupo me cobrava. Como eu lia várias histórias da autora Mary França, certo dia assim que fui explicar quem era o autor (do livro que seria lido) uma das crianças rapidamente disse “É uma história da Mary França” e a turma toda concordou e reproduziu a mesma fala. Não era uma história dessa autora e as crianças lamentaram fazendo um longo “ahhhhh”. Fiquei surpresa, pois eram crianças bem pequenas e às vezes nem parecia que estavam atentas.

A situação contada por P7 faz um convite a reflexão sobre a capacidade de aprender desde a tenra idade. A professora caracteriza as crianças como “cheias de curiosidades e espertas”, possivelmente qualidades que ela própria estimula com o trabalho pedagógico, aponta que o momento da leitura consistia numa prática diária em sua rotina e que as crianças já estavam habituadas com ela, evidenciando que havia a proposição de tempo para ler para as crianças. Sobre a rotina, que é um dos elementos constituintes da ação pedagógica e didática, pensada e organizada para construir a subjetividade dos sujeitos ao mesmo tempo em que permite que o professor tenha clareza de seus objetivos e das estratégias necessárias para alcançá-los,

transmite segurança às crianças e oferece a oportunidade de compreenderem a organização do tempo, sabendo que tudo acontece em uma ordem sucessiva: antes, durante e depois. Entretanto, as ações programadas para essa rotina não devem ser fixas, não sendo necessário realizar as mesmas coisas todos os dias,

pois a variedade de atividades permite mais momentos de interação entre professor e criança e entre a criança e seus pares. (PRIETO, SAMPAIO, LIMA, 2018, P. 443).

As atividades devem ser planejadas e organizadas de forma a favorecer uma variedade de situações e de vivências promotoras de desenvolvimento para as crianças. A exemplo da atividade de leitura, pode-se num dia ler um livro para as crianças, num outro, lançar mão de uma contação de história, num outro apresentar a história com fantoches, em outro pedir para que as crianças contem as histórias escolhidas por elas, seja com o apoio do livro ou da memória, enfim, possibilitar esse momento diariamente, devido sua relevância para o processo de desenvolvimento infantil, mas com práticas diferentes.

De acordo com Zilberman (1985), os livros, objetos da cultura, são conhecidos pelas crianças muito antes de seu ingresso na escola e as obras destinadas ao público infantil, podem de acordo com as suas particularidades, servir de motivação ao ato de ler ou para o processo de alfabetização, tendo em vista que o mercado livreiro se adequa aos interesses da sociedade consumidora, estabelecendo-se assim uma relação de apelo econômico que molda e direciona algumas publicações, como é o caso dos livros paradidáticos e das cartilhas de alfabetização. A autora pontua que com o intuito de dar mais credibilidade a essas obras, escritores renomados fizeram parte do grupo de escritores de abecedários e de livros destinados às crianças em fase de alfabetização, como é o caso de Mary França, escrevendo os títulos da Coleção Gato e Rato, cujas ilustrações foram feitas por Eliardo França, e são largamente usadas nas escolas, tal como relatou P4, que estava lendo toda a coleção para as crianças de sua turma.

Embora apresente um caráter alfabetizador, a história do livro consegue envolver a criança da faixa etária dos 3 anos, principalmente pela ilustração, que também conta a história, marcando um problema, as soluções que não foram exitosas até alcançar o desfecho, letras de tamanho grande e ilustrações que representam o fato narrado.

Na sequência indico uma situação de leitura ocorrida na sala das crianças do Maternal II, cuja professora era P3, que tratava da leitura de um livro da Coleção Gato e Rato, mencionada anteriormente:

Situação 10: Leitura do livro “A bota do bode”

A professora canta uma música para convidar as crianças para a leitura

P3: Hoje eu vou contar para vocês a história do livro “A Bota do bode”. Quem escreveu essa história foi a Mary França e quem ilustrou foi o Eliardo França.

[P3 mostra a capa do livro para as crianças, que observam e nada falam]

P3: O que será que essa história vai contar pra gente, heim?

Em seguida abre o livro e começa a ler

P3: *“O bode viu uma bota”* [e mostra a ilustração]

João: Ali a bota!

P3: Isso, é a bota! O que será que o bode vai fazer?

Maria: Comer!

E todos concordaram com ela e começam a falar ao mesmo tempo.

P3: Vamos descobrir o que ele vai fazer? Vamos ficar quietinhos ou ninguém vai ouvir
[e continua a leitura]

“O bode colocou a bota numa pata. E ficou gozado! Uma bota numa pata e três patas sem botas!”

Maria: Eu nunca vi um bode de botas!

P3: Nem eu, Maria! E um bode sem bota, você já viu?

E antes que Maria respondesse, todos começaram a responder se sim, se não, que nunca viu um bode mas já viu uma burro, entre outras respostas.

P3 pede novamente a atenção e continua

P3: *“O bode deu a bota para o rato. E o rato sumiu na bota.”* [P3 apresenta a ilustração]

As crianças riem porque o ratinho caiu dentro da bota

Fernanda: Tadinho do ratinho!

Carlos: Olha o rabo dele ali!

P3 não tece nenhum comentário e prossegue a leitura

“O rato deu a bota para o galo. E o galo não andou com a bota!”

P3 apresenta a ilustração

P3: E agora gente o que será que vai acontecer? Vamos ver?

Maria: Eu não sei!

P3 vira a página e continua

“O galo deu a bota para o gato.

O gato falou: - A bota é uma boa casa!

- uma casa? - falou o galo.

P3 vira a página e continua

veio a gata e falou: - uma casa para os nossos filhotes!

ela mostra a ilustração

Fernanda: Que fofinho!

João: Prô a minha gata teve um monte de filhotinhos

Carlos: Eu não tenho gato, só tenho cachorro

P3: Que legal que vocês tem bichinhos de estimação. Agora me falem, vocês gostaram da história?

Crianças: Sim!

(Observação de 06/05/2021 - Maternal II - crianças de 3 anos)

Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora – Dados da pesquisa

O relato da observação enfatiza a atuação de P3 no sentido de envolver as crianças fazendo perguntas a elas, com a intenção de que elas façam suas previsões do que está por vir, sugere também uma escuta atenta às respostas das crianças, ainda que na maioria das vezes as crianças associassem os personagens da história com os animais que eles conhecem e não respondessem diretamente a pergunta da professora. Após esse primeiro momento a professora deixou o livro em cima de sua mesa e falou que as crianças poderiam pegar o livro para olhá-lo de perto e enquanto o colega olhava aquele livro, os demais poderiam escolher um outro disposto na mesa ao lado. As crianças iam até a mesa de livros, faziam as suas escolhas, retiravam o livro, iam para as suas carteiras e o abriam, olhavam as páginas, os desenhos, mostravam ao colega ao lado, conversavam com os colegas e com a professora, que ouvia a todos com muita atenção e carinho. Esse dispor do livro para as crianças é uma proposta intencional da professora que favorece, pelo contato da criança com o livro, o interesse pela obra, já que ela toca as páginas do livro, sente o papel, ela vê as ilustrações, o colorido dos desenhos, o brilho da folha acetinada, vê o texto e ela manuseia o livro. Essa relação da criança com o portador textual e em especial, com o livro de literatura infantil, colabora para a constituição de um leitor. Vale destacar que devido aos protocolos do COVID 19, nossas turmas contavam com apenas 5 crianças por turma, o que favorecia a atenção quase que individualizada com as crianças que estavam presentes no dia, ao mesmo passo em que dificultava o processo de interação entre as crianças quando do grupo iam apenas uma ou duas crianças.

Na sequência, a fim de continuar a discussão acerca do questionamento proposto “Conte um episódio que te chamou a atenção, em suas aulas, num momento de leitura”, apresento as respostas dos professores:

P1: Estávamos um dia no momento do reconto quando perguntei quem queria participar, ela (Duda) surpreendeu a todos com a mão levantada. Foi à frente e mesmo insegura, usou sua imaginação e criou uma história através das imagens que estava vendo (no livro), tudo com muita coerência. Todos os alunos estavam com os olhares voltados para ela e quando terminou (de contar a história) a euforia foi geral, bateram palmas e gritaram: Você conseguiu! Um sorriso largo estampou o rosto daquela criança e um contentamento tomou conta de mim, dela e da sala como um todo. A vontade de participar, ler, criar, imaginar, fez com que ela superasse suas inseguranças, foi um momento inesquecível.

P2: As crianças viviam pedindo para (eu) ler um livro de monstro e escolhi o livro da biblioteca da escola “Como reconhecer um monstro”. Quando mostrei a capa eles ficaram eufóricos. Porém, no decorrer da leitura observei que ficaram com medo e (ao fim da leitura) pediram para nunca mais ler livros assim.

P3: Quando comecei a ler e uma criança quis fazer a leitura. Ela não sabia ler, é claro, mais contou exatamente como era a história (a partir da ilustração presente no livro).

P4: Um episódio foi presenciar o faz de conta acontecer com a turma toda brincando com a História do Chapeuzinho Vermelho e o Lobo mal criando novos diálogos e novas situações.

P5: Os momentos de leitura são muito importantes. E um dia com a maleta viajante uma aluna, do seu jeitinho, relatou (oralmente para todos da turma, em roda de conversa) e a mãe escreveu (no caderno de registro que acompanha a maleta) como foi maravilhoso de pararem tudo e realmente se concentrarem naquele momento. Me chamou a atenção pois hoje não vemos mais as pessoas dando o devido valor nesses momentos, de ficar com a família e vivenciar histórias que as crianças não irão mais esquecer.

P6: Os momentos que as crianças realizam a leitura do livro para os colegas do grupo sempre me chamam a atenção, mesmo não sabendo ler, realizam a leitura do jeito delas, se divertem bastante e algumas mantem uma narrativa coerente.

P8: Não foi específico em uma de minhas aulas, pois, como venho dizendo nas respostas anteriores, a minha maior experiência como professora de uma turma de Educação Infantil seria esse ano e, devido a pandemia, não tive contato direto com as crianças. Mas, me recordo que uma vez que fui contar história para muitas crianças, no lago artificial de Garça, era um evento de dia das crianças. Contextualizei a história Bruxa, Bruxa, venha à minha festa de Arden Druce. Fiz uma introdução inspirada na contadora de histórias Marina Bastos, dizendo que havia uma menina que se achava muito corajosa porque não tinha medo de bruxa e que o irmão dela morria de medo de bruxa. Então ela decidiu fazer uma festa e chamar a bruxa pra ver se o irmão perdia o medo de bruxa. Depois da introdução, continuei a história conforme a sequência do livro que acabou com todos na festa se divertindo. Até que um menino levanta do meio das crianças e diz: Mas e o irmão? perdeu ou não perdeu o medo de bruxa? Foi bem engraçado, improvisei um final na hora. Perguntei quem queria ser a bruxa e convidei o menino para ser o irmão. A bruxa precisava de um chapéu de bruxa e tudo o que eu tinha em mãos era um pandeiro, entreguei o pandeiro para a criança que se propôs ser a bruxa, disse que aquele poderia

ser um chapéu de bruxa e ela respondeu: “Poxa, não tem um chapéu mais bruxesco nessa mala aí, não?” Ela procurou, encontrou um chapéu mais “bruxesco” e eles encenaram o final da história: O irmão dizendo pra bruxa que não tinha medo de bruxa.

P9: Com frequência, aqueles episódios que trazem as inferências realizadas pelas crianças – seja o reconto da leitura, a associação com outros livros e personagens, oralidade através da descrição do enredo, gênero textual. É magnífico observar os rostos delas enquanto ocorre a leitura: o espanto, a surpresa, o desfecho.

De acordo com as falas apresentadas é possível afirmar que os professores proporcionam momentos de leitura com as crianças. Dentre as situações escolhidas para serem relatadas, penso que escolheram alguma que foi especial, seja pelo sentido afetivo ou de curiosidade. As falas de P1, P3, P6 e P9 retratam que os professores atribuem valor para o protagonismo da criança ao proporem vivências em que a criança possa pensar, se expressar e comunicar os pensamentos e sentimentos por meio de uma história construída por ela a partir das ilustrações que observa no livro. Esses professores também sugerem que os livros são acessíveis as crianças, podendo elas fazerem suas próprias escolhas e lerem seus livros. Mas seria ingênuo considerar que somente ao propiciar esse momento de se ter o livro nas mãos e poder contar uma história, a atividade da criança de contar uma história se estabelece – vivências foram proporcionadas anteriormente a esse momento, para subsidiar o desenvolvimento da imaginação e da linguagem da criança, possivelmente, as brincadeiras de faz-de-conta e as leituras, especialmente, as de literatura infantil.

A professora P1 além de falar do acesso a obra para as crianças e da história criada e contada por Duda, que era uma menina tímida, cujo ingresso na escola só aconteceu aos 5 anos, no Pré II, portanto se tratando de seu primeiro ano num espaço escolar (com crianças que estavam há três anos juntas), fala também do contentamento de uma proposta que foi exitosa e que possibilitou à Duda, vencer os seus medos e mesmo que ainda se sentisse insegura, ser um sujeito ativo de sua aprendizagem. De acordo com Mello (2007, p. 90, grifos da autora), “a criança precisa reproduzir para si as qualidades humanas que não são naturais, mas precisam ser aprendidas, apropriadas por cada criança por meio de **sua atividade no entorno social e natural** em situações **mediadas por parceiros mais experientes**”, dessa forma, P1 através do planejamento e da organização intencional da vivência possibilitou que Duda sentisse a necessidade de construir a sua história, de acordo com as suas experiências de vida e conhecimento, estando em atividade dentro desse ambiente social, que é a escola, com a mediação da professora.

A fala de P9 apresenta as características desejáveis em um leitor: alguém que faça inferências ao texto, que mobilize conhecimentos prévios para relacionar com o que está conhecendo, que se permita aos sentimentos que a leitura provoca e que consiga não apenas reproduzir a história, mas que consiga também dizer sobre ela, sobre a sua essência, relacionando-a com seus saberes, tendo em vista que de acordo com Foucambert (1994, p. 8) “a leitura é a atribuição de significado ao texto escrito: 20% de informações visuais, provenientes do texto; 80% de informações que provém do leitor [...]”. Ao trabalhar leituras na escola, oportunizando que essas características sejam suscitadas, a leitura é concebida numa elaboração ativa de significado feita pelo leitor a partir de indícios diversos em que busca as respostas para as suas perguntas. Ou seja, nas escolas de Educação Infantil são crianças questionando o texto em busca de sentidos para atribuir a ele.

A professora P4 faz referência a um episódio em que as crianças reproduziram a história “Chapeuzinho Vermelho”, o que sugere que as crianças se apropriaram da história, portanto, a obra de literatura infantil, objeto da cultura humana, foi apropriada e externalizada pelas crianças do grupo pela encenação – pela linguagem gestual e verbal, favorecendo o desenvolvimento das qualidades humanas. Essa prática é comum entre os professores da escola, conforme a minha observação, acontecendo no espaço da sala da turma, no pátio coberto ou descoberto, às vezes proposto pelo professor intencionalmente, outras vezes acontecendo espontaneamente em uma brincadeira, sendo provocado por um objeto ou situação que traga a história na lembrança de alguma das crianças.

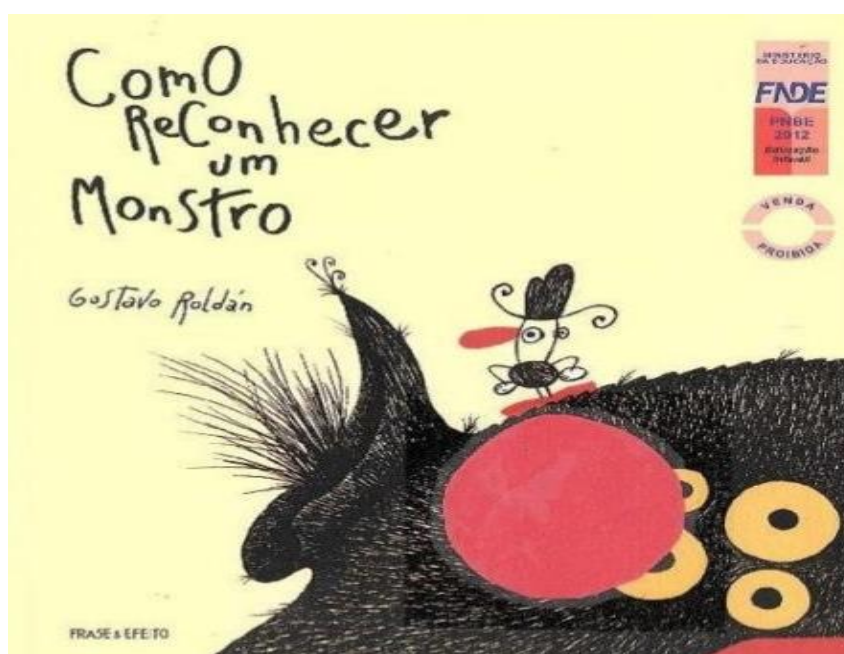
Imagem 27: Apresentação da história “Os três porquinhos”



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora

Retomando as falas dos professores, P2 recordou o episódio em que fez a leitura do livro “Como reconhecer um monstro”, escrito e ilustrado por Gustavo Roldán, tema solicitado pelas próprias crianças, portanto partindo do interesse delas próprias, embora o título específico fosse de escolha do professor, que recorda que as crianças ficaram muito assustadas com o livro, abolindo esse tipo de obra do rol de sugestões de leitura. O livro em questão se inicia instigando a curiosidade da criança pelo mistério que é estabelecido ao colocar “Se você der de cara com uma criatura que possa ser um monstro, é melhor olhar bem para ter certeza de que realmente ela é um monstro” e ao longo de suas páginas traz, em sua narrativa, elementos de composição para o personagem do monstro, como quando diz “observe se suas patas são enormes e peludas e se essas patas são tantas que formam um enorme bosque” ou ainda “seu nariz parece uma gigante beringela”, sem contudo caracterizá-lo de forma definitiva, o que só é feito desfecho da história, na última página do livro, quando diz “então não há dúvidas é um monstro”.

Imagem 28: Capa do livro “Como reconhecer um monstro”



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora

As ilustrações do livro conduzem o leitor à descoberta da figura do monstro, para tanto, o texto escrito e a ilustração se complementam destacando os momentos significados da história com o objetivo de facilitar a sua compreensão pela criança. De acordo com Faria (2013, p. 42)

A ilustração conta com importantes elementos descritivos que, se fossem explicitados integralmente no texto escrito, o tornariam longo e pesado - e mesmo ilegível. Assim, o aspecto descritivo da cena ilustrada pode comportar

um grande número de detalhes, apreendidos rapidamente pela leitura circular da imagem e sua assimilação instintiva, “imediata e sem problemas”, como definem; Durand & Bertrand. Ao mesmo tempo, a ilustração apresenta detalhes da ação, que também poderiam sobrecarregar o texto escrito, desestimulando o prosseguimento da leitura. Desta forma, as funções da imagem no livro ilustrado seriam a de “criar/sugerir/complementar o espaço plástico”, quanto à descrição e “marcar os momentos-chave da ação na narrativa pela duplicação visual”, conforme Durand & Bertrand.

A imaginação, elemento constituinte da formação humana, representa o ato de inventar, criar, romper com o que já está posto para descobrir o novo e não se trata de uma capacidade exclusivamente infantil, como apregoa o senso comum, trata-se de uma faculdade humana, social e historicamente desenvolvida. A literatura promove o desenvolvimento das funções psíquicas superiores do homem por requerer a imaginação em seu desencadeamento.

a imaginação, base de toda a vida criadora, manifesta-se, sem dúvida, em todos os campos da vida cultural, tornando igualmente possível a criação artística, a científica e a técnica. Nesse sentido, necessariamente, tudo o que nos cerca e foi feito pelas mãos do homem, todo o mundo da cultura, diferentemente do mundo da natureza, tudo isso é produto da imaginação e da criação humana e nela se baseia (VIGOTSKI, 2018, p. 16).

De acordo com a fala de P2 e a análise do livro escolhido foi a imaginação das crianças, possibilitada pela apropriação da história lida pelo professor, que provocou o sentimento de medo e recusa das histórias horripilantes tão solicitadas anteriormente. Possivelmente as crianças relacionaram a história com outras experiências já vividas para imaginar a figura do monstro e organizar pensamentos referentes a ela, tendo em vista que a imaginação tem como origem as apropriações que a pessoa fez e faz da cultura humana. Para Arena, a imaginação tem uma função vital, pois possibilita ao sujeito, especificamente, para o pequeno leitor de

modificar-se e transformar a imaginação pela palavra do outro, por poder “imaginar o que não viu, o que não vivenciou diretamente em sua experiência pessoal.” (Vigotski 2009, p. 25). Se a imaginação se transforma e se amplia pela riqueza de experiências do ser humano, a criança, desta forma tem menos experiência do que um adulto. Função da oferta e do ensino da literatura infantil para o pequeno sujeito leitor na escola transcende intenções singelas de “dar asas à imaginação e provocar prazer”, para assumir a função de formação integral do homem e de suas funções consideradas superiores e criativas em todas as áreas do conhecimento. A maturidade da imaginação no adulto dependerá do seu desenvolvimento desde a infância e a literatura infantil tem lugar destacado nesse processo.” (ARENA, 2010, p.32).

Para Faria (2013, p. 21), “as escolhas, tanto do livro como o quê e como trabalhar esse instrumental literário são da maior importância”, o que foi respeitado pela tarefa de leitura de P2, tomando a análise do trabalho revelado por sua fala e do material apresentado às crianças tendo em vista que ambos estavam adequados ao processo de ensino e aprendizagem para as crianças de sua turma, promovendo a compreensão das crianças que envolve não só o texto escrito, mas, também, as vivências anteriores, as informações dadas pelos adultos e a imaginação.

A professora P5, diante dessa pergunta, relatou a lembrança sobre um fato relacionado ao projeto “Maleta Viajante” cujo objetivo era o de incentivar o hábito da leitura pelas crianças em colaboração com suas famílias. Nesse projeto, as crianças, ajudantes do dia, levavam para casa uma pasta que continha um livro de história escolhido pela criança no “Cantinho da Leitura”, outras obras separadas pelos professores, que procuravam colocar um livro de literatura infantil, um gibi e uma revista, além de um caderno de registro, em que as famílias registravam, por escrito, o momento a partir de duas perguntas feitas pela professora: “Faça um breve relato deste momento da leitura dos livros para a criança” e “O que achou deste momento”, e a criança registrava por um desenho. Reproduzo abaixo o bilhete enviado aos pais ao início do projeto.

Aos responsáveis:

Estamos iniciando nosso Projeto Literário para proporcionar às crianças o contato com a literatura, através do ouvir, recontar e dramatizar, visando desenvolver a imaginação, o gosto pelas obras literárias, assim como o processo cognitivo, emocional e social das mesmas. Portanto, estarei enviando a Maleta Viajante, com os livros viajantes, que visitará a casa de cada família. Peço a sua participação interagindo com o seu filho. Dessa forma, você deverá ler a história que ele escolher e depois pedir para ele recontar ou escolher outra história que o agrade para contar. Deixe que ele explore o livro e observe a leitura “dá asas para a sua imaginação”. Demonstre interesse e entusiasmo em compartilhar com ele esse momento de leitura, pois as atividades propostas em família são muito relevantes para a formação de seu filho enquanto sujeito sócio-cultural. Registre no caderno como foi a experiência destacando os pontos que mais lhes chamaram a atenção no momento em que realizaram a leitura. Peça para seu filho desenhar a história que foi escolhida por ele e lida por algum de vocês. O registro é muito importante para o professor avaliar o desenvolvimento do projeto.

Agradeço a sua participação e colaboração!

A Professora

“Um país é feito de homens e de livros” (Monteiro Lobato)

Cada família tinha o espaço de uma folha no caderno para realizar os registros. Apresento, na imagem a seguir, uma criança segurando a “Maleta Viajante” que foi levada por ela para a casa para registrar a expressão de satisfação e apreciação da proposta por essa menina, que é comum a todas as demais crianças de sua turma e da escola.

Imagem 29: Criança com a Maleta Viajante



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora - Dados da pesquisa

Esse momento desenvolveu uma aproximação entre as famílias e as proposições escolares: a participação e o entusiasmo das crianças era visível tanto nos momentos que os responsáveis buscavam a criança e ela já mostrava a pasta, quanto na responsabilidade do retorno de todo o material no dia seguinte. Nesse projeto, as famílias constituíram-se parceiras e aguardavam, assim como as crianças, o dia de levar a Maleta Viajante para a leitura em casa.

P5 comentou sobre a devolutiva positiva que teve de uma mãe ao relatar o quão maravilhoso foi esse momento oportunizado pela proposta da professora e a importância dada a um momento em família em que a prioridade eram eles próprios, os livros, a leitura e as relações que eram estabelecidas entre eles, em que se destaca a afetividade e o vínculo familiar.

Os relatos dos familiares apontaram a importância desses momentos para a interação das crianças com as demais pessoas da casa e com o objeto cultural que o livro representa. O livro escolhido pelas crianças, muitas vezes, era aquele que elas já conheciam e que desejavam ler e apresentar aos familiares.

Essa situação, recordada pela professora, demonstra que a possibilidade da parceria com as famílias pela simples possibilidade de enviar uma pasta com livros para serem lidos e um caderno de registro transpassa os conhecimentos sobre a linguagem escrita para as dimensões do acesso ao objeto cultural – livro, além de propiciar um momento de estreitamento do vínculo familiar pela afetividade.

Por fim, recupero a fala de P8, que estava ingressando na escola e na carreira docente em escola de Educação Infantil, sendo que suas experiências profissionais anteriores foram como estagiária em escola particular e professora de idiomas. P8 diz que não havia tido ainda experiências de leituras ou contação de histórias com a sua turma na escola, pois, quando ingressou em 2020, a escola já estava fechada para as crianças, atendendo exclusivamente ao ensino remoto. Dessa forma faz referência a uma contação de história que fez num evento maior, em ocasião da comemoração do Dia das Crianças. Destaco em sua fala algo me chamou a atenção: a literatura implica em uma liberdade de pensamento, possibilitada pelo uso criativo da imaginação e da própria língua, dessa forma, todos ouvem a mesma história, mas de acordo com os interesses, com as experiências de vida e de educação de cada pessoa, a experiência com a leitura e os sentidos atribuídos à ela podem ser diferentes – como no episódio mencionado em que o menino indagou sobre o desfecho da história contada para a introdução da história principal – “Mas o irmão perdeu ou não perdeu o medo de bruxa?”, fato esse não cogitado por P8 que tinha outros interesses e propósitos, mas que ainda assim teve a perspicácia, que bons contadores de histórias tem, de imaginar uma saída para a situação inesperada. Pode-se dizer então que,

Falar em literatura, como sabemos, significa falar em ficção e discurso poético, mas muito mais do que isso. Significa abordar assuntos vistos, invariavelmente, do ponto de vista da subjetividade. Significa a motivação estética. Significa remeter ao imaginário. Significa entrar em contato com especulações e não com lições. Significa o uso livre da fantasia como forma de experimentar a verdade. Significa a utilização de recursos como a linguagem metafórica. Significa o uso criativo e até transgressivo da Língua. Significa discutir verdades estabelecidas, abordar conflitos, paradoxos e ambiguidades (um príncipe transformado num sapo ou uma menina, Raquel, que em sua bolsa amarela guarda a vontade de crescer e de ser um menino ou uma personagem, Peter Pan, que se recusa a crescer). Significa, enfim, tratar de assuntos tais como a busca do autoconhecimento, as iniciações, a

construção da voz pessoal, os conflitos entre gerações, os conflitos éticos, a passagem inexorável do tempo, as transgressões, a luta entre o caos e a ordem, a confusão entre a realidade e a fantasia, a inseparabilidade do prazer e da dor (um configura o outro), a existência da morte, as utopias sociais e pessoais entre outros.

São assuntos, note-se, sobre os quais não há o que “ensinar”. Não são constituídos por informações atualizáveis ou mensuráveis. São temas, isso sim, diante dos quais adultos e crianças podem apenas compartilhar impressões, sentimentos, dúvidas e experiências. (AZEVEDO, 2007, p. 4, apud BATAUS, 2013, p. 101).

As atividades de leitura literária, dentre elas, por exemplo, o contar e o ler histórias podem contribuir para que as crianças se apropriem e aperfeiçoem o uso de capacidades psíquicas capazes de alavancar o seu desenvolvimento intelectual e pessoal, considerando a possibilidade de os conteúdos destas atividades motivar o agir das crianças no nível prático e mental, permitindo a compreensão sobre as características e os usos da língua escrita, num processo significativo e mais prazeroso. Nessa direção, Lima (2008, p. 5) afirma que:

[...] ao compreendermos que os primeiros anos de vida são fundamentais ao processo de humanização e que, nesses anos, as crianças se desenvolvem de forma acelerada, aperfeiçoando a percepção, a atenção, a memória, o pensamento, a comunicação, os momentos de contar ou ler histórias são oportunidades significativas a um desenvolvimento amplo na infância. 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.

Cabe aos professores, então, organizar vivências desde a Educação Infantil que sejam intencionalmente provocadoras da aprendizagem e do desenvolvimento para que as crianças se sintam motivadas a participar de forma ativa da proposta de ensino, de tal forma que o seu agir, se torne uma atividade, ou seja, o motivo é suficientemente forte para promover a ação da criança, de tal forma que o que ela faz está carregado de sentido para ela.

De acordo com o exposto, a leitura e a contação de histórias são atividades motivadoras de aprendizagens que promovem o desenvolvimento humano, contribuindo para o aperfeiçoamento e a sofisticação de capacidades psicológicas em níveis superiores, desde a tenra idade. Mas não é qualquer prática de leitura tampouco qualquer texto capaz de promover o desenvolvimento infantil nas escolas de Educação Infantil, precisa-se, pois, de um planejamento por parte do professor em relação aos espaços, ao tempo e aos materiais

escolhidos para essa prática, a fim de promover vivências significativas para as crianças que ouvem as histórias, capazes de motivá-las para aprendizagens também significativas.

E nesse ponto, cabe a pergunta: Como fazer isso acontecer nas salas de turmas de crianças pequenas? De acordo com as discussões já possibilitadas, digo que em primeiro lugar, o objetivo da leitura nas escolas de crianças pequenas não deve ser a alfabetização, em segundo, que as crianças aprendem desde que nascem, ou seja, desde o nascimento são capazes de estabelecer relações com o mundo a sua volta, o que significa que

as crianças pequenas possuem muito mais possibilidades psíquicas do que se supunha até pouco tempo atrás e que, em condições favoráveis de vida e educação, assimilam conhecimentos, dominam procedimentos mentais, desenvolvem intensamente diferentes capacidades práticas, intelectuais e artísticas, e formam as primeiras ideias, sentimentos e qualidades morais. (MELLO, 2007, p. 90)

Mas o que isso quer dizer? Que a leitura deve ser ensinada para as crianças desde a Educação Infantil como a possibilidade de atribuir sentido ao texto escrito, rompendo-se com a ideia de decodificação dos signos escritos e sua correspondente vocalização, que Bajard (2005) denomina decifração.

Quando o aprendizado da leitura se faz pela decifração, a produção sonora traduz o domínio das relações grafo-fonéticas. Já que, nessa concepção de aprendizagem, a compreensão se dá mediante a sonorização do texto, a que chamamos oralização, a construção do sentido não é vista como pertencendo ao campo da escrita, mas sim ao campo do oral. Essa oralização pode assim avaliar perfeitamente essa habilidade de transformar signos escritos em signos sonoros. No entanto, essa habilidade é quase universalmente reconhecida como insuficiente: “as crianças leem mas não entendem” (BAJARD, 2005, p. 76 - 77).

Romper com essa ideia que distancia a leitura da compreensão implica em não didatizar o ato de ler. O que fazer então? Destaco algumas situações que podem motivar a aprendizagem das crianças, favorecendo seu desenvolvimento: Ler e contar histórias, apresentar os livros, deixar os livros em lugares acessíveis, incentivar que conte a história do livro que está em suas mãos, escrever, no papel, a história imaginada pelo grupo, encenar a história lida, contada ou recontada, enfim, proporcionar diferentes e ricas vivências desse momento da leitura para a criança com o intuito de envolvê-la e inseri-la em atividade, para assim mobilizar as aprendizagens propulsoras do desenvolvimento como a memória, imaginação, linguagem, inteligência e personalidade, ou seja, procurando através da leitura desenvolver as capacidades psíquicas superiores na criança.

Disso posto, cabe afirmar que “na Educação Infantil, não se ensina a ler, mas, sim, atos de leitura” (PRIETO, SAMPAIO, LIMA, 2018, p. 447), que são as ações do professor durante os momentos de leitura e de contação de histórias, tais como segurar o livro, folhear as páginas, posicionar-se na frente dos ouvintes, a entonação da voz e dos diferentes jeitos de se falar, para representar cada personagem. Esses atos são ensinados para as crianças, a fim de criar nelas a necessidade de ler, necessidade essa, que pode motivá-la para a atividade de leitura, formando, assim, pequenos leitores.

Ao longo da educação infantil, podemos formar uma criança curiosa que tenha uma larga convivência com as práticas de leitura e escrita, uma densa experiência com a cultura escrita. Para isso, a convivência com pessoas que leem para as crianças e para si mesmas e que escrevem e registram para si e para as crianças aquilo que elas querem registrar sob a forma de texto escrito é condição necessária. Essa convivência com a cultura escrita permite que a criança atribua à escrita um sentido adequado à sua função na sociedade e, assim, saiba para que se lê e se escreve. Para além disso, quanto mais experiências significativas tiver, mais terá o que expressar por meio de diferentes linguagens. Dessa maneira, formamos uma criança que, ao final da educação infantil, esteja ávida por aprender a ler e a escrever e não cansada de treinos de escrita. Este pode ser um indicador de sucesso da atividade docente com as crianças pequenas. (MELLO, 2010, p. 340)

A leitura realizada pelo professor, nesse sentido, é uma das condições para a criação de novas necessidades humanizadoras na infância, possibilitada pela prática literária planejada e organizada, colocada na rotina de sua turma de crianças pequenas, consideradas como capazes de aprender e ativas nesse processo de ensino. A criança escuta a leitura pela voz do professor, mas atribui ela própria os sentidos à história ouvida, ela faz seus apontamentos, expressa seus sentimentos, seja em forma de desenhos ou da comunicação oral, reforçando a necessidade de ouvir o que a criança tem a falar, nesse momento a criança está fazendo associações entre o que ela já conhece e o que está conhecendo pelo texto, buscando na memória conhecimentos prévios para relacionar com os novos, organizando o pensamento, interagindo com outras pessoas e se expressando por meio de diferentes linguagens.

Para Girotto e Souza (2010, p. 51)

Um leitor capaz de compreender os significados do texto realiza um complexo exercício cognitivo quando lê. Sua compreensão advém das paráfrases que realiza, motivadas pela projeção de imagens mentais conforme lê. Algumas vezes, as deduções são evolutivas, ou seja, o leitor as constrói gradativamente, enquanto aprofunda a leitura. Esse movimento do leitor é ativo, relaciona ideias do texto com seu conhecimento prévio, constrói imagens, provoca sumarizações, mobilizando várias estratégias de leitura. Assim, a atribuição

consciente de significados ao texto faz parte do movimento de formar o leitor autônomo.

Para que seja possível a formação de leitores capazes de ler compreendo, de leitores autônomos, é necessário que haja um processo de aprendizagem, ou seja, é necessário que se ensine para os novos leitores os atos de leitura que possibilitam a leitura. Girotto e Souza (2010) sugerem o ensino da leitura a partir de estratégias, destacando entre elas a conexão, a inferência, a visualização, o questionamento, a sumarização e a síntese.

Para as autoras, o professor pode, a partir do entendimento e da apropriação dessas seis estratégias, ensinar a leitura para as crianças, favorecendo o entendimento dessa prática cultural e seu interesse. De acordo com elas, a conexão permite à criança ativar seu conhecimento prévio, estabelecendo conexões com aquilo que está lendo, sendo possível a conexão texto-texto, que se trata de relacionar o texto lido com um outro; a conexão texto-leitor, em que relaciona a leitura com suas próprias vivências; e a conexão texto-mundo, que associa o texto lido e algum fato mais global (GIROTTTO, SOUZA, 2010).

A inferência é a estratégia compreendida como a interpretação de uma informação não explícita no texto, enquanto a visualização é a responsável pela criação de imagens pessoais no momento da leitura. O questionamento trata das perguntas que são feitas pelo leitor ao texto, trata-se, pois, do diálogo que o leitor estabelece com a obra durante a sua leitura. A sumarização é a arte de sintetizar aquilo que foi lido, destacando a essência do texto e a síntese, que corresponde a articulação entre o texto lido e as impressões pessoais do leitor (GIROTTTO, SOUZA, 2010. Com esse entendimento, as estratégias de leitura possibilitam que as crianças se formem leitoras de sentido, que compreendam o texto pela leitura, pois “[...] Compreender é a base para que todas as crianças se engajem completamente na leitura de livros de literatura e se tornem leitoras autônomas. Para tanto, o ensino das estratégias é fundamental.” (GIROTTTO, SOUZA, 2010, p.108).

Para que as estratégias de leitura cumpram com o objetivo de contribuir para a formação de leitores, é preciso que o professor tenha clareza de que, ao ensinar tais estratégias, ensina às crianças modos de pensar enquanto realiza uma leitura, as atitudes e os procedimentos que leitores experientes utilizam ao ler, assim, as técnicas de leitura não podem ser tratadas como uma receita. O professor, ao promover um ambiente onde as estratégias de leitura, como operações mentais, possam ser apropriadas e utilizadas pelas crianças, promove condições para que elas pensem, questionem, argumentem, opinem, ouçam outras opiniões e reformulem seu pensamento.

A sequência descrita nas próximas linhas trata da leitura de duas histórias feitas por P1 para as crianças de sua turma considerando algumas das estratégias propostas por Girotto e Souza (2010):

Situação 11: Leitura do livro “Os três porquinhos”

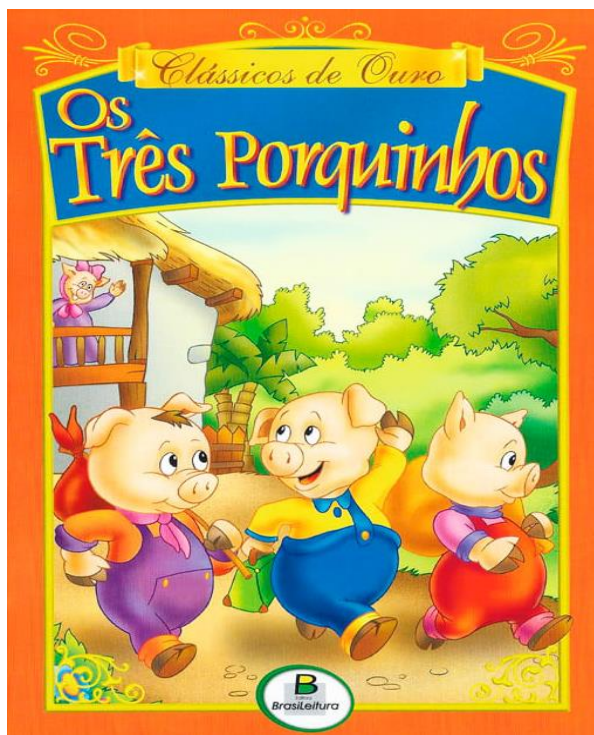
A professora convidou as crianças para se sentarem numa roda, no chão, para ouvir a história “Os três porquinhos”. Mesmo se tratando de um conto tradicional e conhecido pelas crianças, elas se mostraram atenciosas e contentes em ouvir a história. A professora utilizou do recurso da entonação de voz, para destacar alguma passagem do texto e para cada personagem atribuiu um jeito de falar, tornando a sua leitura agradável ao ouvido. Cada vez que o Lobo Mal se dirigia para uma das casas dos porquinhos, ela perguntava: O que será que vai acontecer? O que será que o Lobo vai fazer? E as crianças respondiam de acordo com o que achavam que aconteceria. P1 fazia a leitura da página e ao terminá-la virava o livro para os alunos observarem as ilustrações, virando lentamente do centro para a direita e do centro para a esquerda. Ao final da leitura, fez perguntas ao grupo relacionadas ao livro, como: Você gostou dessa leitura? Você já conhecia esse livro? Era com essa capa mesmo? Onde você ouviu essa história?

(Observação de 29/09/2021 - Pré II - crianças de 5 anos)

Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora – Dados da pesquisa

De acordo com as interferências pontuais da professora, há na postura de P1 uma tentativa de instigar as crianças à conexão texto-texto, já que a história era de conhecimento delas. P1 lia a página e somente após a leitura virava o livro para as crianças verem a ilustração, dessa forma as crianças já haviam tido tempo de imaginarem a cena relatada, ou seja, a estratégia da visualização também foi realizada. Ao final da leitura, a professora perguntou: “Gostaram? Qual cena vocês mais gostaram?” e as crianças começaram a responder as partes preferidas e pela multiplicidade de respostas, passaram a recontar a história, ou seja, sumariá-la, de acordo com as ideias que chegaram, em consenso, serem as principais.

Imagem 30: Capa do livro Os três porquinhos



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora

No dia seguinte a professora novamente convidou as crianças para ouvirem uma história sobre os três porquinhos, conforme a situação descrita a seguir:

Situação 12: Leitura do livro “A verdadeira história dos três porquinhos”

P1: Hoje vamos ler a história dos três porquinhos!

Letícia: Prô, você leu essa história ontem!

P1: Vocês acham que a Prô trouxe o mesmo livro de ontem?

E as crianças responderam com um longo SIM.

P1: Vocês estão muito enganados! Hoje eu vou contar a “Verdadeira história dos três porquinhos”

Marcelinho: Ué Prô, eu nunca ouvi falar...

P1: Pois é! Uma história sempre pode ter mais do que um jeito de ser contada e essa história que eu vou contar pode ser um pouquinho diferente, vamos ver?

A professora apresenta a capa do livro para as crianças, fala o nome do autor, do tradutor e do ilustrador e começa a contar a história carregando a sua voz com um tom de mistério.

P1: “Em todo o mundo, as pessoas conhecem a história dos Três Porquinhos. Ou, pelo menos, acham que conhecem. Mas eu vou contar um segredo. Ninguém conhece a história verdadeira, porque ninguém jamais escutou o meu lado da história.”

As crianças estão muito atentas, com as carinhas expressando um misto de curiosidade e preocupação, ou medo. Então, Lorenzo diz:

Lorenzo: Prô, será que é o Lobo Mal que tá falando?

Amanda: O que será que vai acontecer?

P1: Vocês estão curiosos?

Crianças: Sim!

P1: Eu também! Então vamos ver!

A professora continua a leitura, tal qual a fez no livro anterior: fazendo perguntas às crianças, ouvindo suas considerações, apresentando as ilustrações após a leitura, provocando diferentes entonações para representar falas, pensamentos e perguntas feitas pelo Lobo, o narrador da história, fazendo os gestos que remetiam às ações do Lobo quando colocava “Então inflei. E bufei. E soltei um grande espirro.” As crianças interagem, mas bem menos que no livro anterior. Ao final da leitura a professora fez os mesmos questionamentos:

P1: Gostaram? Qual cena vocês mais gostaram?

As crianças responderam que gostaram e começaram a falar das partes favoritas, mas Amanda queria falar algo diferente e quando finalmente conseguiu ser ouvida, disse:

Amanda: Prô, eu não gostei muito [...] eu gostei mais da outra história.

Nesse momento, várias crianças começaram a reproduzir o discurso de Amanda e assim, começaram a comparar o livro da Verdadeira História dos três porquinhos com a dos Três porquinhos

(Observação de 30/09/2021 - Pré II - crianças de 5 anos)

Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora – Dados da pesquisa

Imagem 31: Capa do livro A verdadeira história dos três porquinhos



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora

Quando as crianças começam a relacionar as histórias dos livros fazem uso das estratégias de conexão, em seus três aspectos; usam também da estratégia da inferência, pois estavam interpretando o texto lido à medida que estabeleciam relações entre os dois livros; da sumarização, ao buscar a essência de cada uma das obras e por fim, fazem uso da estratégia de síntese, ao atribuírem à sumarização as suas impressões particulares, possibilitadas por suas opiniões e conhecimentos prévios. Assim, P1 possibilitou a aprendizagem da leitura para as suas crianças rompendo com a concepção de decodificação e oralização e as ensinando que ler é atribuir sentido ao texto, é buscar respostas para as perguntas que o texto incita em cada um, é compreender.

Na verdade, como aponta Smith (1999), a base da leitura é a compreensão. De modo semelhante, Fischer afirma que: '[...] fazemos o processamento de informações de modo pessoal, visualizamos, sentimos emoções, fazemos inferências e referências cruzadas e realizamos muitas outras complexas atividades cerebrais, quase ao mesmo tempo. A leitura ocorre independentemente dos grafemas individuais pretos em uma página branca ou na tela do computador, os quais são registrados apenas em um nível inferior e quase inconsciente de percepções e processamento. Alguns acreditam que a leitura seja uma atividade tão complexa quanto pensar.' (Fischer 2006, p. 302). Portanto, longe de aprender uma técnica, o leitor pequeno de literatura infantil aprende a pensar por e com signos articulados de um discurso." (ARENA, 2010, p.36-37).

Cabe ressaltar que o professor tem papel fundamental nesse processo de apropriação da cultura sócio e historicamente acumulada construída pelos homens para as crianças, pois somente a partir da mediação entre a criança e o parceiro mais experiente, no caso da escola, o professor, essa apropriação é possibilitada. Para que ocorra a apropriação de um objeto da cultura – material ou imaterial – é condição necessária que o objeto esteja acessível à criança e que ela possa reproduzir, com ele, a sua função social, ou seja, a qualidade para a qual foi criado. É nessa atuação com o objeto, de acordo com a função social que o originou, que a criança reproduz para si as qualidades humanas (habilidades, capacidades, aptidões) que foram criadas juntamente com o objeto e que estão nele cristalizadas. A criança aprende a usar os elementos da cultura quando atua sobre os objetos a partir do uso social que aprende com os outros.

De acordo com Mello (2004), o processo de aprendizagem deve ser sempre colaborativo, resultante da ação do professor junto a criança, além de ser ativo do ponto de vista daquele que aprende, pois “para se apropriar de um objeto [...] é necessário que o aprendiz reproduza, com o objeto, o uso social para o qual ele foi criado” (MELLO, 2000, p. 145). Logo, é possível afirmar que as estratégias de leitura, apropriadas e ensinadas adequadamente pelos professores, atreladas à literatura infantil, podem contribuir para uma prática pedagógica com vistas à humanização do sujeito, na qual se considerem e se valorizem todos os envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que o professor mostra ao aluno um caminho que ele pode seguir para ler, promovendo a formação de uma criança autônoma em sua prática de leitura individual, já que o processo de apropriação (nesse caso a apropriação da leitura literária) pressupõe a atividade do sujeito:

devemos sublinhar que este processo [de apropriação] é sempre ativo do ponto de vista do homem. Para se apropriar dos objetos ou dos fenômenos que são o produto do desenvolvimento histórico, é necessário desenvolver em relação a eles uma atividade que reproduza, pela sua forma, os traços essenciais da atividade encarnada, acumulada no objeto (LEONTIEV, 1978, p. 268).

Ao ensinar as estratégias de leitura, o professor ensina à criança um caminho que o guiará para as suas leituras autônomas, que acontecem de forma individual, portanto, subtende-se em posse do livro e para tanto, o livro, objeto material da cultura, deve ser disponibilizado para as crianças desde cedo, pois não há como atuar sobre e reproduzir a função social desse objeto na sua ausência e apropriar do objeto não material, a leitura, exclusivamente a partir da leitora do outro, no caso, do professor.

Há um equívoco grande na concepção de alguns educadores quando restringem o acesso das crianças aos livros mais baratos, que tenham volumes repetidos ou mesmo que já foram danificados, sob a justificativa de manter intactos e adequados ao uso os demais materiais, que ficam guardados a sete chaves e manipulados apenas pelos professores. Parece evidente que, os professores têm seus motivos para agirem dessa forma, entre eles a falta de recursos da escola que compromete a aquisição de novos e variados títulos para o acervo da escola. No entanto, essa escolha também define a concepção de criança de que ele faz jus e infringe um dos direitos fundamentais das crianças dentro das instituições de ensino de Educação Infantil que é “o direito de desenvolver sua curiosidade, imaginação e capacidade de expressão” por não considerar que “nossas crianças têm livre acesso aos livros de história, mesmo quando ainda não sabem ler”. (CAMPOS, ROSEMBERG, 2009, p. 21). Portanto, a criança além de ouvir as histórias lidas ou contadas pelos professores, precisa ter acesso ao livro, o que quer dizer, pegar o livro nas mãos, virar as páginas, observar as ilustrações de perto e em seu tempo, contar a história que a sua mente lhe permite a partir da observação das ilustrações, fantasiar, dessa forma,

A leitura da criança, a partir da relação efetiva dela com o livro, é essencial para a apropriação de atos de leitores expressivos da leitura na infância: apenas os momentos de audição de histórias lidas ou contadas não permitem a ela assumir a condição de protagonista. Em situações desse tipo, a criança aprende a ser ouvinte e leitor, coadunando, pois situações em que ouve e se relaciona com o livro, sendo capaz de objetivar sua compreensão como leitora por meio de diferentes linguagens. (PRIETO, SAMPAIO, LIMA, 2018, p. 448).

Imagem 32 : Criança escolhendo o livro de seu interesse



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora – dados da pesquisa

Imagem 33: Crianças lendo os livros escolhidos por elas



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora – dados da pesquisa

Vivências que consideram e respeitam os direitos de aprendizagem das crianças possibilitam que elas se tornem protagonistas das atividades de leitura, o que promove, também, o seu desenvolvimento.

Assim, concluo que a leitura realizada pelos professores nas escolas de Educação Infantil é tão importante quanto necessária por apresentar a literatura infantil para as crianças, favorecendo o encontro e a apropriação do aparato intelectual e cultural socialmente construído pelos homens a luz das mais diversas leituras, permitindo à criança sonhar, imaginar e brincar com as histórias que vão descobrindo pela voz de seus professores e também por aquelas que ela própria constrói pelo uso de sua imaginação, graças ao acesso ao livro e aos atos de leitura de que vai se apropriando.

Isso significa que uma criança é preparada para se tornar uma leitora e “a esperança do formador de leitores é a de que o leitor de literatura infantil, uma vez formado, venha tornar-se um leitor adulto de textos literários.” (ARENA, 2010, p. 29). Trata-se da constituição de um adulto que, em posse da leitura e da escrita seja um cidadão de direitos, consciente de seu papel no mundo e do poder de transformação que emerge do conhecimento historicamente acumulado pela humanidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo principal da pesquisa foi analisar quais práticas de leitura desenvolvidas pelos docentes favorecem à formação de um pequeno leitor em um processo que considera a leitura como compreensão, envolvendo a apropriação de significados presentes nas situações de leitura que façam sentido para elas. Para atingir esse objetivo, busquei, em estudos relativos à Teoria Histórico-Cultural, princípios capazes de orientar a produção e a análise dos dados da investigação apresentada, como por exemplo, na fala e na observação dos sujeitos envolvidos. Nesses dados, elementos denotam questões sobre o tempo, os espaços e a forma de como os participantes privilegiavam a leitura para as suas crianças, evidenciando assim as concepções sobre leitura dos docentes e suas escolhas teóricas. Além disso, os esforços denotam questões sobre como a leitura de livros infantis pode mediar o processo inicial de formação do pequeno leitor e do gosto literário.

Nessa direção, foi essencial eleger uma Escola Municipal de Educação Infantil para a investigação que aconteceu seguindo os pressupostos metodológicos da pesquisa qualitativa do tipo etnográfica. Ao longo do trabalho, apresentei alguns apontamentos que orientaram a análise da prática pedagógica dos professores da escola investigada e a produção de dados se deu pela organização do questionário aplicado aos professores para a caracterização do grupo docente e também de elementos de sua individualidade, da entrevista realizada com os professores que enfocaram aspectos relacionados a sua concepção de leitura, criança e práticas pedagógicas, dos registros pessoais escritos em Diário de Campo e registros fotográficos das propostas realizadas com as crianças.

Durante a pesquisa procurei evidenciar a relação entre os sujeitos e a leitura, tomando a leitura como atribuição de sentidos dado a um texto pelo leitor e como essa relação, que carrega a concepção de leitura do sujeito, é explicitada em suas práticas docentes, que determinam o tipo de formação que é desenvolvida com cada criança, possibilitando ou não a formação de pequenos leitores.

Na Pré-escola, as vivências devem ser propostas de acordo com a especificidade da criança em seu fazer, pensar e agir. Por meio da argumentação teórica fundamentada nos estudiosos das referências, expus que é possível que a criança, desde a Educação Infantil, atinja níveis sofisticados de pensamento, linguagem, emoção e imaginação, o que requer uma intervenção intencional consciente do professor na organização das vivências propostas às crianças, de forma a desenvolver experiências diversificadas e significativas.

Dessa forma, quando o professor de crianças pequenas promove as mais ricas vivências para as crianças se apropriarem da cultura humana, ele cria condições efetivas para que elas se humanizem. No mesmo processo, esse profissional se torna responsável por mediar a relação da criança com o objeto de cultura, promovendo condições para o desenvolvimento de sua criatividade, de suas formas de se expressar, de sua linguagem e de sua inteligência.

Considerando a leitura como um instrumento propulsor do desenvolvimento da linguagem, do pensamento e da imaginação, capaz de favorecer o encontro das pessoas com a cultura humana e portanto, favorecer meios para a promoção do desenvolvimento das funções psíquicas superiores das crianças em idade escolar, escolhi evidenciar as práticas que a envolvem em situações positivas de ensino que viabilizam a compreensão de sua função social pelas crianças e a compreensão de que a ler corresponde a compreender.

A partir dos dados analisados, é possível evidenciar algumas propostas que resultam em possibilidades para a formação de novos leitores:

- Inserção da criança num contexto de vivências e experiências diversificadas com vistas ao desenvolvimento intelectual, emocional e psicológico em que se criem necessidades de ler, para se informar ou para descobrir e de escrever, para registrar, para não esquecer;
- As brincadeiras de papéis sociais, atividade dominante na idade pré-escolar, são bases orientadoras para a aquisição da leitura por desenvolverem as capacidades psíquicas necessárias para a sua apropriação como a memória, a atenção, o pensamento, o controle de conduta, a motricidade e a representação simbólica;
- Ler cotidianamente para as crianças, escolhendo livros de literatura infantil que vão ao encontro dos interesses das crianças. A leitura favorece a apropriação da cultura pelas crianças;
- Ensinar os atos de leitura para as crianças e sendo modelo a ser seguido, o professor pode mostrar que também é leitor;
- Permitir que as crianças tenham acesso aos mais diferentes tipos de livros: com ou sem ilustrações, com letras grandes ou pequenas, com capa dura ou mole, grandes ou pequenos, “finos” ou “grossos”;
- Priorizar situações de leitura que evidenciem a função social da leitura.

Ainda que existam infinitas possibilidades para a formação das crianças pré-escolares, já que tudo o que é realizado com a criança pode ser potência para a sua humanização, há ainda que se destacar alguns desafios que foram percebidos ao longo da investigação:

- Envolver as crianças em situações que remetam para a atividade, criando condições para as crianças apresentarem indícios que estão em atividade no contexto da Teoria Histórico-Cultural – atividade essa que envolve o sujeito tanto do ponto de vista psicológico, quanto emocional ou físico;
- Entender se o professor esteve em atividade, seja ela atividade de leitura – já que lia o texto anteriormente ao momento da leitura para a turma e também nesse momento junto delas, quanto atividade docente, que envolve o planejamento da aula, a intervenção e a avaliação do processo;
- Conseguir que a formação continuada em serviço desenvolvida nos HTPCs subsidiem a prática do professor dos conceitos teóricos abordados, permitindo que ele realize, desde o planejamento das vivências, as melhores escolhas e as melhores intervenções pedagógicas;
- Romper com o dilema alfabetizar ou não alfabetizar na Pré-escola, que coloca a maior parte dos professores em contradição quando analisadas as suas concepções ideológicas e as suas práticas.

A educação tem papel fundamental na formação de um leitor capaz de atribuir sentidos para o que lê, para tanto é necessário o estabelecimento de uma relação entre o ensino da leitura e as práticas culturais, considerando-se o entorno em que estas estão inseridas. Tal vínculo acontece por meio dos gêneros enunciativos, entre os quais estão as fábulas, as parlendas, receitas culinárias, instruções de jogos, ou seja, textos que aparecem em situações cotidianas na vida das crianças. Ao possibilitarmos a leitura, especialmente a leitura literária para as crianças, proporcionamos possibilidades de expressão do pensamento e da linguagem, seja por meio dos desenhos, da encenação teatral, das opiniões ou sínteses tecidas após a leitura, destacando sempre o papel de mediador do professor nessas situações de aprendizagem, já que não existe a apropriação de um objeto de cultura, material ou não material, sem a mediação de alguém mais experiente.

Pela discussão dos dados, é possível afirmar a tese de que a leitura exerce um papel fundamental para o desenvolvimento cultural das crianças – é um instrumento de constituição do pensamento e da linguagem, que favorece a formação da inteligência e da personalidade da criança ativa em seu processo de desenvolvimento. Na idade pré-escolar as crianças podem aprender a ler os seus próprios livros, mas não é uma condição obrigatória que aprendam, pois o objetivo primeiro é ensinar os atos leitor, as estratégias de leitura; a forma de se atribuir sentido ao texto; de pensar sobre a história e a relacionar com outras histórias, com outras

situações, com a experiência individual do leitor, respeitando sempre, a singularidade de cada criança. Outra evidência para a formação do pequeno leitor é que o livro, para propiciar esse desenvolvimento, precisa estar acessível para as crianças – elas precisam pegar em suas mãos, virar suas páginas, escolher para o que olhar, como olhar e o que pensar sobre o que está vendo; as crianças precisam escolher seus próprios livros e devem ser oferecidos, para as crianças, livros de qualidade.

As vivências só oportunizarão, de fato, o desenvolvimento das crianças, se houver, por parte dos professores, a preocupação em planejar com intencionalidade as situações de leitura, que engloba a necessidade de organizar os tempos e os espaços destinados a esse fim, para que, desde cedo, as crianças percebam que existem determinados materiais, determinados modos e determinados lugares de ler e para que percebam a leitura como uma prática cultural.

Nesse sentido, a prática educativa que envolve o ensino e a aprendizagem da leitura movida e desenvolvida pelo interesse e necessidade das crianças, associada a situações planejadas intencionalmente promove a produção de sentidos num processo interativo de ensino, contribuindo para a formação leitora desde a Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, J. R. *História da instrução pública no Brasil* (1500- 1889). São Paulo: EDUC; Brasília- DF: INESP/MEC, 1989, p.64- 176
- ANDRÉ, M. E. D. A. *Etnografia da prática escolar*. 18. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.
- ARAÚJO, C. C. M. *Linguagem e desenho: reflexões teórico-práticas na clínica fonoaudiológica*. 2002. 146 f. Tese (Dissertação). Unicamp, Campinas, 2002.
- ARENA, D. B. A literatura infantil como produção cultural e como instrumento de iniciação da criança no mundo da cultura escrita. In: MENIN, A. M. C. S. et al. *Ler e compreender: estratégias de leitura*. Campinas: Mercado das letras, 2010, p. 13-44.
- ARENA, D. B. Nem hábito, nem gosto, nem prazer. In: MORTATTI, M. R. L. (Org.). *Atuação de professores: propostas para a ação reflexiva no ensino fundamental*. Araraquara: JM, 2003. p. 53 – 61.
- ARENA, D. B. *Alfabetizado ou leitor: os caminhos da escola*. In: SEMINÁRIO ESTADUAL DE LITERATURA INFANTO JUVENIL, LIVRO DIDÁTICO E PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE NA FORMAÇÃO DE LEITORES. 1º Anais do... São Paulo: Faculdade Teresa Martin, 1990. p. 196 – 202.
- ARROYO, M. *Ofício de mestre: imagens e autoimagens*. Petrópolis: Vozes, 2011.
- BAJAR, E. *Ler e Dizer: compreensão e comunicação do texto escrito*. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2005. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 28).
- BARBOSA, R. L. L. *Práticas de leitura e conceitos sócio-ambientais: livros didáticos- 1997- 2003*. São Paulo: Arte & Ciência, 2009.
- BARBOSA, R. L. L., ANNIBAL, S. F., BOLDARINI, R. F. *Leitura, escrita e livro: determinantes de práticas culturais e desenvoltura social*. Leitura: Teoria e Prática. Ano 28, n. 55, p. 48-54. Campinas, SP: Global, 2010.
- BARTHES, R. *O rumor da língua. prazer do texto*. 3. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.
- BASTOS, M. H. A instrução pública e o ensino mútuo no Brasil: uma história pouco conhecida (1808- 1827). In: *História da Educação*. ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, n.1: 115 - 133, abr., 1997.
- BATAUS, V. *Leitura, literatura infantil e estratégias de leitura no contexto escolar: concepções e práticas*. 2013. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2013.
- BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. *A construção social da realidade*. Petrópolis, Vozes, 1985.

BISSOLI, Michelle de Freitas. *Educação e desenvolvimento da personalidade da criança: contribuições da Teoria Histórico-Cultural*. 2005. 281 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2005.

BISSOLI, Michelle de Freitas. *Desenvolvimento da personalidade da criança: o papel da Educação Infantil*. *Psicologia em Estudo*, v. 19, n. 4, p. 587 – 597, dez. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pe/v19n4/1413-7372-pe-19-04-00587.pdf>.

BITTENCOURT, J. *A Base Nacional Comum Curricular: uma análise a partir do ciclo de políticas*. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/24201_12678.pdf. Acesso em 07/01/2022.

BOURDIEU, P. Compreender. In: BOURDIEU, P.; ACCARDO, A.; BEAUD, S. *A miséria do mundo*. Trad. Mateus S. Soares Azevedo; Jaime A. Clasen; Sergio H. de Freitas Guimarães; Marcus Antunes Penchel; Guilherme J. de Freitas Teixeira; Jairo Veloso Vargas. Petrópolis: Ed. Vozes, 2008.

BOZHÓVICH, L. Las etapas de formación de la personalidad en la ontogenesis. In: DAVIDOV, V.; SHUARE, M. (Org.). *La psicologia evolutiva e pedagógica en la URSS: antologia*. Moscou: Editorial Progreso, 1987. p. 250-273.

BRASIL. Parâmetros nacionais de qualidade para a Educação Infantil. Ministério da Educação/ Secretaria da Educação Básica. Vol.2. Brasília: MEC/SEB, 2006

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica. Parecer nº 20/2009a. Brasília, DF, 11 de novembro de 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica. Resolução nº 05/2009b. Brasília, DF, 17 de dezembro de 2009.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/ CP nº 2. Brasília, DF, 22 de dezembro de 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/ CP nº 15. Brasília, DF, 21 de dezembro de 2017.

BRESSON, F. A leitura e suas dificuldades. In: CHARTIER, R. (Org.) *Práticas da leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 2011. p. 25-34.

CAMPOS, M. M.; ROSEMBERG, F. *Critérios para um atendimento que respeite os direitos fundamentais das crianças*. – 6. Ed. Brasília: MEC, SEB, 2009.

CAVALLO, G. Entre volumen e códex: a leitura no mundo romano. In: CAVALLLO, G.; CHARTIER, R. (Orgs.). *História da leitura no mundo ocidental*. São Paulo: Ática, 2002. p. 71-102.

CAVALLO, G.; CHARTIER, R. (Org.). *História da leitura no mundo ocidental*. São Paulo: Ática, 2002.

CHARMEUX, E. *Aprender a ler: vencendo o fracasso*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

CHATIER, A. M.; HÉBRARD, J; *Discursos sobre a leitura – 1880 – 1980*. São Paulo: Editora Ática S.A., 1995.

CHARTIER, R.. A leitura: uma prática cultural – Debate entre Pierre Bourdieu e Roger Chartier. In: CHARTIER, R. (Org.) *Práticas da leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 2011. p. 229-253.

CHARTIER, R. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. São Paulo: Editora Unesp: Imprensa Oficial do Estado, 1998.

COLOMBO, F. J. *A literatura infantil como meio para a formação da criança leitora*. 2009. 164 f. Tese (Dissertação). Universidade Estadual Paulista, Marília, 2009.

COUTO, N. S. *O faz de conta como atividade promotora do desenvolvimento infantil e algumas contribuições acerca de implicações para o aprender a ler e escrever*. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2007.

CRUVINEL, F. R. *A leitura como prática cultural e o processo de escolarização: as vozes das crianças*. 2010. 206f. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Marília, 2010.

DAVIDOV, V. *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico: Investigación psicológica teórica y experimental*. Moscou, Rússia: Editorial progreso, 1988 .

DUARTE, N. *A individualidade para si: contribuições a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo*. 3. ed. ver. – Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

ELKONIN, D. B. Problemas psicologicos del juego en la edad preescolar. In: DAVIDOV, V.; SHUARE, M. (org). *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS: Antología*. Moscú: Progreso, 1987, p. 83 – 102.

ELKONIN, D. B. Sobre El problema de la periodizacion del desarrollo psíquico en la infancia. In: DAVIDOV, V.; SHUARE, M. (org). *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS: Antología*. Moscú: Progreso, 1987, p. 104 – 124.

ELKONIN, D. B. *Psicologia do jogo*. 2 ed. Tradução de Álvaro Cabral. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009

FACCI, M. G. D. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski. Cad. CEDES, Campinas, v. 24, n. 62, Abr. 2004.

FARIA, M. A. Como usar a literatura infantil na sala de aula. São Paulo: Contexto, 2013. (Coleção como usar na sala de aula)

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita* – Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FILIPE, F. A.; SILVA, D. S. S.; COSTA, A. C. *Uma base comum na escola: análise do projeto educativo da Base Nacional Comum Curricular*. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.29, n.112, p. 783-803, jul./set. 2021

FOUCAMBERT, J. *A leitura em questão*. Porto Alegre : Artes Médicas, 1994.

FOUCAMBERT, J. *A criança, o professor e a leitura*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

FREITAS, M. T. A. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. In: COELHO, J. G.; BROENS, M. C.; LEMES, S. S.(Orgs.). *Pedagogia cidadã: cadernos de formação: metodologia de pesquisa científica e educacional*. São Paulo: UNESP, Pró-Reitoria de Graduação, 2004, p. 85-98.

GAMBA, L. M. F. *Formação continuada de professores na perspectiva histórico-cultural: reflexões a partir de uma experiência na educação infantil*. 2009. 184f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2009.

GATTI, B. A. *A construção da pesquisa em educação no Brasil*. Brasília, DF: Liber Livro Editora, 2007.

GERALDI, J. W. G. *O texto na sala de aula*. 4ed – São Paulo: Ática, 2006.

GIROTTI, C. G. G.; SOUZA, R. J. Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreender o que leem. In: MENIN, A. M. C. S. et al. *Ler e compreender: estratégias de leitura*. Campinas: Mercado das letras, 2010, p. 45-114.

GOBBO, G. R. R. *O desenvolvimento da imaginação infantil mediado por gêneros discursivos e objetivado em desenhos e brincadeiras de papéis sociais*. 2018. 211 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2018.

GOMES, V. A. F. M.; NUNES, C. M. F; PÁDUA, K. C. *Condições de trabalho e valorização docente: um diálogo com professoras do ensino fundamental I*. Revista brasileira de. estudos. pedagógicos, Brasília, v. 100, n. 255, p. 277-296, maio/ago. 2019.

GOULEMOT, J. M. Da leitura como produção de sentidos. In: CHARTIER, R. (Org.) *Práticas da leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 2011. p. 107-137.

HAMESSE, J. O modelo escolástico da leitura. In: CAVALLO G.; CHARTIER, R. (Orgs.). *História da leitura no mundo ocidental*. São Paulo: Ática, 2002. p. 123-146.

JOLIBERT, J. *Formando crianças leitoras*. Tradução Walquíria M. F. Settineri e Bruno Charles Magne. Porto Alegre, Artes Médicas, v. II, 1994.

JOLIBERT, J. *Além dos muros da escola: a escrita como ponte entre alunos e comunidade*. Tradução Ana Maria Netto Machado. Porto Alegre: Artmed, 2006.

LAJOLO, M. O texto não é pretexto. In: *Leitura em Crise na Escola: As Alternativas do Professor*. Regina Zilberman (org.), Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.

LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. *A formação da leitura no Brasil*. São Paulo: Editora Unesp, 2019.

LIMA, E. A. de; RIBEIRO, A. E. M.; VALIENGO, A. *Criança, infância e teoria histórico-cultural: convite à reflexão*. Rev. Teoria e Prática da Educação, v. 15, n. 1, p.67 – 77, jan./abr. 2012

LIMA, V. G. de. A atividade principal no processo de educação de bebês. In: SILVA, José Ricardo et al (Orgs.). *Educação de bebês: cuidar e educar para o desenvolvimento humano*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018, p. 91 – 117.

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Tradução de Maria da Penha Villalobos. 10. ed. São Paulo: Ícone, 2017. p. 59-83.

LEONTIEV, A. N. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LEONTIEV, A. N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis Nikolaevitch. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 15. ed. Tradução de Maria da Pena Villalobos. São Paulo: Ícone, 2017, p. 119 – 142

LUCAS, Maria Angélica Olivo Francisco. *Os processos de alfabetização e letramento na educação infantil: contribuições teóricas e concepções de professores*. 2009. 313p. Tese (Doutorado). USP, São Paulo, 2009.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D de. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MAGNANI, M. R. M. *Leitura e formação do gosto* (por uma pedagogia do desafio do desejo). Idéias (FDE/SEE/SP). n. 13, p.101-106, 1992.

MANGUEL, A. *Uma história da leitura*. São Paulo: Cia das Letras, 1997.

MELLO, S. A. *Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural*. Perspectiva, Florianópolis, v. 25, n. 1, p. 83 – 104, jan./jun. 2007.

MELLO, S. A. O processo de aquisição da escrita na Educação Infantil – Contribuições de Vygotsky. In: FARIA, A. L. G; MELLO, S. A. (Orgs). *Linguagens Infantis – Outras formas de Leitura*. Campinas, SP. Autores Associados, 2005. (Coleção Polêmicas do nosso tempo, 91). p.23-40.

MELLO, S. A. *A escola de Vigotsky*. In: CARRARA, K. (Org.). *Introdução à psicologia da educação*. São Paulo: Avercamp, 2004. p. 135-154.

MELLO, S. A. A apropriação da escrita como um instrumento cultural complexo. In: MENDONÇA, S. G. de L.; MILLER, S. (Orgs.). *Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas*. 2. ed. revisada. Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Marília, SP: Cultura Acadêmica, 2010a. p. 181-192

MELLO, S. A. Contribuições de Vigotski para a Educação Infantil. In: MENDONÇA, S. G. de L.; MILLER, S. (Orgs.). *Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas*. 2. ed. revisada. Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Marília, SP: Cultura Acadêmica, 2010b. p. 193-202.

MELLO, S. A. *Ensinar e aprender a linguagem escrita na perspectiva histórico-cultural*. Rev. psicol. Polít, v.10, n.20, p. 329-343, 2010c.

MELLO, S. A. O processo de aquisição da escrita na educação infantil: contribuições de Vygotsky In: FARIA, A. L. G; MELLO, S. A. (Org.). *Linguagens infantis: outras formas de leitura*. Campinas: Autores Associados, 2009.

MELLO, S. A.; SINGULANI, R. A. D. *As crianças pequenininhas na creche aprendem e se humanizam*. Revista Teoria e Prática da Educação, Maringá, v. 17, n. 3, p. 37 – 50, set./dez. 2014.

MELLO, S. A. *Contribuições da Teoria Histórico-Cultural para a educação da pequena infância*. Revista Cadernos de Educação, n.50, p. 1-12, 2015.

MELLO, S. A. *Linguagem, consciência e alienação: o óbvio como obstáculo ao desenvolvimento da consciência crítica*. Marília: Unesp-Marília-Publicações, 2000.

MILLER, S.; ARENA, D. B. *A constituição dos significados e dos sentidos no desenvolvimento das atividades de estudo*. Ensino em Re-vista, v. 18, n. 2, p. 341- 353, jul./dez. 2011.

MILLER, S. *O ensino de língua materna na perspectiva da teoria histórico-cultural: reflexões sobre leitura e escrita*. Educação: Teoria e Prática. Rio Claro, v.25, n.48, p. 114-128, 2015.

MOIMÁS, J. X. *Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil: Uma análise a partir das contribuições da história, da normatividade e da sociologia*. 2021. Marília, 2021.

PÁDUA, E. M. M. de. *Metodologia da pesquisa: abordagem teórica-prática*. Campinas: Papirus, 2004.

PARKES, M. Ler, escrever, interpretar o texto: práticas monásticas na Alta Idade Média. In: CAVALLO, G.; CHARTIER, R. (Orgs.). *História da leitura no mundo ocidental*. São Paulo: Ática, 2002. p. 103-122.

PETIT, M. A transmissão cultural para tornar mundo o habitável. In: ROSING, T. M. K.; BULARMAQUE F. V. (org). *De casa e de fora, de antes e de agora: estudos de literatura infantil e juvenil*. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2010, p. 13-33.

PINTO, J. M. R. Perfil da Educação Infantil no Brasil. In: *BRASIL, Política de Educação Infantil no Brasil: relatório de avaliação*. Ministério da Educação/ Secretaria da Educação Básica. Brasília: MEC/SEB/UNESCO; 2009.

PRIETO, M. N; SAMPAIO, M.; LIMA, E. A. *Propostas pedagógicas na Educação Infantil: questões sobre o tempo, a leitura e a contação de histórias*. Revista de Educação PUC – Campinas, v. 23, n. 3, p. 439-453, 2018

RIBEIRO, A. E. M. *Literatura infantil e desenvolvimento da imaginação: trabalho modelado como ferramenta de ensino do argumento do narrativo*. 2018. 221f. Tese (Doutorado). Universidade Estadual Paulista, Marília, 2018.

RICHARDSON, R. J. et al. *Pesquisa social : métodos e técnicas*. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1989.

SACCO, D. A. G. *A contextualização da leitura e escrita na educação infantil*. 2015. 126F. Tese (Dissertação). USP, São Paulo, 2015.

SÁNCHEZ-GAMBOA, S. *Pesquisa em educação: métodos e epistemologias*. Chapecó: Argos, 2008.

SAVIANI, D. *A pedagogia no Brasil: história e teoria*. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. – (Coleção memória da educação). P.11-51

SAVIANI, D. *Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular*. Revista de Educação – Movimento, Ano 3, Número 4 – 2016. Disponível em: <http://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32575>

SILVA, A. L. R. da.; *Leitura na educação infantil: implicações da Teoria Histórica-Cultural*. 2016. 169f. Tese (Doutorado). Unesp, Marília, 2016

SMITH, F. *Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler*. Porto Alegre: Artmed, 1989.

SMITH, F. *Leitura significativa*. Tradução Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda, 1999.

VALIENGO, A. *Educação Infantil e Ensino Fundamental: bases orientadoras à aquisição da leitura e da escrita e o problema da antecipação da escolaridade*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Marília, 2008.

VYGOTSKI, L. S. *Obras escogidas*. Madrid: Visor, 2006. v. 3

VIGOTSKI, L. S. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. In: *Revista Virtual De Gestão de Iniciativas Sociais*. Tradução de Zoia Prestes. Rio de Janeiro, n. 8, p. 23 – 36, jun., 2008.

VIGOTSKI, L. S. *Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico* – livro para professores. Tradução de Zoia Prestes. 1. Ed. - São Paulo: Expressão Popular, 2018.

VIGOTSKI, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

XAVIER, J. A. de S. *A criança e a literatura no âmbito da educação infantil*. 2013. 74 f. Tese (Doutorado). Unicamp, Campinas, 2013.

ZILBERMAN, R. *Literatura Infantil para crianças que aprendem a ler*. Caderno de pesquisa, São Paulo. n.52, p.79-83, 1985.

WALSH, D. J.; GRAUE, M. E. *Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

APÊNDICES

APÊNDICE A Questionário para caracterização dos colaboradores:

- ✓ Nome:
- ✓ Data de nascimento:
- ✓ Sexo:
- ✓ Cargo/função:
- ✓ Formação (Magistério, Pedagogia, Outras graduações, Pós-graduação, etc/ Instituições de ensino/ Tempo de duração de cada curso/ Ano de conclusão):
- ✓ Quando você iniciou suas atividades docentes?
- ✓ Em quais escolas você já trabalhou?
- ✓ Você leciona há quanto tempo na EMEI Profª Dinalva Peron Saraiva?
- ✓ Você trabalha em outra instituição de ensino? Se sim, em qual?

APÊNDICE B Roteiro para a primeira entrevista

- 1) Alguém lia ou contava histórias para você em sua infância?
- 2) Como eram esses momentos?
- 3) Na sua casa havia livros de histórias infantis?
- 4) Você costumava ler em casa, quando criança?
- 5) Como aconteciam essas leituras?
- 6) Você têm alguma lembrança da sua infância em que alguém lia ou contava uma história para você ou para um grupo de pessoas que possa e queira compartilhar?
- 7) Você ingressou na escola com quantos anos? Cursou a Educação Infantil?
- 8) Conte alguma memória de sua infância dentro e fora da escola.
- 9) Como você decidiu ser professor(a)?
- 10) Você lê para os seus alunos durante as aulas?
- 11) Se sim, como você escolhe essas leituras?
- 12) Os alunos tem contato com os livros? Podem manuseá-los?
- 13) Os alunos gostam desse momento de leitura?
- 14) Como acontecem, e com qual frequência acontecem, os momentos de leitura?
- 15) Para você, é importante ler, durante as aulas, para as crianças?
- 16) Conte um episódio que te chamou a atenção, em suas aulas, num momento de leitura.
- 17) Além das leituras exigidas pelo trabalho docente e das obras infantis, você costuma ler por prazer? Se sim, o que costuma ler? Se não, explicita seus motivos.
- 18) Você considera apropriado alfabetizar uma criança na Educação Infantil? Justifique a sua resposta.
- 19) As brincadeiras estão presentes nas rotinas de aula que você planeja?
- 20) Em apenas três palavras diga qual a importância da Educação Infantil para o desenvolvimento de uma criança.

APÊNDICE C Entrevistas com os professores

P1:

1- Sim, quando criança minha bisavó contava muitas histórias , principalmente de contos de fadas para mim , meus irmãos e meus primos.

2- Esses momentos eram maravilhosos, jamais esquecidos. Lembro-me de que ficávamos todos em volta dela aguardando ansiosos para ouvir as histórias. Ela não utilizava livro e tinha o dom de transformar as histórias contadas num momento mágico. Quando terminava todos sempre pediam mais uma, às vezes ela contava, mas na maioria das vezes ela contava apenas uma, pelo fato de suas histórias serem extensas, pois ela usava sua imaginação sempre acrescentando algo novo, enriquecendo a história, deixando-a ainda mais interessante e prazerosa de se ouvir. Era o momento mais esperado do dia.

3-Não.

4- Sim.

5- Como na minha casa não havia livros de histórias infantis, lia muito a cartilha “Caminho Suave”, lembro-me de que ficava debaixo de uma árvore no quintal da minha casa lendo a cartilha e imaginando que fazia parte de todas as histórias, principalmente dos passeios de Didi e Fábio que eram um dos personagens da cartilha.

6- Sim, como já citei acima minha bisavó.

7- Ingressei com seis anos e não cursei a Educação Infantil.

8- Tenho muitas lembranças de momentos de dentro da escola, dentre eles ressalto o momento de brincadeiras de roda proporcionadas durante o intervalo, onde inúmeras crianças se reuniam e compartilhavam com o grupo alguma brincadeira ou cantiga. Esse momento era mágico, pois através do brincar contribuimos uns com os outros com a nossa cultura tendo a oportunidade de conhecer a cultura dos outros também. Lembro-me de uma menina que veio de outro estado e nos ensinou a brincadeira “Sococo de Milho”, ficamos encantados com a brincadeira e queríamos brincar todos os dias, aproveitamos o conhecimento e ensinei para meus amigos quando nos reunimos para brincar na rua.

Minha lembrança fora da escola é quando eu meus irmãos e meus primos realizávamos passeios em um local que intitulamos como “A Montanha”. Essa com certeza são a melhor memória de minha infância, esse lugar ficava um pouco afastado de nossas casas e todo final de ano aguardávamos nossos primos chegarem de São Paulo para passarem as férias em nossa cidade e combinávamos pelo menos que duas vezes na semana brincaríamos na montanha. Minha tia comprava muitas coisas para gente levar, pois, tínhamos o momento do pique-nique na montanha. Nesse dia nossa imaginação ia além, cada integrante tinha uma caverna, havia lugar onde tinham os vampiros que ficavam escondidos, os pássaros eram os morcegos, nossa criatividade era inimaginável, não víamos o tempo passar, a magia estava no ar, tanto que estou relatando e parece que fui transportada para aquele lugar maravilhoso novamente, a nostalgia tomou conta de mim nesse momento.

9- Na verdade não fui bem eu quem decidiu ser professor, e sim minha tia que convenceu a minha mãe que eu e minha irmã devíamos fazer magistério.

10- Sim.

11- Há leituras que escolho para dar ênfase ao tema que estou trabalhando, quanto a deleite, escolho três livros e o ajudante do dia escolhe qual será a leitura do dia.

12- Sim.

13- Adoram, já faz parte da rotina deles.

14- Acontece todos os dias, o ajudante do dia guarda os materiais que foram utilizados durante a aula e após, escolhe o livro para eu (professora) fazer a leitura do dia.

Vale ressaltar que todas as sextas-feiras tem o cantinho do leitor que pode ser realizado na sala de aula, área externa, brinquedoteca, etc, cada semana em um espaço diferente, onde disponho uma caixa com vários livros e um de cada vez pega um livro observa as figuras e através da

mesma imagina a história, propicio o momento em que podem trocar de livro com o amigo e finalizamos com duas crianças fazendo o reconto.

Há espaço também para dramatização de histórias ora, dramatizada por mim, ora dramatizada pelos alunos.

Nesse dia, ofereço recursos como adereços e fantasias para compor os personagens, além de algum material para fazermos o cenário. Essa dinâmica é muito apreciada pelas crianças.

15- Sim, a leitura além de contribuir para que a criança seja um futuro leitor, ela desenvolve o sentimento de empatia, amplia o vocabulário, desenvolve a imaginação, ou seja abre um leque de possibilidades que podem contribuir com o desenvolvimento integral da criança.

16- O ano passado teve uma aluna que me chamou a atenção o ano inteiro por sua vontade de ampliar seus horizontes. Essa aluna, nunca havia frequentado a escola, era muito tímida, não se comunicava com ninguém, sempre retraída, porém muito observadora.

Estávamos um dia no momento do reconto quando perguntei quem queria participar, ela surpreendeu a todos com a mão levantada. Foi à frente e mesmo insegura, usou sua imaginação e criou uma história através das imagens que estava vendo, tudo com muita coerência. Todos os alunos estavam com os olhares voltados para ela e quando terminou a euforia foi geral, bateram palmas e gritaram você conseguiu, um sorriso largo estampou o rosto daquela criança e um contentamento tomou conta de mim, dela e da sala como um todo.

A vontade de participar, ler, criar, imaginar, fez com que ela superasse suas inseguranças, foi um momento inesquecível.

17- Hoje em dia não leio fora do ambiente profissional, porém minha filha é uma leitora nata e faz as leituras contando todas as histórias já lidas para mim, inclusive as sinopses das que ainda vai ler.

18- Não, porém muitas crianças se alfabetizam devido às interações e brincadeiras com a linguagem escrita. Há crianças com certa maturidade que você propicia o momento e ela avança conseguindo se alfabetizar, mas essa não é a minha proposta, mas devemos respeitar as peculiaridades de cada aluno.

19- Sim, as brincadeiras são os eixos estruturantes e devem ser consideradas como primordiais na Educação Infantil.

20- Alicerce para o desenvolvimento integral do ser humano.

P2:

1) Alguém lia ou contava histórias para você em sua infância?

Não, meus pais tem apenas os anos iniciais do ensino fundamental e muitas dificuldades em leitura.

2) Como eram esses momentos?

Não tínhamos esses momentos

3) Na sua casa havia livros de histórias infantis?

Não havia livros de histórias infantis em casa, o único acesso era na escola e muito raramente.

4) Você costumava ler em casa, quando criança?

Não tinha acesso a livros de literatura, somente à cartilha. A leitura em casa só iniciou a partir do ensino fundamental II, quando éramos obrigados a ler e apresentar um resumo dos livros.

5) Como aconteciam essas leituras?

Essas leituras aconteciam à noite depois da escola, pois já trabalhava durante o dia. Acabava dormindo com o livro nas mãos devido ao cansaço de trabalhar o dia todo e ir para a escola à noite. Mas mesmo assim gostava muito de ler.

6) Você tem alguma lembrança da sua infância em que alguém lia ou contava uma história para você ou para um grupo de pessoas que possa e queira compartilhar?

As contações de história ocorriam somente na Pré escola e a professora lia os clássicos infantis. Gostávamos muito, porém esses momentos eram poucos. Lembro que tinha muita vontade de pegar o livro na mão, mas era proibido, somente a professora tinha esse privilégio.

7) Você ingressou na escola com quantos anos? Cursou a Educação Infantil?

Entrei na Educação infantil com 4 Anos e estudei nos Pré I, II e III.

8) Conte alguma memória de sua infância dentro e fora da escola.

Dentro da escola as atividades eram bem variadas e em espaços diversos. Gostava muito dos dias em que tinha piscina, o que era comum nas escolas de educação infantil daquela época em Marília. Brincava muito no tanque de areia e no parque que eram espaços bem amplos. As atividades em folha eram de coordenação motora, como colar papeizinhos de papel crepom em desenhos, furar folhas com palitos de dente, contornar curvas e linhas com lápis, entre outras.

Fora da escola as coisas eram bem complicadas em família, mas a melhor parte era ficar na casa dos avós, onde recebia muita atenção e carinho.

9) Como você decidiu ser professor(a)?

Ser professor sempre foi um sonho inspirado nas professoras que tinha. A oportunidade surgiu quando o governador Orestes Quércia implantou o CEFAM, que era um magistério em tempo integral e recebíamos uma bolsa equivalente a um salário mínimo para estudar. Nessa época trabalhava no comércio em Marília e vi uma grande oportunidade de estudar e ajudar sem deixar de ajudar a família.

Para ingressar tínhamos que realizar uma prova, como um vestibular. Só entrava quem passava com uma boa classificação.

Foi no CEFAM que tive a certeza de que realmente queria ser professor. Estudávamos muito e os professores eram excelentes, o que me estimulou ainda mais a seguir em frente e me formar depois de quatro anos, em 1994.

Em agosto do anos seguinte já estaria em uma sala de aula pela primeira vez e a partir daí passei a ser uma pessoa realizada profissionalmente, deixando boas impressões e aprendendo muito em todas as escolas onde trabalhei.

10) Você lê para os seus alunos durante as aulas?

Leio todos os dias no início das aulas para meus alunos.

11) Se sim, como você escolhe essas leituras?

As leitura são escolhidas de acordo com a turma, sempre atento às necessidades dos alunos. Procuro ler livros que abordem assuntos que possam contribuir para o desenvolvimento das crianças e as faça refletir sobre sua vida e lidar com seus problemas. Gosto de ler também histórias engraçadas para proporcionar momentos de risos e muita diversão, porque a leitura, além de ensinar a pensar precisa proporcionar momentos de prazer.

12) Os alunos tem contato com os livros? Podem manuseá-los?

Com certeza, faço questão que explorem os livros depois da leitura e levantem questionamentos sobre o autor, a parte escrita, os desenhos etc.

13) Os alunos gostam desse momento de leitura?

Gostam muito e ficam encantados com as histórias.

14) Como acontecem, e com qual frequência acontecem, os momentos de leitura?

A leitura é diária.

15) Para você, é importante ler, durante as aulas, para as crianças?

A leitura é imprescindível, pois a criança só terá gosto pela leitura se for estimulada. O professor deve proporcionar esses momentos todos os dias e permitir que explorem e escolham suas leituras.

16) Conte um episódio que te chamou a atenção, em suas aulas, num momento de leitura.

As crianças viviam pedindo para ler um livro de monstro e escolhi o livro da biblioteca da escola “Como reconhecer um monstro”. Quando mostrei a capa eles ficaram eufóricos. Porém, no decorrer da leitura observei que ficaram com medo e pediram para nunca mais ler livros assim.

17) Além das leituras exigidas pelo trabalho docente e das obras infantis, você costuma ler por prazer? Se sim, o que costuma ler? Se não, explicita seus motivos.

Gosto muito de ler gênero policial. Li todos os livros de Rubem Fonseca. Em relação a periódicos costumo ler revistas de artigos científicos e curiosidades.

18) Você considera apropriado alfabetizar uma criança na Educação Infantil? Justifique a sua resposta.

Considero a idade apropriada para a alfabetização a partir dos 7 anos, portanto, na educação infantil a criança ainda não possui todas as estruturas cognitivas prontas para ser alfabetizada. Nessa idade é necessário o desenvolvimento do conhecimento de mundo e das relações através das brincadeiras. No aspecto de ensino e aprendizagem é importante repertoriar a criança com leituras e acesso ao mundo letrado, não necessariamente visando alfabetizá-la.

19) As brincadeiras estão presentes nas rotinas de aula que você planeja?

As brincadeiras são extremamente necessárias, por isso em todas as aulas temos momentos lúdicos, onde as crianças brincam nos espaços de parque ou com os diversos brinquedos pedagógicos que podemos oferecer.

20) Em apenas três palavras diga qual a importância da Educação Infantil para o desenvolvimento de uma criança.

BASE, SOCIALIZAÇÃO, CONHECIMENTO.

P3:

1) Alguém lia ou contava histórias para você em sua infância?

Sim, as vezes

2) Como eram esses momentos?

Era um momento muito gostoso, porque reunia os primos.

3) Na sua casa havia livros de histórias infantis?

Poucos

4) Você costumava ler em casa, quando criança?

Na casa da minha Avó

5) Como aconteciam essas leituras?

Todos os primos no quintal

6) Você tem alguma lembrança da sua infância em que alguém lia ou contava uma história para você ou para um grupo de pessoas que possa e queira compartilhar?

Sim, minha tia lia para nós.

7) Você ingressou na escola com quantos anos? Cursou a Educação Infantil?

5 anos, sim o antigo prezinho

8) Conte alguma memória de sua infância dentro e fora da escola.

Na escola eu não gostava do meu sobrenome, chorava muito quando me chamavam por ele.

9) Como você decidiu ser professor(a)?

Vendo minha irmã.

10) Você lê para os seus alunos durante as aulas?

Sim.

11) Se sim, como você escolhe essas leituras?

Procuro mostrar alguns livros para eles e deixo que eles escolham.

12) Os alunos tem contato com os livros? Podem manuseá-los?

Sim.

13) Os alunos gostam desse momento de leitura?

Sim.

14) Como acontecem, e com qual frequência acontecem, os momentos de leitura? Sempre que possível.

15) Para você, é importante ler, durante as aulas, para as crianças?

Sim.

16) Conte um episódio que te chamou a atenção, em suas aulas, num momento de leitura. Quando comecei a ler e uma criança quis, fazer a leitura ela não sabia ler é claro, mais contou exatamente como era a história.

17) Além das leituras exigidas pelo trabalho docente e das obras infantis, você costuma ler por prazer? Se sim, o que costuma ler? Se não, explicita seus motivos.

Sempre que possível, gosto de livros de romance.

18) Você considera apropriado alfabetizar uma criança na Educação Infantil? Justifique a sua resposta.

Alfabetizar não, mais acho muito importante que as crianças tenham uma base para poder chegar no fundamental, para que não sofram.

19) As brincadeiras estão presentes nas rotinas de aula que você planeja?

Sim.

20) Em apenas três palavras diga qual a importância da Educação Infantil para o desenvolvimento de uma criança.

Construção, alicerce e personalidade.

P4:

1) Alguém lia ou contava histórias para você em sua infância? No que me recordo a professora lendo livros de história clássica infantil.

2) Como eram esses momentos? No momento que era realizado a leitura, a professora simplesmente realizava a leitura convencional, informando o título em seguida realizava a leitura

3) Na sua casa havia livros de histórias infantis? Livros infantil não tínhamos acesso.

4) Você costumava ler em casa, quando criança? Eu tinha uma vizinha que era professora e nos dava gibi para o meu irmão mais velho e pra mim da turma da Mônica. Eu lia as imagem do gibi estava iniciando o primeiro ano.

5) Como aconteciam essas leituras? Na época e minha mãe realizava a leitura convencional, eu por meio de figuras

6) Você tem alguma lembrança da sua infância em que alguém lia ou contava uma história para você ou para um grupo de pessoas que possa e queira compartilhar? A minha única lembrança foi quando acompanhei a minha vizinha um dia na escola que trabalhava ela realizou a leitura para turma dela utilizando bonecas foi encantador.

7) Você ingressou na escola com quantos anos? Cursou a Educação Infantil? Sim eu ingressei com 2 anos e 5 meses em uma escola chamada Pingo de Gente em Vera Cruz

8) Conte alguma memória de sua infância dentro e fora da escola. Bom como comentei eu ingressei com 2 anos e 5 meses em uma escola chamada Pingo de Gente em Vera Cruz, mas só frequentei um ano, no ano seguinte iniciei aqui em Garça no Patronato Juvenil Garcense na época lá atendia EMEI, porém não fiquei já que tive um choque de realidade, com as profissionais que trabalhavam no refeitório que fui retirada da mesa brutalmente por ter levado lanche, já que na escola de Vera Cruz era no esquema de particular e lá podia eu não sabia e nem informaram a minha mãe que não podia levar no Patronato, no dia seguinte tive uma crise de choro e me recusava a ir mas fui, no terceiro dia na hora de ir me escondi embaixo do pé de roseira que a minha vó tinha no quintal e ninguém me encontro e só sai quando escutei o meu pai dizendo que não iria mais frequentar lá, fiquei um ano fora da escola. E quando cheguei em São Paulo fui matriculada em uma EMEI fiz meio ano no Pré I em julho a direção percebeu que

tinha idade de frequentar o Pré II e tive que fazer a mudança para essa turma quase no final do ano. Foi meio traumática a minha passagem pela educação infantil. Mas fora isso fui feliz, uma criança tímida com amizades consistente.

9) Como você decidiu ser professor(a)? O início tenho quase certeza foi de ver a minha vizinha que era professora organizando as atividades dos alunos dela e de acompanhar quando ela podia me levar nas aulas e nos dias de festa. E no passar dos anos quando percebi que conseguia ensinar, tive essa experiência com o meu irmão caçula.

10) Você lê para os seus alunos durante as aulas? Sim.

11) Se sim, como você escolhe essas leituras? Para a turma do maternal II na qual estou nesse momento nos primeiros meses de aula as leitura tem que ser curta e com muita ilustrações, já que estão iniciando e o tempo de concentração deles nesse momento é muito curto e ao avançar o ano letivo que eles já estão acostumados com a leitura e a concentração deles já está avançando já consigo realizar leituras maiores com mais personagens e apresentando os clássicos mais conhecidos deles.

12) Os alunos tem contato com os livros? Podem manuseá-los? Sim, após realizar a leitura é momento de eles manusearem o livro ,tem o momento durante a semana que é momento da leitura que eles têm contato com livros, revista e gibis

13) Os alunos gostam desse momento de leitura? Sim adoram, prestam muita atenção nesse momento

14) Como acontecem, e com qual frequência acontecem, os momentos de leitura? Bom antes de iniciar a Pandemia , já informava que era o momento da História, chamava os alunos para sentar – se no tapete, antes inicia cantado uma música na qual a turma já vai se acalmando e tenho um momento de silêncio , inicia explorando a capa e instigando a curiosidade para ouvir qual a história de hoje. Terminado a leitura os próprios alunos se manifestavam para recontar a história do jeito deles. A frequência semanal.

15) Para você, é importante ler, durante as aulas, para as crianças? Sim, é por meio da leitura que a criança amplia o seu conhecimento, estimula a criatividade e a imaginação e amplia o vocabulário.

16) Conte um episódio que te chamou a atenção, em suas aulas, num momento de leitura. Um episódio e foi presenciar o faz de conta acontecer com a turma toda brincando com a História do Chapeuzinho Vermelho e o Lobo mal criando novos diálogos e novas situações.

17) Além das leituras exigidas pelo trabalho docente e das obras infantis, você costuma ler por prazer? Se sim, o que costuma ler? Se não, explicita seus motivos. Sim costumo a ler, esse ano que a leitura foi deixada de lado, devido essa mudança que tivemos, mais ainda sim consegui ler um livro

18) Você considera apropriado alfabetizar uma criança na Educação Infantil? Justifique a sua resposta. Depende o ponto que é visto essa alfabetização, já que desde os sons das palavras e até a observação das letras que a cercam na chamada do desenho exemplo da galinha pintadinha, as iniciais dos seus nomes que eles já associam grafado no seus pertences, como bolsa ,agendas já são início da jornada da alfabetização. O desenvolvimento da fala, ampliação do repertório, vem das cantigas, leituras, isso vem do ambiente alfabetizador que a criança já está inserida primeiramente suas suas casas com suas famílias

19) As brincadeiras estão presentes nas rotinas de aula que você planeja? Sim com certeza é por meio das brincadeiras que as crianças se socializam, aprendem as regras de convivência e desenvolvem emocionalmente aprendendo a lidar com os sentimentos.

20) Em apenas três palavras diga qual a importância da Educação Infantil para o desenvolvimento de uma criança.

1 É um alicerce, 2 para aprendizagem, 3 criando laço afetivos para vida!

P5:

1) Alguém lia ou contava histórias para você em sua infância?

Sim.

2) Como eram esses momentos?

Lembro dos meus pais contando histórias para mim, já lendo não me lembro muito. Porém meu avô contava histórias (causos) como ninguém era fascinante, passávamos horas com ele contando para nós as suas lembranças e histórias.

3) Na sua casa havia livros de histórias infantis?

Havia, porém poucos.

4) Você costumava ler em casa, quando criança?

Sim.

5) Como aconteciam essas leituras?

Normalmente quando estávamos todos em casa (meus pais e minha irmã)

6) Você tem alguma lembrança da sua infância em que alguém lia ou contava uma história para você ou para um grupo de pessoas que possa e queira compartilhar?

Lembro muito do meu avô, porém não me lembro direito como eram essas histórias.

7) Você ingressou na escola com quantos anos? Cursou a Educação Infantil?

Não me lembro a idade (3 ou 4 anos). Sim cursei a educação infantil.

8) Conte alguma memória de sua infância dentro e fora da escola.

Lembro das brincadeiras que fazíamos em uma escola lá em Bauru (foi onde eu cursei a educação infantil) e me lembro bastante das rodas de conversa, era um momento no qual eu gostava muito e sempre a minha professora saía para fora da sala para realizar esse momento, onde ela contava histórias, nós cantávamos e junto sempre tinha um momento do brincar.

9) Como você decidiu ser professor(a)?

Primeiramente não era o meu curso escolhido eu tinha outros planos e sonhos. Mas pela falta de condições para poder estudar fora da cidade e trabalhando o dia todo, eu decidi sair do ensino médio e já cursar alguma coisa, e depois de dois anos quando iniciou o estágio eu vi que foi uma escolha maravilhosa, no qual me orgulho muito.

10) Você lê para os seus alunos durante as aulas?

Sim, com certeza. Todos os dias.

11) Se sim, como você escolhe essas leituras?

Eu primeiramente amo livros e filmes infantis. Na maioria das vezes eu primeiramente escolho as histórias pelo meu gosto (se eu gosto do livro eu leio, se eu não gosto não leio), depois eu escolho pois tenho que apresentar aquela história para os alunos (contos em geral) e também há aqueles livros que eu leio eles pois precisamos debater algum conflito em sala (e os livros são ótimos auxiliares para isso).

12) Os alunos tem contato com os livros? Podem manuseá-los?

Sim, pelo menos uma vez na semana é o dia deles recontarem a história, além dos livros que ficam na nossa sala para os alunos poderem manusear.

13) Os alunos gostam desse momento de leitura?

A minoria não, mas a grande maioria sim, eles amam e pedem para recontar quase todos os dias.

14) Como acontecem, e com qual frequência acontecem, os momentos de leitura?

Acontecem diariamente (muito raro durante o ano não termos no dia o momento da história). Sentamos no chão em roda e depois das músicas eles já sabem que é o momento da história.

15) Para você, é importante ler, durante as aulas, para as crianças?

Sim, é fundamental. As histórias despertam a nossa imaginação, é um momento de prazer e de aprendizado, com elas podemos abordar vários assuntos com os nossos pequenos e além de podermos ter uma ideia se algo está acontecendo na casa das crianças, pois com as histórias eles “inventam” um personagem para na verdade abordar o que está acontecendo com eles.

16) Conte um episódio que te chamou a atenção, em suas aulas, num momento de leitura. Os momentos de leitura são muito importantes. E um dia com a maleta viajante uma aluna (do seu jeitinho) relatou e a mãe escreveu de como foi maravilhoso de pararem tudo e realmente se concentrarem naquele momento. Me chamou a atenção pois hoje não vemos mais as pessoas dando o devido valor nesses momentos, de ficar com a família e vivenciarem histórias que as crianças não irão mais se esquecer.

17) Além das leituras exigidas pelo trabalho docente e das obras infantis, você costuma ler por prazer? Se sim, o que costuma ler? Se não, explicita seus motivos.

Sempre procuro ler algo que eu goste. Seja livros, revistas e até mesmo a bíblia.

18) Você considera apropriado alfabetizar uma criança na Educação Infantil? Justifique a sua resposta.

Literalmente não. E aqui algo totalmente controverso, pois mesmo que não acreditemos nisso ouvimos muitos dizerem que escola “boa” é aquela que nossos alunos saem do Pré II alfabetizados, então ficamos com isso meio que internalizado em nós.

19) As brincadeiras estão presentes nas rotinas de aula que você planeja?

Sim, todos os dias. Exceto os dias no qual os alunos têm aula de educação física e de arte e o tempo é curto.

20) Em apenas três palavras diga qual a importância da Educação Infantil para o desenvolvimento de uma criança.

É completamente essencial.

P6:

1) Alguém lia ou contava histórias para você em sua infância?

Sim, antes de eu me alfabetizar a minha mãe realiza as leituras. Agumas vezes Como eram esses momentos?

Não me recordo se tinha uma hora específica para a leitura, pois acontecia no momento que eu pedia ou quando a minha mãe tinha disponibilidade. Me recordo que havia poucos livros, minha mãe sempre lia os mesmos, mas gibis da turma da Mônica havia bastante.

2) Na sua casa havia livros de histórias infantis?

Poucos, mas tinha bastante gibis, pois minha irmã mais velha gostava muito.

3) Você costumava ler em casa, quando criança?

Sim, eu já tinha contato com os gibis da minha irmã, antes mesmo de eu me alfabetizar.

4) Como aconteciam essas leituras?

No final da tarde e alguma vezes na parte da manhã antes da escola. Não tinha um horário definido, eu lia quando eu sentia vontade.

5) Você tem alguma lembrança da sua infância em que alguém lia ou contava uma história para você ou para um grupo de pessoas que possa e queira compartilhar?

Minha mãe realizava as leituras em casa, as professoras na escola. Me recordo de gostar muito quando a escola levava os alunos para a “Hora do conto” da Biblioteca Municipal. A minha mãe também me levava às vezes na biblioteca

6) Você ingressou na escola com quantos anos? Cursou a Educação Infantil?

Com 4 anos.

7) Conte alguma memória de sua infância dentro e fora da escola.

Eu brincava bastante, na escola gostava de brincar no parque e de peças de encaixes, fora da escola gostava de pular corda, brincar de bambolê. Eu gostava quando a minha mãe me levava na biblioteca, montávamos quebra cabeças e jogávamos outros jogos, eu também gostava de ler gibis deitada nas almofadas da biblioteca.

8) Como você decidiu ser professor(a)?

Eu sempre admirei a profissão, acredito que esse foi o motivo para que essa vontade se despertasse em mim.

9) Você lê para os seus alunos durante as aulas?

Realizava todos os dias a leitura deleite. (antes da pandemia)

10) Se sim, como você escolhe essas leituras?

Acredito que os livros devem ser diversificados, então, seleciono livros que tenham rimas, livros mais divertidos, livros que o foco é a imagem, livros que apresentam alguma lição, aspectos como a diversidade também devem ser levado em conta.

11) Os alunos tem contato com os livros? Podem manuseá-los?

Uma vez por semana, disponibilizava os livros para que as crianças os manuseassem em grupos, elas mesmas os escolhiam e liam para os amigos do grupo, as crianças que se sentiam à vontade, realizavam a leitura na frente da sala. Acredito que essa atividade deveria ser realizada mais vezes, não apenas uma vez por semana. É algo para eu refletir sobre a minha prática.

12) Os alunos gostam desse momento de leitura?

Gostam muito.

13) Como acontecem, e com qual frequência acontecem, os momentos de leitura?

Leitura realizada por mim: todos os dias (antes da pandemia)

Pelas próprias crianças: 1 vez por semana

14) Para você, é importante ler, durante as aulas, para as crianças?

Sim, muito importante, pois a leitura proporciona muitos benefícios, como o desenvolvimento do vocabulário, memória, atenção, empatia, criatividade.

15) Conte um episódio que te chamou a atenção, em suas aulas, num momento de leitura.

Os momentos que as crianças realizam a leitura do livro para os colegas do grupo sempre me chamam a atenção, mesmo não sabendo ler, realizam a leitura do jeito delas, se divertem bastante e algumas mantem uma narrativa coerente.

16) Além das leituras exigidas pelo trabalho docente e das obras infantis, você costuma ler por prazer? Se sim, o que costuma ler? Se não, explicita seus motivos.

Ainda continuo lendo, mas na minha adolescência lia muito mais, sempre estava indo na biblioteca, os livros de Romance Policial, como: Agatha Christie, Arthur Conan Doyle, são os meus preferidos, porém os livros de literatura brasileira também me agradam.

17) Você considera apropriado alfabetizar uma criança na Educação Infantil?

Não, pois esse não é o objetivo da Educação Infantil. Temos sim que proporcionar um ambiente letrado para a criança, é importante que ela tenha contato com os livros infantis, com as letras e com os números, mas desde que tenha um olhar diferenciado para isso. O foco das atividades da Educação Infantil deve ser pautado nas interações e nas brincadeiras.

18) As brincadeiras estão presentes na rotina das aulas que você planeja?

As crianças costumavam brincar diariamente.

19) Em apenas três palavras diga qual a importância da Educação Infantil para o desenvolvimento de uma criança.

Interações, brincadeira, integralidade.

P7:

1) Alguém lia ou contava histórias para você em sua infância?

Sim.

2) Como eram esses momentos?

Eram momentos maravilhosos, uma verdadeira viagem ao mundo imaginário. As horas passavam e eu nem percebia.

3) Na sua casa havia livros de histórias infantis?

Infelizmente em minha casa não havia livros, minha família era muito humilde e não possuía condições para adquirir livros. Portanto, eu tinha apenas a cartilha da escola – Caminho Suave.

Naquela época somente ao cursar a 5ª série os alunos adquiriam o direito de frequentar a biblioteca da escola e, dessa forma, podiam emprestar os livros. Lembro que eu adorava quando chegava o dia determinado para que minha turma pudesse ir à biblioteca e fazer a escolha do livro, sempre aproveitava a oportunidade para levar um livro para a casa.

4) Você costumava ler em casa, quando criança?

Nos primeiros anos lia apenas a cartilha. Quando completei dez anos de idade é que pude ter contato, de fato, com os livros.

5) Como aconteciam essas leituras?

Para mim era um momento muito especial, geralmente eu fazia minha leitura no fim do dia e nos finais de semana.

6) Você tem alguma lembrança da sua infância em que alguém lia ou contava uma história para você ou para um grupo de pessoas que possa e queira compartilhar?

A minha bisavó era uma excelente contadora de histórias e adorava quando pedíamos para que contasse uma. Seu jeito de contar era envolvente e fazia-nos sentir parte da história. Apesar de sempre dizer que iria contar apenas uma, sempre acabava contando mais e muitas vezes passávamos horas ouvindo suas histórias que geralmente eram contos de fadas ou contos maravilhosos.

Também tinha um vizinho que devia ter mais ou menos a idade de meu avô, ele também era um grande contador de lendas e causos e tinha o dom de mexer com o nosso imaginário. Ele contava e afirmava que era verdade, eu e meus irmãos morríamos de medo e, mesmo assim, voltamos no dia seguinte para ouvir outras lendas.

7) Você ingressou na escola com quantos anos? Cursou a Educação Infantil?

Entre na escola com 6 anos e 10 meses. Naquela época a Educação Infantil no meu município era chamada de Parquinho e frequentei apenas alguns meses.

8) Conte alguma memória de sua infância dentro e fora da escola.

Quando eu estava na 6ª série lembro que foi um ano bastante especial, pois estava apaixonada por livros eu simplesmente os devorava. Tanto que a cada quinze dias eu retirava um livro da biblioteca da escola. Fazia as leituras com muito prazer e no fim do ano minha professora de Língua Portuguesa, dona Vera, me presenteou com um livro. Ela comentou com a minha turma, dizendo que eu era a aluna que mais tinha lido durante o ano, fiquei muito feliz. Mais de 30 anos se passaram e ainda me recordo desse dia. O título do livro que eu ganhei era O Menino de Asas. Nesse mesmo ano, pude fazer a carteirinha na biblioteca municipal, que para mim foi uma grande conquista, pois na época só podíamos ter a carteirinha com doze anos, antes disso só poderíamos emprestar os livros se nossos pais tivessem o cadastro na biblioteca e os meus não tinham.

Fora da escola lembro muito das brincadeiras de rua com as crianças de toda a vizinhança. A vida não era nada fácil, eu era criança, mas para ajudar a minha mãe eu precisava realizar muitos afazeres domésticos. Contudo, era muito feliz.

9) Como você decidiu ser professor(a)?

Na verdade, não foi uma decisão tomada por mim. Eu ainda não havia completado dezesseis anos quando meus pais, influenciados por minha tia, decidiram que eu iria cursar o magistério.

10) Você lê para os seus alunos durante as aulas?

Sim, a leitura está presente em minha rotina diariamente.

11) Se sim, como você escolhe essas leituras?

Seleciono histórias interessantes com temas que incentivem a imaginação ou tratem sobre as emoções.

Sempre leio a história antes para verificar a complexidade do assunto, a linguagem e as ilustrações.

Procuro diversificar apresentando diversos gêneros.

12) Os alunos tem contato com os livros? Podem manuseá-los?

Sim, ao final da leitura eles podem manusear o livro. Mas, esse contato não fica restrito somente ao momento da leitura do professor. Há momentos para a leitura do aluno, em que as próprias crianças fazem as suas escolhas e realizam suas “leituras”.

13) Os alunos gostam desse momento de leitura?

Gostam e muitas vezes pedem para que eu conte novamente a mesma história. Apreciam muito também quando fazem as suas leituras, seja de forma individual ou em pequenos grupos.

14) Como acontecem, e com qual frequência acontecem, os momentos de leitura?

As crianças sabem que diariamente, após o lanche, é o nosso momento de leitura. Dessa forma, assim que se apropriam da rotina ao retornar do lanche se acomodam no tapete para ouvir a leitura. Geralmente, aguardam ansiosas pela leitura do dia. Na maioria das vezes a leitura é realizada dentro da sala de aula, pois é o local no qual as crianças se mantêm mais atentas. Mas, uma vez por semana a leitura é realizada na área externa, embaixo da árvore ou no pátio coberto. Antes de iniciar a leitura exploro a capa apresentando o título, o nome do autor e do ilustrador, questiono a imagem que consta na capa e se sabem do que se trata a história.

Já o momento de leitura do aluno é realizado na sala de aula, disponho vários portadores textuais livros, gibis, livros de receitas, revistas e folders para que cada criança escolha o que mais lhe agrada e faça a sua leitura. Nesses momentos, a criança é livre para realizar a leitura sozinha ou com seus pares.

É um momento riquíssimo, pois durante a observação é possível perceber como são dotadas de conhecimento, mesmo sem ter o domínio da leitura compartilham informações importantes com os amigos através das imagens apresentadas nos portadores.

Eu também escolho algo para ler, para que a criança me perceba como leitora, geralmente, elas se aproximam fazendo perguntas sobre o que estou lendo e perguntam se depois posso trocar meu livro com elas.

15) Para você, é importante ler, durante as aulas, para as crianças?

Importantíssimo, pois algumas crianças não possuem livros em suas casas e entendo que a leitura precisa estar presente no espaço escolar e familiar desde cedo, só assim as crianças poderão desenvolver esse hábito.

16) Conte um episódio que te chamou a atenção, em suas aulas, num momento de leitura.

Em 2019 eu tinha uma turma de maternal, eram 23 crianças cheias de curiosidades e muito espertas. Sabiam exatamente o momento da leitura e, às vezes, eu simulava um esquecimento e rapidamente o grupo me cobrava. Como eu lia várias histórias da autora Mary França, certo dia assim que fui explicar quem era o autor uma das crianças rapidamente disse “É uma história da Mary França” e a turma toda concordou e reproduziu a mesma fala. Não era uma história dessa autora e as crianças lamentaram fazendo um longo “ahhhhh”. Fiquei surpresa, pois eram crianças bem pequenas e às vezes nem parecia que estavam atentas.

17) Além das leituras exigidas pelo trabalho docente e das obras infantis, você costuma ler por prazer? Se sim, o que costuma ler? Se não, explicita seus motivos.

Gosto muito de ler e leio de tudo um pouco: romance, depoimentos, notícias.

18) Você considera apropriado alfabetizar uma criança na Educação Infantil? Justifique a sua resposta.

Esta questão certamente é bastante complexa, pois entendo que não existe uma idade certa para alfabetizar, mas existe momentos diferentes de desenvolvimento. A Educação Infantil é uma etapa fundamental para o desenvolvimento dos saberes da criança, portanto é importante a criança ter contato com o mundo letrado. A diferença se dá na maneira como esse processo será conduzido, pois não podemos nos esquecer que na Educação Infantil as crianças devem receber tais informações enquanto brincam, manuseiam todo tipo de material escrito, observam sua professora fazendo uma leitura para a turma ou sendo escriba durante a produção de um texto coletivo. Não se trata de alfabetizar ou não, mas sim de planejar cuidadosamente esse contato

com o mundo letrado para que seja prazeroso, sem cobranças que possam acarretar em traumas, frustrações e ansiedade. Portanto, acho apropriado que a criança tenha acesso a um ambiente alfabetizador que possibilite e contribua para o processo de alfabetização.

19) As brincadeiras estão presentes nas rotinas de aula que você planeja?

Certamente, pois reconheço que a brincadeira é a principal atividade da criança e é promotora de importantes aprendizagens.

20) Em apenas três palavras diga qual a importância da Educação Infantil para o desenvolvimento de uma criança.

Ampliar a experiência infantil.

P8:

1) Alguém lia ou contava histórias para você em sua infância?

Sim, o ler e, principalmente, contar histórias está muito presente em minha família de um modo geral, pai, mãe, avó, avô, tios... Minha família é “conversadeira” e me recordo de vários momentos de contação de histórias em roda com muita risada e lembranças que aconteceram no passado, os causos. Me recordo de minha mãe contando histórias baseadas em livros ou contos populares, também. A leitura de livros aconteceu, porém me recordo vagamente, não gostava muito da leitura, por mais que tivesse acesso. Sempre fui cadastrada na biblioteca municipal e tenho um histórico por lá, cheio de escrito em vermelho (por atrasar a entrega dos livros), lembro que para não ter multa, tinha que doar um livro, nesse momento, de ter que buscar um livro e/ou gibi para doar, tenho lembrança de lê-los, para ver qual eu gostava menos para doar.

2) Como eram esses momentos?

Ouvir histórias sempre foi muito prazeroso, gostava muito. Agora ler, confesso que não tenho muitas recordações, lembro que uma professora das séries iniciais chamou a minha mãe para dizer que eu era muito lenta para ler e escrever, que precisava melhorar.

3) Na sua casa havia livros de histórias infantis?

Livros infantis não me recordo de muitos, lembro de gibis e revistas. Porém nós íamos frequentemente até a biblioteca municipal e lá tinha acesso a diversos livros infantis.

4) Você costumava ler em casa, quando criança?

Lia o necessário, apenas quando era requisitada e principalmente, quando minha mãe acompanhava e/ou lia em conjunto.

5) Como aconteciam essas leituras?

Não me recordo muito bem, mas o pouco que me lembro é sentados à mesa.

6) Você tem alguma lembrança da sua infância em que alguém lia ou contava uma história para você ou para um grupo de pessoas que possa e queira compartilhar?

Lembro que a última vez que vi a minha avó ela contava uma história para mim. Estávamos estudando sobre histórias contadas de geração em geração. A professora pediu para que trouxéssemos uma história de alguém de nossa família. Escolhi minha avó e fui até casa dela para que ela me contasse uma de suas histórias, ela contou a história de uma espécie de sombra/espírito que não deixava que cortassem as árvores de uma fazenda que alguém trabalhava (não me recordo muito bem, mas acho que era meu avô). Sempre acontecia algo com quem cortavam as árvores daquele lugar e por isso ninguém queria trabalhar lá, eram poucos os corajosos que iam. As memórias da história ficam vagas, pois eu nunca consegui recontar essa história. Após me contar a história eu fui embora da casa de minha avó, contrariada, porque queria dormir na casa minha avó como de costume e ela não deixou (foi a primeira vez que ela se recusara a me deixar dormir em sua casa) disse que eu esqueci a roupa e que não ia deixar eu dormir sem roupa de dormir, o que não fazia sentido porque isso sempre acontecia e nunca foi um problema. O dia seguinte foi o dia mais triste que eu já vivi, o abraço de despedida após aquela história, foi o último que dei em minha avó os detalhes da história se vagam em cada

lembrança do olhar forte dela pra mim, dos cabelos pretos e do dedo indicador apontando em minha direção e dizendo o quão verdadeiro, significativo e intensas são as histórias contadas de geração em geração.

7) Você ingressou na escola com quantos anos? Cursou a Educação Infantil?

Sim, cursei a Educação Infantil

8) Conte alguma memória de sua infância dentro e fora da escola.

Dentro da escola: Eu tive aula com a minha mãe na Educação Infantil. Ela sempre foi muito criteriosa para não haver distinções entre as crianças, para ninguém dizer que ela fazia mais pela filha ou algo do tipo. Nenhuma criança sabia que a professora Marcia era minha mãe, até um dia em que eu estava doente, algo em mim começou a doer e eu chorei, só lembro de ter chamado pela minha mãe e foi então que as crianças, com cara de espanto descobriram que a professora Marcia era minha mãe.

Fora da escola: Lembro que todas as férias os primos da minha família se reuniam. Cada vez era algo novo para fazer (o que acarretou em muitas histórias para contar). Nesse dia íamos soltar pipa, já havíamos preparado as pipas para o grande dia e fomos em direção ao lugar escolhido. Meu irmão, sabendo que eu tinha um histórico de cair em buracos, me avisou “Olha esse buraco, vê se não cai, fica longe” (o buraco era uma espécie de poço). Pipa vai, pipa vem e o que? Isso, cai no buraco. O pior foi que a linha ficou dentro do poço, tive que descarregar a linha para tentar chegar ao fim e recuperar a minha pipa (que era linda por sinal). Porém não deu, ela enroscou nas árvores que haviam ali perto... Fiquei mais triste em perder a pipa do que em cair no buraco.

9) Como você decidiu ser professor(a)?

Acredito que foi um conjunto de situações que me levaram a escolher essa profissão. Me recordo de um projeto social na área de musicalização em que fazia parte como monitora, ensinava alunos que tinham em média a mesma idade que eu, muitas vezes escutava por alguns integrantes mais velhos do grupo a denominação “aluno problema”. Eram aqueles que tinham problemas de comportamento na escola e eram trazidos para aprender algum instrumento musical. Nos momentos de aula, fazíamos interações e, por termos em média as mesmas idades, conversávamos bastante. Uma vez, um aluno contou uma vivência na escola em que a professora nem presenciou uma situação e já o acusou, lembro que ele chegou muito chateado ao projeto e me vi, em lembranças, algumas vezes fazendo as mesmas coisas que esse aluno fazia, mas a punição dele foi muito severa e distintas das que eu recebia. Essa situação se uniu a outras experiências o que me fizeram querer seguir os caminhos na área da educação.

10) Você lê para os seus alunos durante as aulas?

Sempre que houve oportunidade eu li. Porém com o momento de pandemia, nos deparamos com o distanciamento social, essa seria a primeira turma de Educação Infantil, não tive a possibilidade de ler para os alunos diretamente, mas se a tivesse, com certeza leria.

11) Se sim, como você escolhe essas leituras?

As leituras podem ser escolhidas de diversas maneiras. Não tive essa experiência específica no ambiente escolar da Educação Infantil, mas para os vídeos de contação de história que venho fazendo, vou para a questão do sentido, os livros e histórias que fazem sentido, que tocam, que eu gosto de ler e que sentiria prazer em contar. Mas pode ser escolhida por meio de conversas anteriores, aproximações, mas com certeza o prazer e o interesse das crianças para o assunto são primordiais.

12) Os alunos tem contato com os livros? Podem manuseá-los?

Não tive a experiência presencial, não tenho propriedade para afirmar algo que acontece. Porém se estivesse em contato direto com as crianças essa seria uma dinâmica que eu adotaria, tomando os devidos cuidados com o livro e, ainda sim, proporcionando uma experimentação agradável.

13) Os alunos gostam desse momento de leitura?

De acordo com as experiências de leitura que eu já tive, fora do contexto de professora da sala de Educação Infantil, sim, as crianças gostam do momento da leitura.

14) Como acontecem, e com qual frequência acontecem, os momentos de leitura? Não tive a experiência presencial como professora da turma, não tenho propriedade para responder essa pergunta.

15) Para você, é importante ler, durante as aulas, para as crianças?

Sim, a leitura tem um grande valor para o desenvolvimento, ela pode ser portas abertas para a imaginação e criatividade, diversos mundos, lugares, pessoas, histórias diferentes em um lugar. A leitura é uma possibilidade para o fazer de conta.

16) Conte um episódio que te chamou a atenção, em suas aulas, num momento de leitura. Não foi específico em uma de minhas aulas, pois, como venho dizendo nas respostas anteriores, a minha maior experiência como professora de uma turma de Educação Infantil seria esse ano e, devido a pandemia, não tive contato direto com as crianças. Mas, me recordo de uma vez que fui contar história para muitas crianças, no lago artificial de Garça, era um evento de dia das crianças. Contextualizei a história Bruxa, Bruxa, venha à minha festa de Arden Druce. Fiz uma introdução inspirada na contadora de histórias Marina Bastos, dizendo que havia uma menina que se achava muito corajosa porque não tinha medo de bruxa e que o irmão dela morria de medo de bruxa. Então ela decidiu fazer uma festa e chamar a bruxa pra ver se o irmão perdia o medo de bruxa. Depois da introdução, continuei a história conforme a sequência do livro e acabou com todos na festa se divertindo. Até que um menino levanta do meio das crianças e diz, mas e o irmão, perdeu ou não perdeu o medo de bruxa? Foi bem engraçado, improvisei um final na hora. Perguntei quem queria ser a bruxa e convidei o menino para ser o irmão. A bruxa precisava de um chapéu de bruxa e tudo que eu tinha em mãos era um pandeiro, entreguei o pandeiro para a criança que se propôs ser a bruxa, disse que aquele poderia ser um chapéu de bruxa e ela respondeu: “Poxa, não tem um chapéu mais bruxesco nessa mala aí, não?” Ela procurou, encontrou um chapéu mais “bruxesco” e eles encenaram o final da história, o irmão dizendo pra bruxa que não tinha medo de bruxa.

17) Além das leituras exigidas pelo trabalho docente e das obras infantis, você costuma ler por prazer? Se sim, o que costuma ler? Se não, explicita seus motivos.

Sim, eu costumo ler, por mais que as leituras pararam em decorrência da correria diária, costumo fazer leituras variadas, não sei se tenho um gênero específico. No momento estou lendo Quarto de despejo de Carolina de Jesus.

18) Você considera apropriado alfabetizar uma criança na Educação Infantil? Justifique a sua resposta.

Não, a atividade principal da criança da Educação Infantil é o brincar, há fatores mais importantes que não a alfabetização na Educação Infantil. As experiências diversas que a criança tiver na Educação Infantil, a imaginação, a criatividade o fazer de conta, são capazes de favorecer o desenvolvimento amplo das crianças. O objetivo da Educação Infantil não é preparar para o ensino fundamental e sim possibilitar experiências diversas que promovam o desenvolvimento amplo da criança o que pode acarretar em saberes para momentos posteriores, mas não é a finalidade da Educação Infantil.

19) As brincadeiras estão presentes nas rotinas de aula que você planeja?

Sim, nas experiências que eu já tive em sala de aula, as brincadeiras sempre se fizeram presentes.

20) Em apenas três palavras diga qual a importância da Educação Infantil para o desenvolvimento de uma criança.

A educação infantil para o desenvolvimento de uma criança são: ASAS PRA VIDA

P9:

1) Alguém lia ou contava histórias para você em sua infância?

Sim, com frequência.

2) Como eram esses momentos?

Quando nasci, meus pais eram muito jovens e já trabalhavam. Por este motivo, eu fiquei a maior parte da minha infância na casa dos avós maternos. Meu avô e minha tia eram professores – a casa era cheia de livros. Em datas comemorativas eu também ganhava vários infantis. Esses momentos e contatos com esses objetos da cultura eram frequentes na minha vida constituindo momentos incríveis e cheios de aprendizagens e descobertas.

3) Na sua casa havia livros de histórias infantis?

Na casa onde eu morava com meus pais havia menos livros – praticamente os da escola (didáticos) e alguns de literatura infantil meus. Ao longo do tempo, já na adolescência eu já havia lido e armazenado pelo menos uma estante inteira de livros.

4) Você costumava ler em casa, quando criança?

Sim. Acredito que a influência de professores na família me inspirava muito. Desde criança era apaixonado por livros, assim fui montando minha biblioteca pessoal ao longo dos anos.

5) Como aconteciam essas leituras?

Aconteciam com mais frequência na casa da avó Raquel, enquanto meus pais trabalhavam. A sala era um lugar aconchegante, com um tapete vasto e macio no chão. Espalhava meus livros nele e, mesmo antes da alfabetização, lia as imagens e criava as histórias a partir delas. Quando alguém me questionava sobre o texto, eu dizia que era exatamente o que tinha lido. Em várias ocasiões minha tia Célia quando chegava da Faculdade, deitava ali comigo e lia o texto para mim.

6) Você tem alguma lembrança da sua infância em que alguém lia ou contava uma história para você ou para um grupo de pessoas que possa e queira compartilhar?

Muitas. Uma delas, em especial, a leitura do livro “A fada que tinha ideias”. Em uma noite de final de semana eu tinha ficado na casa da vovó Raquel – fazia frio, ventava e caía uma garoa fina lá fora. Tia Célia me convidou para o tapete – tinha chegado a hora da leitura de mais um título. Esse em especial me marcou muito, enquanto ela lia não me deixava ver as imagens, dizia que eu tinha que imaginar o cenário, tempo, personagens... Totalmente imerso, eu era transportado para outro universo repleto de magia e fantasia - eu imaginava toda a história, através da voz a tia Célia. Ao final da leitura ela me entregava o livro, para que eu observasse as ilustrações – eu passava o dedo pelas palavras, como se tentasse contorná-las. Nós discutíamos sobre como eu tinha imaginado a história, com as reais ilustrações e as características dos personagens. Eu tinha o desejo de aprender a ler logo – ela dizia que esse tempo chegaria, sem que eu percebesse. Foram muitos momentos assim, vínculo afetivo muito forte, leituras prazerosas, imaginação e muitas descobertas.

7) Você ingressou na escola com quantos anos? Cursou a Educação Infantil?

Sim. Entrei na Educação Infantil com três anos e cursei: Maternal, Pré I, II e III.

8) Conte alguma memória de sua infância dentro e fora da escola.

Eu simplesmente idolatrava a escola, era aquela criança que chorava se eu não fosse. Todas as tardes meu avô Martinez me levava à EMEI Monteiro Lobato – era um dos momentos mais importantes e incríveis da minha vida. No caminho, ele me contava muitas histórias, me deixava livre para andar e me ensinava muitas coisas. Naquela época, digo início dos anos 90, as coisas eram muito diferentes do mundo de hoje. Não havia medo excessivo, as tecnologias ainda eram algo distantes das famílias comuns - as crianças eram livres para brincar e se machucavam com frequência. Os pais não choravam rios de lágrimas por isso! Bastava a aplicação do “terrível” Merthiolate e fim da história. Na escola, eu adorava ser o ajudante da professora, era uma criança esperta e muito aplicado. Preferia as atividades na sala, às brincadeiras no parque – era

apaixonado por cadernos, lápis, canetas. Na medida do possível, minha mãe comprava o que era de melhor em materiais de escola para mim.

9) Como você decidiu ser professor(a)?

Não sei estimar precisamente isso, mas acredito que eu sempre soube. Com a influência de professores na família, essa profissão, todos os seus atributos e recursos estiveram presentes na minha vida. Minha tia Célia cursou a faculdade de Filosofia na Unesp, me levava quase sempre com ela, nas manhãs. Depois de formada, ingressou no magistério, justamente na escola que 20 anos mais tarde, eu também lecionaria. Durante a adolescência estudava os três períodos – além do curso regular, fazia cursos de línguas estrangeiras e informática. Comecei a me interessar muito por Ciências Humanas: história e filosofia. Minhas brincadeiras eram resumidas em dar aulas para as crianças do meu bairro e ajudá-las a não ficar de recuperação. No Ensino Médio, fui monitor de filosofia, gramática e língua espanhola. Meu desejo sempre foi estudar na UNESP, faculdade que sempre esteve presente na minha vida, desde a infância. Enfim, estudei onde queria e escolhi a profissão pela qual minha essência me conduziu.

10) Você lê para os seus alunos durante as aulas?

Sim, com muita frequência.

11) Se sim, como você escolhe essas leituras?

Ao longo desses 13 anos em contato com a educação, eu atuei em todos os segmentos da Educação Básica. No entanto, a Educação Infantil é mais recente na minha carreira. Venho estudando e lendo muitos títulos infantis, para me apropriar do repertório existente. As leituras são escolhidas de acordo com os objetivos que elaboro no meu planejamento. Desta forma, diferencio livros literários e paradidáticos. Para leituras deleite escolho títulos infantis literários e de autores diversos: clássicos e contemporâneos. Já para abordar assuntos didáticos e que eles precisem fazer inferências com conteúdos didáticos trabalhados faço escolhas de paradidáticos. Cabe mencionar aqui, que com o avanço da tecnologia, além de encadernações impressas tradicionais eu utilizo, quando necessários, livros virtuais projetados em multimídia.

12) Os alunos tem contato com os livros? Podem manuseá-los?

Sim, com certeza. Para leitura de livros impressos, estabeleço com as crianças alguns combinados coletivos: cuidado e zelo com o material coletivo da escola, manuseio do objeto individual, duplas ou trios e visualização das imagens e manuseio do objeto da cultura, somente após a leitura feita pelo professor. Isso porque foi assim que minha tia Célia procedia e vários estudos de formação apontam que a compreensão do enredo, inferências, imaginação, atenção e controle de conduta são mais incididas quando o foco está somente na voz do professor. Já os livros virtuais, as crianças veem as imagens enquanto eu leio o texto.

13) Os alunos gostam desse momento de leitura?

As crianças amam as rodas de leitura – adoram tanto que se está na rotina e por qualquer contratempo não dê tempo, reclamam. Se não está na rotina, perguntam quando estará. O gosto pelos livros e pela leitura também é aprendido, como tudo no ser humano, basta o professor potencializar essa ação. Se o professor for leitor e gostar de ler, as crianças também gostaram!

14) Como acontecem, e com qual frequência acontecem, os momentos de leitura?

Leituras acontecem todos os dias, mas de livros literários, em rodas de leitura, de duas a três vezes por semana – ou seja, em um mês de vivências, as crianças conhecem no mínimo 10 títulos novos.

15) Para você, é importante ler, durante as aulas, para as crianças?

Sim, com toda a certeza. É também através da leitura, que as crianças desenvolvem e aprimoram as funções psicológicas superiores: imaginação, fantasia, oralidade, atenção, controle de conduta...

16) Conte um episódio que te chamou a atenção, em suas aulas, num momento de leitura.

Com frequência, aqueles episódios que trazem as inferências realizadas pelas crianças – seja o reconto da leitura, a associação com outros livros e personagens, oralidade através da descrição

do enredo, gênero textual. É magnífico observar os rostos delas enquanto ocorre a leitura: o espanto, a surpresa, o desfecho.

17) Além das leituras exigidas pelo trabalho docente e das obras infantis, você costuma ler por prazer? Se sim, o que costuma ler? Se não, explicita seus motivos.

Sim. Como já destacado nas questões anteriores, diariamente as crianças conhecem e acessam a cultura historicamente acumulada pela humanidade, também através de leituras diversas. Procuro trazer sempre diversidade entre gêneros textuais e também seus portadores: listas, HQs, notícias, receitas, textos informativos, contos clássicos, fábulas...

18) Você considera apropriado alfabetizar uma criança na Educação Infantil? Justifique a sua resposta.

Não, pois este não é o objetivo desta primeira etapa da Educação Básica. Considero adequado apresentar, ou simplesmente deixar no caminho das crianças, para que manuseiem e aprendam a função social deles. Isso inclui leituras, letras, palavras, textos diversos, números e todos os campos de experiências. Nesse sentido, não se trata de ensinar a ler e a escrever sistematicamente, mas de inseri-las em contato com os signos que utilizamos para produzir história e cultura.

19) As brincadeiras estão presentes nas rotinas de aula que você planeja?

As brincadeiras, obrigatoriamente, estão previstas em todos os meus planejamentos semanais. Elas, junto com as interações constituem o eixo principal da Educação Infantil. É por meio da brincadeira e do brincar, que é possível estreitar o vínculo afetivo com as crianças, deixar que elas explorem muitos objetos da cultura e por fim, acessem os jogos de representação de papéis sociais. Na brincadeira, a criança pode realizar todas as suas fantasias, explorar o imaginário, desenvolver a oralidade, aprimorar o vocabulário, por em prática combinados coletivos e ter a oportunidade resolver problemas e conflitos com seus pares - todas as habilidades necessárias, para continuidade de seu desenvolvimento.

20) Em apenas três palavras diga qual a importância da Educação Infantil para o desenvolvimento de uma criança.

Preciso de mais palavras: Essencial para o desenvolvimento, a Educação Infantil é o início do contato com a cultura mais elaborada.
