

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

LUCIANA DOMINGOS DE OLIVEIRA

**O TRABALHO COM A LITERATURA NA EDUCAÇÃO
INFANTIL**

**VITÓRIA
2010**

LUCIANA DOMINGOS DE OLIVEIRA

O TRABALHO COM A LITERATURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação na linha de pesquisa Educação e Linguagens.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Cleonara Maria Schwartz.

VITÓRIA
2010

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)
(Biblioteca Central da Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

O48t Oliveira, Luciana Domingos de, 1983-
O trabalho com a literatura na educação infantil / Luciana
Domingos de Oliveira. – 2010.
286 f. : il.

Orientadora: Cleonara Maria Schwartz.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal
do Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Literatura. 2. Arte. 3. Leitura. 4. Educação de crianças. I.
Schwartz, Cleonara Maria. II. Universidade Federal do Espírito
Santo. Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

LUCIANA DOMINGOS DE OLIVEIRA
O TRABALHO COM A LITERATURA NA EDUCAÇÃO
INFANTIL

Dissertação apresentada ao
Curso de Mestrado em
Educação da Universidade
Federal do Espírito Santo
como requisito parcial para
obtenção do Grau de Mestre
em Educação.

Aprovada em 27 de setembro de 2010

COMISSÃO EXAMINADORA

Professora Doutora Cleonara Maria Schwartz
Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Cláudia Maria Mendes Gontijo
Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Moema Lúcia Martins Rebouças
Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Edwiges Guiomar dos Santos Zaccur
Universidade Federal Fluminense

Aos meus pais, por apoiarem incondicionalmente meus passos.

Agradecimentos

Ao Programa de Pós-graduação em Educação, aos professores, coordenadores e funcionários que apoiaram o desenvolvimento dessa pesquisa.

À CAPES pelo seu sério trabalho de incentivo à pesquisa no Brasil e por viabilizar condições para o desenvolvimento desta pesquisa.

À Prof.^a Dr.^a Cleonara Maria Schwartz pela confiança e por acompanhar todos os passos que levaram à esse caminho, conduzindo com criticidade e sabedoria todo o processo de orientação e elaboração desta pesquisa.

À Prof.^a Dr.^a Cláudia Maria Mendes Gontijo que contribui com suas valiosas considerações nas aulas e no momento da qualificação do projeto de pesquisa.

À Prof.^a Dr.^a Moema Lúcia Martins Rebouças que contribui de forma especial na apuração do meu olhar sobre as questões do fascinante campo das artes.

À Prof.^a Dr.^a Edwiges Zaccur, pela disponibilidade de compartilhar desse diálogo no momento de defesa.

A todos os meus amigos e colegas do PPGE/CE/UFES e, especialmente da linha de pesquisa Educação e Linguagens.

A Elis Beatriz de Lima Falcão, companheira de percurso, amizade que surgiu das surpresas boas da vida.

Aos profissionais da Unidade Municipal de Educação Infantil que acolheram a pesquisa e se disponibilizaram a socializar seus saberes e fazeres.

Às crianças e seus familiares pela confiança e colaboração.

A meu pai, minha mãe, minha avó, minha irmã e meu marido pelo constante incentivo aos estudos.

Aos demais amigos e familiares que torceram para que esse momento se concretizasse.

[...] A cultura do outro só se revela com plenitude e profundidade (mas não em toda a plenitude, porque virão outras culturas que a verão e compreenderão ainda mais) aos olhos de *outra* cultura. Um sentido só revela as suas profundidades encontrando-se e contactando, com outro, com o sentido do outro: entre eles começa uma espécie de *diálogo* que supera o fechamento e a unilateralidade desses sentidos, dessas culturas. Colocamos para a cultura do outro novas questões que ela mesma não se colocava; nela procuramos resposta a essas questões, e a cultura do outro nos responde, revelando-nos seus novos aspectos, novas profundidades do sentido. Sem levantar *nossas* questões não podemos compreender nada do outro de modo criativo (é claro, desde que se trate de questões sérias, autênticas). Nesse encontro dialógico de duas culturas elas não se fundem nem se confundem; cada uma mantém a sua unidade e a sua integridade *aberta*, mas elas se enriquecem mutuamente.

Mikhail Bakhtin

RESUMO

Este trabalho faz parte de um grupo de pesquisas da Universidade Federal do Espírito Santo, na linha de Educação e Linguagens, que desenvolve investigações no campo da linguagem assumindo a perspectiva histórico-cultural. Esta dissertação de Mestrado tem por objetivo analisar o que tem sustentado teórica e metodologicamente o trabalho com os gêneros textuais do domínio literário numa unidade de educação infantil do Sistema Municipal de Educação de Vila Velha, ES, a partir dos pressupostos teóricos e metodológicos da filosofia bakhtiniana de linguagem. Este trabalho busca compreender como se efetivam as práticas de leitura que se realizam com gêneros do domínio literário; quais concepções de literatura que tem sustentado essas práticas e como essas concepções se articulam à formação do leitor. Para tal, lançamos mão da metodologia estudo de caso, de modo que a principal estratégia utilizada na coleta de dados foi a observação em sala de aula. Nesse contexto, também foram utilizados questionários, entrevistas, análise de documentos, filmagens, registro de áudio e fotografias. As análises dos dados foram organizadas em função das concepções que regem a organização do trabalho com a literatura no espaço educativo investigado. Dessa maneira, são apresentados os eventos em que a leitura literária é realizada: como pretexto para o ensino de conhecimentos de diferentes áreas e para produção textual; vinculada à finalidade de moralização de costumes e, finalmente, voltada para a ocupação do tempo. Considera-se que as discussões desenvolvidas nas análises dos eventos contribuem para que a literatura infantil seja concebida como manifestação artística e cultural e também para a reflexão acerca das relações de ensino aprendizagem que oportunizem a formação do leitor crítico.

Palavras-chave: Literatura. Arte. Leitura. Leitor. Educação Infantil.

ABSTRACT

This paper is part of a research project of the Federal University of Espírito Santo, in the area of Education and Languages, which develops studies in the field of languages considering the historical-cultural perspective. This master's degree's paper aims at analyzing what has sustained theoretically and methodologically the work with the textual genres of the literary mastery in a primary school of the Municipal Education System in Vila Velha, ES, from the theoretical and methodological presuppositions of the bakhtiniana's philosophy of languages. It tries to understand how the reading practices which are done with the literary mastery genres happen; which literature conceptions have sustained these practices and how these conceptions are related to the reader's formation. For this, the case study methodology was used, having classroom observation as the main strategy to collect data. In this context, questionnaires, interviews, analysis of documents, video and audio recordings and photographs were also used. The data analyses were organized according to the conceptions which permeate the organization of the work with literature in the educational setting observed. This way, the events in which the literary reading happens are presented: as a reason for the knowledge teaching of different areas and for writing; related to the objective of customs moralization and, finally, associated to the occupation of time. The discussions involved in the analyses of the events are seen as contributors so that the literature for children is conceived as artistic and cultural manifestation and also for the reflection about the teaching-learning relations which permit the formation of the critical reader.

Key words: Literature. Art. Reading. Reader. Primary Education.

LISTA DE FOTOS

Foto 1: Refeitório.....	85
Foto 2: Depósito de materiais e lavatório do refeitório.....	85
Foto 3: Primeira rampa de acesso ao segundo piso.....	87
Foto 4: Crianças e professora em uma das salas de aula do segundo piso.....	87
Foto 5: Pátio na parte do piso cimentado.....	88
Foto 6: Pátio – área dos balanços.....	88
Foto 7: Crianças realizando a atividade.....	121
Foto 8: Professora 2 registrando palavras com a letra pê no quadro.....	130
Foto 9: Crianças colorindo a ilustração do texto.....	133
Foto10:Criança colando pedaços de tecidos na ilustração do texto xerocopiado.....	134
Foto 11: Crianças da turma 3 recitando o poema.....	136
Foto 12: Professora 1 lendo o livro <i>A borboleta e o grilo</i> para a turma.....	140
Foto 13: Borboleta e ovo de massinha de Lív.....	140
Foto 14: Casulo de massinha de Nat.....	140
Foto 15: Professora 5 lendo o livro para as crianças na roda	147
Foto 16: Professora 2 orientando a turma no desenvolvimento da atividade..	149
Foto 17: Professora 2 iniciando o registro da produção de texto.....	152
Foto 18: Professora 2 finalizando o registro da produção de texto.....	152
Foto 19: Crianças da turma 3 brincando com dobradura.....	158
Foto 20: Professora 1 lendo o cartaz do projeto para a turma.....	162
Foto 21: Lív lendo o livro <i>O Mistério da cobra no céu</i> para seus colegas auxiliada pela professora 1.....	164
Foto 22: Professora 1 explicando a atividade de dever de casa para as crianças.....	168
Foto 23: Crianças desenvolvendo a atividade.....	175
Foto 24: Crianças realizando as atividades que consistiram na oitava e na nona páginas do livro.....	179
Foto 25: Professora 1 conversando com as crianças na roda no momento da leitura do livro	187
Foto 26: Professora 2 utilizando fantoche palito durante a leitura da xerocópia do texto da revista pedagógica.....	193
Foto 27: Crianças da turma 2 realizando a pintura do livro coletivo.....	198
Foto 28: Professora 1 realizando a leitura do texto <i>O Balão Azul</i> na televisão confeccionada de caixa de papelão.....	203
Foto 29: Crianças e professoras dançando a coreografia apresentada na festa julina da UMEI.....	206
Foto 30: Crianças desenvolvendo atividades.....	212
Foto 31: Professora 3 lendo para as crianças na roda.....	216
Foto 32: Joa lendo para os colegas.....	217

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Atividade de aluna da turma 1.....	105
Figura 2: Atividade diária do calendário mês de agosto.....	105
Figura 3: Convite na agenda de aluno da turma 2.....	105
Figura 4: Bilhete na agenda de aluno da turma 2.....	105
Figura 5: Texto xerocopiado Pinte só a letra O (Caderno de Let.).....	121
Figura 6: Registros na pauta da professora 2.....	124
Figura 7: Música da letra U.....	125
Figura 8: Caderno de aluno da professora 1.....	127
Figura 9: Caderno de aluno da professora 5.....	128
Figura 10: Caderno de aluno da professora 3.....	128
Figura 11: Parlenda no suporte xerocopiado	131
Figura 12: Texto xerocopiado e o estudo da letra ene.....	133
Figura 13: Texto após ser colorido por Ana.....	134
Figura 14: Texto colado no caderno de Vit.....	134
Figura 15: Capa do livro didático de onde foi retirado o poema.....	135
Figura 16: Poema no suporte livro didático.....	135
Figura 17: Desenho de uma criança da turma 5 sobre a leitura do livro de Literatura.....	144
Figura 18: Atividade de Kay.....	147
Figura 19: Atividade de produção de texto da turma 2.....	149
Figura 20: Cartaz exposto na porta da sala de aula da turma 2.....	153
Figura 21: Adivinhas no livro didático.....	155
Figura 22: Ficha catalográfica do livro didático.....	155
Figura 23: Folha com adivinhas colada no caderno de aluno da turma 3.....	157
Figura 24: Adivinha colada na página da direita no caderno de aluno da turma 3.....	158
Figura 25: Painel elaborado pela professora 2.....	159
Figura 26: Painel elaborado pela professora 3.....	160
Figura 27: Adivinha do painel elaborado pela professora 3.....	161
Figura 28: Painel exposto próximo às salas do primeiro piso.....	161
Figura 29: Folha com os objetivos do projeto e orientações sobre como os responsáveis deveriam proceder para auxiliar as crianças a participarem.....	165
Figura 30: Ficha de leitura da aluna Lív.....	166
Figura 31: Atividade levada para casa pelas crianças nesse dia.....	169
Figura 32: Livro lido pela professora 1 nesse dia.....	169
Figura 33: Páginas 12 e 13 do suplemento.....	170
Figura 34: Páginas 14 e 15 do suplemento.....	171
Figura 35: Páginas 16 e 17 do suplemento.....	171
Figura 36: Páginas 18 e 19 do suplemento.....	172
Figura 37: Páginas 20 e 21 do suplemento.....	172
Figura 38: Páginas 22 e 23 do suplemento.....	173
Figura 39: Capa do livro confeccionado pelas crianças da turma 1.....	175
Figura 40: Atividade de dever de casa com o registro dos responsáveis.....	176
Figura 41: Segunda página do livro.....	177
Figura 42: Terceira página do livro.....	178
Figura 43: Quinta página do livro.....	178
Figura 44: Oitava página do livro.....	179

Figura 45: Nona página do livro.....	179
Figura 46: Décima página do livro.....	180
Figura 47: Painel elaborado pela professora 1 com os livros das crianças.....	181
Figura 48: Atividade diária do calendário no mês de abril.....	183
Figura 49: Painel elaborado pela professora 4.....	183
Figura 50: Texto colorido pelas crianças da turma 4 exposto no painel.....	183
Figura 51: Painel elaborado pela professora 2 e pela professora auxiliar dessa sala.....	184
Figura 52: Painel com a produção das crianças da turma 5.....	184
Figura 53: Primeiro cartaz de combinados da sala.....	189
Figura 54: Segundo cartaz de combinados da sala.....	189
Figura 55: Terceiro cartaz de combinados da sala.....	189
Figura 56: Quarto cartaz de combinados da sala.....	189
Figura 57: Quinto cartaz de combinados da sala.....	190
Figura 58: Sexto cartaz de combinados da sala.....	190
Figura 59: Sétimo cartaz de combinados da sala.....	190
Figura 60: Oitavo cartaz de combinados da sala.....	190
Figura 61: Atividade sobre os combinados da sala de aula.....	191
Figura 62: Xerocópia do texto informativo de revista.....	192
Figura 63: Primeira página do livro coletivo.....	196
Figura 64: Segunda página do livro coletivo.....	196
Figura 65: Terceira página do livro coletivo.....	196
Figura 66: Quarta página do livro coletivo.....	196
Figura 67: Quinta página do livro coletivo.....	197
Figura 68: Sexta página do livro coletivo.....	197
Figura 69: Sétima página do livro coletivo.....	197
Figura 70: Oitava página do livro coletivo.....	197
Figura 71: Nona página do livro coletivo.....	198
Figura 72: Música sentido da Páscoa.....	200
Figura 73: Relato lido pela professora 3.....	209
Figura 74: Cartaz elaborado na turma 3.....	210
Figura 75: Mural comemorativo do dia dos Pais elaborado pela professora 3.....	211
Figura 76: Atividade de sala de aula vinculada à data comemorativa.....	212
Figura 77: Atividade diária do calendário mês de agosto.....	212
Figura 78: Livros para manuseio das crianças na sala de aula da professora 5.....	220

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – DISTRIBUIÇÃO DA FREQUENCIA DE OBSERVAÇÃO POR SALA DE AULA.....	255
TABELA 2 – DISTRIBUIÇÃO DAS PROFISSIONAIS POR TEMPO DE ATUAÇÃO NO MAGISTÉRIO.....	256
TABELA 3 – DISTRIBUIÇÃO DAS PROFESSORAS QUANTO À PARTICIPAÇÃO EM ATIVIDADES CULTURAIS	257
TABELA 4– PEDAGOGA E COORDENADORA QUANTO À PARTICIPAÇÃO EM ATIVIDADES CULTURAIS.....	258
TABELA 5 – DISTRIBUIÇÃO DAS PROFESSORAS QUANTO SUAS LEITURAS MAIS COMUNS.....	259
TABELA 6 – PEDAGOGA E COORDENADORA QUANTO ÀS SUAS LEITURAS MAIS COMUNS.....	260
TABELA 7 – DISTRIBUIÇÃO DAS CRIANÇAS PARTICIPANTES DA PESQUISA QUANTO AO SEXO.....	261
TABELA 8 – ÍNDICES DE RETORNO DOS QUESTIONÁRIOS POR TURMA.....	261
TABELA 9 – DEMONSTRATIVO DA EXPERIENCIA ESCOLAR DAS CRIANÇAS EM ANOS.....	262
TABELA 10 – DEMONSTRATIVO DAS INSTITUIÇÕES EDUCATIVAS JÁ FREQUENTADAS PELAS CRIANÇAS.....	262
TABELA 11 – DEMONSTRATIVO DE RENDA FAMILIAR A PARTIR DA CLASSIFICAÇÃO BRASILEIRA DE OCUPAÇÕES.....	263
TABELA 12 – DEMONSTRATIVO DOS VALORES DE RENDA FAMILIAR POR TURMA	263
TABELA 13 – FORMAÇÃO FAMILIAR.....	264
TABELA 14 – GÊNEROS TEXTUAIS DO DOMÍNIO LITERÁRIO QUE FORAM UTILIZADOS PELAS PROFESSORAS.....	265

TABELA 15 – GÊNEROS TEXTUAIS DO DOMÍNIO LITERÁRIO QUE FORAM UTILIZADOS POR TURMA.....266

TABELA 16 – SUPORTES DE TEXTOS UTILIZADOS NAS TURMAS.....266

TABELA 17 – SUPORTES DE TEXTOS IDENTIFICADOS POR TURMA NOS REGISTROS DE DIÁRIO DE CAMPO NO PERÍODO DE ABRIL A SETEMBRO.....267

TABELA 18 – DEMONSTRATIVO DE ATIVIDADES DESENVOLVIDAS A PARTIR DE TEXTOS LITERÁRIOS POR TURMA NO PERÍODO DE ABRIL A SETEMBRO.....268

TABELA 19 – DEMONSTRATIVO DO PERÍODO DE COLETA DE DADOS NA UMEI ERA UMA VEZ.....269

LISTA DE SIGLAS

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

BIRD – Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento

BM – Banco Mundial

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CBO – Classificação Brasileira de Ocupações

CELIJU – Centro de Estudos de Literatura Infantil e Juvenil

COLE – Congresso de Leitura do Brasil

CTA – Corpo Técnico Administrativo

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.

FLE – Fundação do Livro Escolar

EMEF – Escola Municipal de Ensino Fundamental

FNLIJ – Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil

FUNDEB – Fundo de Manutenção da Educação Básica

FUNDEF – Fundo de manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

IBICT – Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

MEC – Ministério da Educação e Cultura

INAF – Indicador de Alfabetismo Funcional

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

PISA – Programa Internacional de Avaliação de Alunos

PUC-RS – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

PUC-SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

RCNEI – Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

TAC – Termo de Ajuste de Condutas

UCG – Universidade Católica de Goiás

UEM – Universidade Estadual de Maringá

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UFRGN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte

UFPE – Universidade Federal de Pernambuco

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

UFSCAR – Universidade Federal de São Carlos

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

UMEI – Unidade Municipal de Educação Infantil

UNESCO – Programa das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

UNISINOS – Universidade do Vale do Rio dos Sinos

USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	19
1 LITERATURA INFANTIL: AS PRIMEIRAS <i>ESTÓRIAS</i>	22
1.1 AS ORIGENS EUROPEIAS.....	25
1.2 O CASO BRASILEIRO.....	27
1.3 A HISTÓRIA DA ILUSTRAÇÃO NO LIVRO DE LITERATURA INFANTIL.....	33
2 A LITERATURA INFANTIL PARA A / NA ESCOLA	36
2.1 PESQUISAS EM EDUCAÇÃO SOBRE LITERATURA INFANTIL NO BRASIL.....	43
3 PRINCÍPIOS TEÓRICOS	61
3.1 APROXIMAÇÕES COM A PERSPECTIVA BAKHTINIANA DE LINGUAGEM.....	62
3.2 CONCEPÇÃO DE LITERATURA.....	63
3.3 CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA.....	68
4 PRINCÍPIOS METODOLÓGICOS	71
4.1 O ESTUDO DE CASO.....	72
4.2 A IMERSÃO NO CAMPO DE PESQUISA.....	76

4.3 A UMEI ERA UMA VEZ.....	79
4.4 A COLETA DE DADOS NA UMEI ERA UMA VEZ.....	89
4.5 CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA.....	92
4.5.1 O corpo de profissionais.....	93
4.5.2 As crianças.....	96
5 A CIRCULAÇÃO DE GÊNEROS TEXTUAIS DO DOMÍNIO LITERÁRIO NA UNIDADE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL ERA UMA VEZ.....	100
6 AS PRÁTICAS DE LEITURA DE GÊNEROS TEXTUAIS DO DOMÍNIO LITERÁRIO NA UNIDADE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL ERA UMA VEZ.....	110
6.1 OS PRINCÍPIOS QUE REGEM A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO COM A LITERATURA NA UMEI	112
6.2 AS PRÁTICAS DE LEITURA DE GÊNEROS TEXTUAIS DO DOMÍNIO LITERÁRIO NA UMEI	119
6.2.1 A LEITURA DE LITERATURA COMO PRETEXTO PARA O ENSINO DE CONHECIMENTOS DE DIFERENTES ÁREAS.....	120
6.2.2 A LEITURA DE LITERATURA COMO PRETEXTO PARA A PRODUÇÃO TEXTUAL.....	148
6.2.3 A LEITURA DE LITERATURA VINCULADA A FINALIDADE DE MORALIZAÇÃO DE COSTUMES.....	168

6.2.4 A LEITURA DE LITERATURA VOLTADA PARA A OCUPAÇÃO DO TEMPO.....	213
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	224
8 REFERÊNCIAS.....	229
9 APÊNDICES.....	237
10 ANEXOS.....	269

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa teve como objetivo investigar o trabalho com a literatura no contexto da educação infantil, a fim de compreender o que tem sustentado teórica e metodologicamente a prática de leitura de gêneros textuais do domínio literário nessa etapa da educação básica. Nessa direção, o estudo considerou a literatura infantil como manifestação artístico-cultural e buscou analisar a sua contribuição para a formação de leitores na educação infantil.

A preocupação com a formação de leitores já na educação infantil deve-se ao fato de avaliações como o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF), que são realizadas periodicamente em nosso País, evidenciarem, de forma recorrente, que as crianças brasileiras, nas diferentes etapas da educação básica, apresentam baixo desempenho em leitura, e também ao fato de acreditarmos que o trabalho de formação do leitor no espaço escolar deve iniciar-se desde as primeiras inserções da criança na escola.

Por isso, chamamos a atenção para a importância de se investigar como é utilizada a literatura infantil nessa etapa da educação básica, já que, de acordo com Abramovich (2008), é ela que proporciona o primeiro contato da criança com o universo cultural, por meio de diferentes textos. Mesmo quando as crianças ainda não sabem ler, as histórias lhes são contadas oralmente, o que permite que elas se aproximem desse universo. Acreditamos que a literatura infantil, como manifestação artístico-cultural, também é imprescindível para a formação da criança, pois estimula o desenvolvimento de diálogos com os personagens e as situações da história, o que também causa impactos sobre seus modos de compreensão do mundo.

Colomer (2007) defende que ler é uma prática cultural e social. Assim sendo, a literatura deve proporcionar condições para que as crianças desenvolvam a fala, a capacidade de argumentação e a compreensão cada vez mais ampla e complexa de textos. Nesse sentido, consideramos que os professores, mediadores privilegiados no processo de apropriação de conhecimentos, são profissionais importantes para a

construção do sucesso do trabalho com a leitura. É, então, indispensável que estejam inteirados sobre determinados saberes relativos ao trabalho com a literatura na escola, a fim de que possam organizar da melhor forma possível os momentos de leitura de textos literários, que efetivamente contribua para a constituição de leitores de textos e da vida.

Outro indicador importante a ser destacado nessa conjuntura são as diretrizes oficiais que orientam o desenvolvimento do trabalho com a leitura nas instituições educativas brasileiras. A esse respeito, em nosso caso, destacamos o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), que no item em que trata da linguagem na infância, focaliza a leitura por meio de instruções (orientações didáticas), o que, a nosso ver, pouco contribui para uma reflexão aprofundada sobre os fundamentos do trabalho com o texto literário no espaço da educação infantil, já que submete essa manifestação artístico-cultural apenas à didatização. A literatura infantil, nesse documento, figura predominantemente em quadros de instruções que compreendem exemplos de atividades para serem realizadas nas salas de aula.

Há, assim, ausência de discussões sobre referenciais que transcendam as orientações meramente instrucionais, o que deixa transparecer que, apesar de as diferentes linguagens serem privilegiadas nesse documento oficial, a linguagem artística, representada pela literatura infantil, pela música e pelas artes visuais, por exemplo, aparecem secundarizadas. É nesse sentido que salientamos a importância de a literatura ser tomada como manifestação cultural que reconfigura “[...] a atividade humana e oferece instrumentos para compreendê-la, posto que, ao verbalizá-la, cria um espaço específico no qual se constroem e negociam os valores e o sistema estético de uma cultura” (COLOMER, 2007, p. 27).

Dessa forma, é preciso que as instituições educativas articulem o trabalho com as linguagens oral, escrita e artística aos seus usos e funções sociais e, com isso, busquem reduzir a artificialidade da utilização da literatura infantil no espaço escolar. Defendemos, portanto, a necessidade de se considerarem as especificidades da literatura infantil como obra de arte literária, assim como as especificidades das demais manifestações artístico-culturais utilizadas nesse cenário.

Assim, elegemos as seguintes questões como orientadoras do nosso estudo: Quais gêneros textuais do domínio literário têm sido priorizados na sala de aula de educação infantil? Como se efetivam as práticas de leitura que se realizam com esses gêneros? Qual a concepção de literatura que tem sustentado essas práticas? Como essas concepções de literatura se articulam com uma concepção de formação de leitor?

Buscando responder a essas questões, centramos nosso estudo na reflexão sobre a organização do trabalho educativo e sobre as relações pedagógicas que envolvem a utilização da literatura para crianças na sala de aula de educação infantil.

Organizamos este estudo em sete capítulos. Inicialmente, apresentamos a temática de investigação. No primeiro capítulo, trazemos um pouco do histórico da literatura infantil. No segundo capítulo, discutimos rapidamente a relação entre literatura infantil e escola e, apontamos algumas pesquisas que focalizam a literatura para crianças na educação infantil. No terceiro capítulo, expomos os princípios teóricos que orientaram nosso olhar no desenvolvimento da pesquisa. No quarto capítulo, explicitamos a nossa opção metodológica pelo Estudo de Caso, que está atrelado à perspectiva sócio-histórica e dialógica de Bakhtin, e apresentamos a caracterização do campo de investigação, bem como dos sujeitos que participaram da pesquisa. No quinto capítulo, mostramos quais gêneros textuais do domínio literário circularam na educação infantil. No sexto capítulo, analisamos as práticas de leitura de literatura infantil vivenciadas pelas crianças no espaço educativo investigado e, finalmente, no sétimo capítulo encerramos o estudo com algumas considerações sobre a temática abordada nesta investigação.

1 LITERATURA INFANTIL: AS PRIMEIRAS ESTÓRIAS ¹

Este capítulo traz uma síntese da história da literatura infantil e de sua ilustração, que, em articulação com a linguagem verbal, constitui a obra como um todo de sentido. Na tentativa de traçar esse breve panorama histórico sobre a literatura infantil, consideramos importante ressaltar o papel das narrativas orais que lhe deram origem.

Alguns autores, como Arroyo (1968) e Coelho (1985), que trabalham com essas fontes, revelam que as estórias se espalharam, por meio da expressão oral, pelos povos da Europa, sofrendo adaptações, em cada região, de modo que as alterações conferidas pelos diferentes povos a cada estória em sua forma genuína são originárias de gradativas transformações dessas culturas. Dessa forma, há autores que destacam como ascendência da literatura infantil a novelística² popular medieval, que, por sua vez, tem suas raízes mais remotas em fontes orientais ou, mais precisamente, indo-europeias.

A literatura surgiu em tempos primitivos, sendo passada de geração para geração por meio da linguagem oral. Quando nos referimos aos clássicos infantis, não podemos perder de vista que os escritores do século XVII não são os verdadeiros autores dessas narrativas. Esses escritores, interessados na literatura folclórica, criada pelo povo em seus respectivos países e transmitida oralmente, reuniram essas estórias anônimas e as transcreveram. É o que revela Coelho (1985, p. 19):

[...] foi entre os séculos IX e X que, em terras européias, começa a circular oralmente uma literatura popular que, séculos mais tarde, iria transformar-se na literatura hoje conhecida como *folclórica* e também como *literatura infantil*.

¹ Expressão utilizada por Arroyo (1968) para designar “conto popular”, “narrativa imaginosa”, tema de “literatura infantil”, ensaiada por alguns folcloristas contemporâneos a esse autor. O uso desse termo se relaciona com o método adotado por Arroyo e com a amplitude e profundidade com que ele trata a cultura e suas manifestações e, assim sendo, a literatura infantil. Termo também utilizado por Coelho (1985).

² Coelho (1985) revela que o “romance precioso” é herdeiro das novelas de cavalaria medievais e do romance pastoril renascentista. Por meio do “romance precioso” é que se desenvolvem as aventuras fantástico-maravilhosas de cavaleiros andantes, cortesãos, ninfas, pastoras, pastores ou seres imaginários, levando à exageração ou à deformação o idealismo básico do pensamento clássico e também contrariando o racionalismo e o equilíbrio buscados pela estética clássica, que, nesse momento, se regulamentava.

Diante da impossibilidade da apreensão fidedigna da realidade dessas narrativas, os escritores do século XVII levantaram hipóteses baseadas no confronto entre o que foi conservado pela memória privilegiada de alguns contadores de estórias e documentos encontrados em diferentes regiões: inscrições em pedras, em tabuinhas de argila ou de vegetal, escrituras em papiro ou pergaminho, em rolos ou em folhas presas por um dos lados e, ainda, em grossos livros manuscritos guardados a “sete chaves” (ARROYO, 1968).

Conforme lembra Coelho (1985), a partir das formas primitivas de escrita, foi-nos permitido conhecer palavras ditas há milênios, que se perpetuaram, podendo ser ouvidas por nós em pleno século XXI. Constatou-se que tais inscrições estavam ligadas a antigos rituais, o que revela que a palavra desde sempre se impôs aos homens como algo mágico, como um ser misterioso que poderia tanto proteger quanto ameaçar, construir ou destruir e, assim sendo, mexer com a fantasia humana.

A resistência da palavra (literária ou não), aparentemente tão frágil e tão precária, prova, de modo incontestável, que a comunicação entre homens é fundamental à sua própria natureza. Acredita-se que o estímulo de contar estórias nasceu no momento em que o homem sentiu necessidade de comunicar aos outros certas experiências suas que poderiam ter significação para todos.

Então, foi a partir do reconhecimento da importância dessa produção cultural que, na França do século XVII, Charles Perrault coletou contos e lendas surgidas do século V ao século XV e adaptou-os, criando os chamados contos de fadas que por muito tempo figuraram como paradigma do gênero infantil.

No Brasil, é possível captar a influência da literatura oral a partir das memórias de nossos escritores. Nesses testemunhos memoráveis, pode-se vislumbrar um panorama do que as crianças brasileiras liam, principalmente na segunda metade do século XIX. Segundo Arroyo (1968, p. 45), os

[...] leitores se limitavam aos livros religiosos e, quanto ao plano profano, à literatura oral, que veio naturalmente com os primeiros marinheiros portugueses e, aqui, foi acrescida da mitologia e das tradições indígenas; mais tarde, ambas as correntes foram enriquecidas pela contribuição africana.

Dessa forma, observa-se que três correntes agem no plano histórico da formação da cultura brasileira: a europeia, a indígena e a africana. A influência da cultura negra, que chegou a terras brasileiras no Período Colonial, fez nascer no País a tradição da contação de histórias. Os contadores de histórias foram, para muitos, a única via de alcance do povo do Brasil Colônia ao testemunho de que a palavra não é apenas instrumento de comunicação na vida a cada dia; é também matéria-prima de produções artísticas e culturais. A respeito dessa tradição, Arroyo (1968, p. 46) destaca que o

[...] grande acervo de livros de memórias com que contamos, fixando aspectos curiosos do Brasil e sua formação em vários espaços tempos, deixa-nos preciosos depoimentos [...] Gilberto Freyre já assinalava, como constante na literatura oral, a presença de velhas negras contadoras de estórias. Velhas negras que supriam outrora a insuficiência de livros para crianças com suas narrativas, “contadas pela dindinha ou pela negra velha da casa”, que tinham suas vantagens. Que contavam estórias orais que “faltam à criança de hoje; e que eram para a imaginação dos nossos avós meninos uma excitação boa e festiva”.

A História da Educação brasileira mostra-nos que apenas com a fundação de escolas para a formação de professores, com o aparecimento de livros, na transição do sistema colonial para o republicano, foi possível o aparecimento de uma literatura destinada às crianças, ou seja, a escolar, intimamente ligada à literatura infantil propriamente dita.

O que se pretendeu mostrar com essa síntese histórica é que, na literatura oral, ora chamada de literatura folclórica, ora chamada de literatura popular, está a gênese do movimento cultural amplo que é a literatura, o que contribui para o aparecimento e o desenvolvimento da literatura infantil tanto no caso brasileiro como no caso europeu. Esses antecedentes, fruto de difusões culturais bastante heterogêneas, ocasionaram consideráveis variações, se examinarmos os acervos literários em Portugal e no Brasil, por exemplo.

Nas versões folclóricas de certas narrativas, observamos variantes decorrentes das regiões em que se disseminaram, enquanto as versões infantis reproduziram-se praticamente sem grandes alterações. Tal fato revela a dinamicidade da vida, resultante da transmissão oral, em oposição à fixidez do texto literário, determinado pela escrita. Destacamos esse aspecto apenas para chamar atenção para o fato de que, com o surgimento da cadeia inicial de obras, se tornou muito mais intensa e ampla a divulgação dessas narrativas destinadas à infância, que, já na segunda metade do século XIX, alcançavam crianças de quase todo o mundo, inclusive as brasileiras.

1.1 AS ORIGENS EUROPEIAS

Estudiosos da literatura infantil, como Coelho (1985) e Zilberman (2003), destacam que ela surgiu no século XVII, com Charles Perrault. Depois apareceu em outros países: na Alemanha, no século XIX, com os irmãos Grimm; na Dinamarca, com Christian Andersen; na Itália, com o italiano Collodi; na Inglaterra, com o inglês Lewis Carroll, com o americano Frank Baum e com o escocês James Barrie. Esses nomes têm grande projeção internacional, pois são considerados referências universais para a literatura infantil, fato que pode ser evidenciado nas palavras de Coelho (1991, p. 84):

Contemporâneo de La Fontaine e seu opositor na “Querela dos Antigos e Modernos”, Charles Perrault (tal como aconteceu com o genial fabulista) entra para a História Literária Universal não como poeta clássico (eleito para a Academia Francesa em 1671), mas como o autor de uma literatura popular, desvalorizada pela estética de seu tempo e que, apesar disso, se transforma em um dos maiores sucessos da literatura para a infância.

Cademartori (2006) mostra-nos que a literatura infantil já existia antes do século XVII sob duas formas: a pedagógica (cultura erudita), com os textos jesuíticos, e a oral (vertente popular), com um vasto repertório de contos de advertência, ditos e provérbios. O trabalho desses escritores pioneiros foi o de adaptadores, pois partiam

de temas populares, aos quais adicionavam características que respondiam às expectativas da classe à qual pretendiam dirigir seus contos, destacando-se nesse caso a burguesa.

A produção desse período, em sua maioria, tinha um cunho moralizante, originário dos interesses pedagógicos burgueses, que não se relacionava com a cultura popular que gerou esses contos. Cademartori (2006, p. 36-37) destaca os seguintes aspectos, que não poderiam derivar do povo:

[...] referências à vida na corte, como em *A bela adormecida*; à moda feminina, em *Cinderela*; ao mobiliário, em o *Barba Azul*. Ressalte-se, porém, que não há dissociação entre a literatura oral e a versão culta, os elementos coexistem, processando-se um alargamento do domínio da cultura gráfica, que passa a manter relações de integração com a popular.

Quanto ao contexto da época, a revolução do século XVIII favoreceu a expansão da literatura infantil para outros países, já que, com a industrialização, apareceram atividades renovadoras nos diferentes setores do quadro econômico, social, político e ideológico da época. Destacamos, nesse cenário, a produção artesanal, que se multiplicou rapidamente pelas nações europeias. Nessa sociedade, a literatura infantil assumiu, desde o início, a condição de mercadoria, pois, com o aperfeiçoamento das tipografias, houve uma conseqüente expansão da produção de livros (ZILBERMAN, 2003).

Zilberman (2003) revela também que é possível observar, nesse período, grande influência da economia agrícola, apesar da revolução e da prosperidade em determinados setores da economia. A vida dos trabalhadores do campo e das cidades emergentes ainda era marcada pela privação. No âmbito religioso, a Igreja voltou-se para a massa de trabalhadores, não com objetivo de proporcionar uma educação para esses grupos desfavorecidos economicamente, mas, sim, com o intuito de controlar a fé dessa massa e, conseqüentemente, assegurar a adesão dela aos seus projetos. Todavia, ao lado dos ritos cristãos, coexistiam as superstições, e é justamente nesse interstício que se situa o folclore, ou seja, a cultura popular, que corresponde ao conjunto de manifestações artísticas e culturais de um povo: danças, cerimônias, canções, contos, lendas, provérbios, artesanato e jogos, que aparecem no interior dos contos de fada.

O surgimento da noção de infância foi o elemento desencadeador do aparecimento da literatura infantil, já que a criança era concebida como um ser que necessitava ser moldado para atingir plenamente o estágio de maturação adulta. Assim sendo, a literatura infantil passou a ser considerada um importante veículo para tal, de forma que os contos coletados das fontes populares foram postos a serviço dessa missão sem perder de vista, em certos casos, o viés da manutenção da distinção das classes sociais.

Dessa maneira, devido ao seu caráter pragmático, a literatura infantil inspirou a confiança da burguesia, por sustentar valores dessa classe com a imitação de seu comportamento. Pelo fato de a literatura infantil trabalhar com a língua escrita, os laços entre a literatura infantil e a escola começaram com a preparação da criança para o consumo das obras impressas. Essa condição se associava a outra nesse tempo, ou seja, à desvalorização da literatura infantil como manifestação cultural e, conseqüentemente, como produção estética, o que contribuiu para que essa fosse considerada dessa maneira, uma literatura menor. Como consequência desse fato, a literatura infantil, nesse período, por muitas vezes assumiu posturas visivelmente pedagógicas a fim de assegurar sua utilidade. Esse estado é mais bem observado quando vislumbramos o surgimento da literatura infantil brasileira.

A seguir, temos uma visão geral de como esse processo se desenvolveu no Brasil, a partir da segunda metade do século XIX, marcado por todos os contrastes e paradoxos que fazem parte da realidade brasileira.

1.2 O CASO BRASILEIRO

Desde os primórdios da colonização, a literatura europeia, primeiro a literatura oral e depois a impressa, circulava por terras brasileiras, trazida pelas embarcações portuguesas. A primeira literatura impressa a que os habitantes que viviam nestas terras tiveram acesso foi a jesuítica, de modo que toda ela era fundamentada na catequese. A produção dos jesuítas corporificava-se por meio dos seguintes

materiais: poesias, cânticos, teatro de caráter pedagógico, baseado em textos bíblicos, e cartas destinadas ao governo português, que exaltavam as exuberantes terras brasílicas.

Em 1760, com a expulsão dos jesuítas pelo Marquês de Pombal, tornou-se praticamente inexistente uma instrução significativa neste País. Foram realizadas tentativas posteriores para reverter essa situação, com as aulas régias do alvará de junho de 1759 e com o subsídio literário de 1772. Mesmo com a instalação da família real no Brasil em 1808, em decorrência da ruptura com uma situação anterior na Europa, o quadro de instrução brasileira não se alterou significativamente. Mas esse foi um fato significativo, pois se percebeu que a educação brasileira estava estagnada. Na verdade, até 1890, não se conseguiu implantar um sistema educacional em terras brasileiras, apesar de terem sido tomadas medidas paliativas nesse longo espaço de tempo.

Uma mudança essencial que preparou um terreno propício para as questões políticas, culturais e sociais que se seguiriam a *posteriori* no cenário brasileiro foi a implementação da Imprensa Régia, em 1808, fato que favoreceu a circulação regulada e a discussão de ideias pela população brasileira letrada da época. Essa transformação significou o consentimento dado ao povo de tomar consciência da existência da civilização e da cultura no mundo.

Nesse tempo, iniciou-se oficialmente a atividade editorial no Brasil e a publicação dos primeiros livros para as crianças, inicialmente, com a tradução das *Aventuras pasmosas do Barão de Munkausen*, seguida, em 1818, pela divulgação da coletânea de José Saturino da Costa Pereira, *Leitura para meninos*, que se constituía numa coleção de histórias morais relativas às imperfeições das crianças. A coleção apresentava um diálogo sobre geografia, cronologia, história de Portugal e história natural. Essas publicações eram esporádicas, portanto, não puderam caracterizar uma produção literária brasileira para crianças nesse período.

Até 1894, período de efervescência da nacionalização do acervo literário europeu para as crianças brasileiras, as traduções e adaptações de várias histórias do Velho

Continente circularam muitas vezes no Brasil em edições portuguesas, escritas num português que destoava da língua materna dos leitores brasileiros, distanciando-se bastante do universo infantil brasileiro. A distância entre a realidade linguística dos textos disponíveis e a dos leitores desencadeou, no entresséculos, a discussão sobre a criação de uma literatura infantil brasileira. A esse respeito, Lajolo e Zilberman (1988, p. 31) acrescentam:

[...] através de diferentes (e progressivas) formas de adaptação, tal como ocorre com os dois projetos editoriais que, praticamente, abrem e fecham o período: 1894, com seus Contos da Carochinha, o famoso Figueiredo Pimentel, cronista do jornal Gazeta de Notícias, inaugura a coleção Biblioteca Infantil Quaresma que, ao longo dos vários títulos, vai fazendo circular, entre a infância brasileira, as velhas histórias de Perrault, Grimm e Andersen. A partir de 1915, a editora Melhoramentos inaugura sua Biblioteca Infantil que, sob a direção do educador Arnaldo de Oliveira Barreto, publica como primeiro volume de sua coleção O patinho feio de Andersen.

É importante ressaltar que, antes de Figueiredo Pimentel, outros autores se voltaram para a tradução e a adaptação de histórias infantis, porém tais publicações aconteciam ocasionalmente e circulavam de maneira precária. Depois dessas adaptações e publicações iniciais, a efervescência do nacionalismo na literatura infantil prosseguiu com as adaptações de obras infantis estrangeiras, mas nessa ocasião também começaram a figurar as primeiras publicações nacionais destinadas ao público infantil brasileiro, como o célebre *Através do Brasil*, escrito por Olavo Bilac e Manuel Bonfim, publicado em 1910, inspirado na obra do francês G. Bruno *Le tour de la France par deux garçons*.

Esse cenário de ufanismo nacionalista decorreu da transição do sistema monárquico para o sistema republicano, em 1889, período originado de um contexto de reformas educacionais importantes no Brasil. Nesse contexto, o ufanismo nacionalista se solidificou devido à necessidade de formação de cidadãos para o nascente regime. Dessa forma, essa conjuntura legitimou um projeto educativo e ideológico inspirado no modelo europeu, que via no texto infantil e na escola aliados para a formação de um novo cidadão, o homem republicano.

Cumprir destacar, nesse processo, a existência desde 1891 de uma literatura didática brasileira. Essa literatura era conhecida como livros de leitura ou séries

graduadas de leitura, geralmente compostas de três a cinco livros, que continham os conteúdos a serem ministrados durante todo o ensino primário brasileiro desse período.

Segundo Falcão, Oliveira e Schwartz (2008)³, essas séries constituíram-se num estilo próprio de literatura didática voltado para atender a uma forma específica de ensino, o ensino da leitura corrente, cuja concepção, assim como a de livro didático, se preocupava com a leitura prazerosa, que iria despertar nas crianças o gosto pelo ato de ler, contemplando, o ensino da leitura e inclusive, o ensino de condutas morais e cívicas.

Considera-se que esses livros de leitura se configuraram na primeira manifestação consciente de elaboração de uma leitura para o público infantil e também numa primeira tentativa de realização de uma literatura infantil brasileira, fato que se concretizaria apenas a partir de 1920, com a produção de José Bento Marcondes Monteiro Lobato. Em suas histórias, Monteiro Lobato faz com que a cultura popular brasileira emergja no presente por meio de sua manifestação artística e se comunique com o leitor, contribuindo dessa forma para que a criança conhecesse melhor a sua realidade social.

Verifica-se, contudo, que, desde o início da segunda metade do século XIX até o início da segunda década do século XX, o programa nacional de literatura para crianças no Brasil (didática ou não) sofreu fortes influências do movimento da literatura não infantil, colocando-se, como esta, a serviço de um determinado fim ideológico marcado pela presença e exaltação da natureza e por apelos ao heroísmo e ao patriotismo. Temos registros de que a publicação dos livros de leitura foi inaugurada em 1861, com a obra *O livro do Povo*, de Antônio Marques Rodrigues, e durou até 1919, com a obra *Saudade*, de Tales de Andrade.

Com a publicação de *A menina do narizinho arrebitado*, de Monteiro Lobato, em 1920, apresentada como literatura escolar, a área da literatura infantil no Brasil

³ Artigo publicado nos anais do V Congresso Brasileiro de História da Educação, que aconteceu em Aracajú/SE, no período de 9 a 12 de novembro de 2008, intitulado *Concepções de Leitura e de Literatura no Espírito Santo (1890-1910)*.

sofreu a transformação de que estava necessitando. As características dessa produção abriram caminhos para outras perspectivas de criação nesse campo. Observa-se nela o rompimento radical com estereótipos e a abertura de outras vias para novas formas e ideias de fazer literatura para a infância, que o novo século XX demandava, em decorrência das progressivas transformações sociais, culturais e econômicas. Assim, segundo Arroyo (1968, p. 202),

[...] Monteiro Lobato percebeu perfeitamente a dinâmica e daí ter feito concessões formais. Narizinho Arrebitado aparece como “segundo livro de leitura para uso das Escolas Primárias”, mas o conteúdo não é mais didático: é amplamente lúdico. Consagrado o livro, como os demais que se seguiram, destacado o nome do autor, não teve dúvidas Monteiro Lobato em rever estórias, muitas vezes para modificá-las, e dar-lhes outro destino dentro de uma independência que não precisava mais subordinar-se, formalmente, à literatura escolar.

De acordo com Coelho (1991, p. 231-232), Monteiro Lobato também enveredou para o campo das traduções e das adaptações de obras traduzidas já existentes, como foi mostrado anteriormente. Desconsiderando as traduções e adaptações, esse autor publicou catorze obras destinadas ao público infantil até 1942 quando

[...] o “sistema” tradicional se estilhaçava, e Monteiro Lobato, com sua lucidez irreverente, empenhou-se em “desmascarar” os falsos valores. Obviamente, nenhuma reivindicação reformadora ou revolucionária se faz sem radicalismos, e Lobato foi radical até onde pôde ser. [...] Estava-se em plena ascensão da “era getuliana” [...] Simultaneamente empenhado em fazer literatura libertária que atingisse as crianças e em fomentar projetos econômicos ousadíssimos que atingiam os “interesses criados” [...] e inclusive se indispondo frontalmente com o governo ditatorial de Vargas, Lobato foi facilmente “enquadrado” como comunista, pela opinião pública veiculada pela imprensa.

Após a estruturação da literatura infantil por meio das iniciativas precursoras de Lobato, o período que se seguiu foi o de uma produção intensa, fabricação em série de obras, respondendo às exigências do mercado consumidor em expansão. Tal fato deveu-se à profissionalização de editoras e escritores entre as décadas de 1940 e 1960. Nesse período, assistimos à ascensão da produção literária brasileira para crianças, de modo que se presenciou, em vários casos, a exacerbação de temas e estereótipos que remontavam a discursos do século anterior.

Por outro lado, não podemos deixar de mencionar o esforço dos autores que sobreviveram, por não se sujeitarem às normas vigentes, não condenando, dessa forma, a literatura infantil a uma produção menor, com a simples banalização dessa, mas, sim, buscando meios de suas obras participarem da história e atuarem na sociedade como manifestação artística e cultural, tendo que, para isso, transgredir os ditames do sistema capitalista. Nesse sentido, só para citar alguns desse grupo de artistas inovadores, é importante registrar os seguintes nomes: Ana Maria Machado, Fernanda Lopes de Almeida, Margarida Ottoni, Bartolomeu Campos de Queirós, Elias José, Lúcia P. Sampaio Góes, Moacir C. Lopes, Vivina de Assis Viana, Rachel de Queiroz, Ruth Rocha, Sérgio Caparelli, Ziraldo.

Na década de 1960, assistimos ao surgimento de instituições e programas voltados para o fomento da leitura e para a discussão da literatura infantil brasileira. Nesse cenário, destacamos a Fundação do Livro Escolar (FLE), de 1966, a Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ), de 1968, o Centro de Estudos de Literatura Infantil e Juvenil (CELIJU), de 1973, e as inúmeras Associações de Professores de Língua e Literatura, além da Academia Brasileira de Literatura Infantil e Juvenil, criada em 1979.

Esse fato evidencia o aparecimento de um sistema editorial apoiado por entidades envolvidas com o livro e com a leitura, o qual, por sua vez, também foi apoiado pelo Estado, resultando no investimento de generosos recursos em benefício da literatura infantil. Surgiram, como consequência disso, novidades quanto à veiculação das obras, com vendas confiadas a revistas, podendo as obras ser adquiridas em bancas ou em negociações diretas com as escolas, ao ritmo de lançamento de novos títulos, cada vez mais acelerado, e, finalmente, quanto à incorporação de materiais que visavam atender o sistema escolar com instruções e sugestões didáticas.

No entanto, nesse contexto, outras questões que passavam pelo valor literário das obras, também tiveram seu acento nas discussões, o que nos é mostrado pela coexistência de obras de valor indiscutível ao lado de outras, com baixo valor estético. Concordamos com Coelho (1991) quando afirma que o valor de cada obra não pode ser medido por sua inserção numa ou noutra tendência, mas, sim, pela

consciência do fazer literário revelado pela matéria literária e também pela adequação de tal matéria às forças renovadoras atuantes na sua produção.

A adequação, nesse caso, não deve ser confundida com conteúdo manifesto, ou seja, com valores ideológicos, como as noções de vida, padrões ideais de comportamento, de consciência de mundo, entre outros. Para um livro ser considerado literariamente original e primoroso, é preciso que o contexto ideológico existente se transfigure em arte. O valor estético das produções literárias infantis tem aparecido historicamente como preocupação de escritores e escritoras que, cada vez mais, se têm dedicado a ela, visando à produção de uma literatura infantil/juvenil cada vez melhor, que dialogue com a criança e contribua para situá-la melhor neste mundo, sem perder de vista as questões éticas e estéticas que constituem essa produção artística e cultural.

A seguir, focalizamos algumas questões sobre a relação entre a literatura infantil e a escola.

1.3 A HISTÓRIA DA ILUSTRAÇÃO NO LIVRO DE LITERATURA INFANTIL

No contexto da produção literária para crianças, também destacamos as ilustrações, devido ao fato de a linguagem imagética ser elemento constituinte do livro infantil. A imagem é uma das expressões mais antigas do ser humano. No início dos tempos, a humanidade buscou formas de transmitir mensagens, fazendo-o por meio de desenhos, sinais e imagens. Percebemos que a ilustração não se encontra presa aos livros, pois ela sempre existiu na forma de desenhos, iluminuras e pinturas realizadas em todos os suportes de escrita que pertencem à história da humanidade.

Segundo Brandão (2002) o surgimento da impressão, em 1450, com o alemão Johannes Gutenberg (1397-1468), resultou do choque entre a mentalidade artesanal da Idade Média, em que os livros eram manuscritos, e o progresso tecnológico gráfico implementado pela Revolução Industrial. Mais tarde, no século XIX, foram

criados os linotipos, que substituíram os tipos manuais. A rotativa foi criada e a velocidade da impressão tomou um novo ritmo, dando lugar ao desenvolvimento da imprensa.

O desenvolvimento das técnicas de impressão impulsionaram o trabalho do ilustrador. Até o início do século XIX, tinha seu trabalho publicado unicamente em uma placa de madeira ou metal gravada. Com o passar do tempo, outros métodos juntaram-se à gravura a entalhe ou à gravura em relevo, os quais permitiriam a multiplicação de obras desenhadas e pintadas. No século XX, destacou-se a fotocomposição. As primeiras publicações ilustradas em papel foram as capas dos folhetins do século XIX.

As ilustrações não aparecem no livro infantil no seu surgimento, mas mais tardiamente, aproximadamente dois séculos depois. Segundo Brandão (2002), durante as primeiras cinco décadas de história do livro infantil, pelo prisma da ilustração, pode-se dizer que foi um período de buscas de sua identidade, porque inicialmente ela foi vista como linguagem estrangeira, verdadeiramente intrusa, em certos casos submetida ao sistema de linguagem verbal e, por isso, tratada à parte no livro, que nesse início era visto como objeto de arte.

Devido às limitações de ordem técnica, essa fase inicial foi marcada pela impressão em clichês e xilogravura. Os ilustradores desse momento histórico fizeram uso de todas as possibilidades de hachurado e das padronagens e uso de claro e escuro como recursos para criar o efeito de volume de tridimensionalidade no espaço bidimensional.

O desenvolvimento no campo da impressão e da ilustração, com emprego de tecnologia e novos materiais, na atualidade, dá-nos conta da importância da linguagem visual em nossa sociedade, já que essa linguagem aparece em diferentes espaços da nossa vida com tal intensidade que convivemos com sua saturação no mundo contemporâneo.

Essa breve projeção histórica do livro infantil e de sua ilustração, possibilitou compreender que os livros de literatura infantil passaram por uma longa busca de

identidade tanto na Europa quanto no Brasil. Sua consolidação como sistema de duas linguagens em articulação (texto verbal e texto imagético) é recente e aconteceu no Brasil apenas a partir da década de 1930, apesar de termos como precursor o movimento europeu encabeçado por Carrol e Tenniel. Na década de 1990, acompanhamos a inserção do projeto gráfico como terceiro texto articulando-se aos dois anteriores.

O projeto gráfico é um agir consciente do enunciador ilustrador que constitui sua enunciação, resultado de uma articulação de significações no plano de expressão e do conteúdo do percurso gerativo de sentido. Dessa forma, o texto literário destinado à infância caracteriza-se como texto sincrético pela sua pluralidade de linguagens que cria o efeito de sentido do sensível nos modos de apreensão do mundo e seu processamento pelos órgãos dos sentidos.

Dessa maneira, a literatura infantil, para nós, é um todo de sentido que abarca sistemas de linguagem em articulação, a saber: o *texto verbal*, o *texto imagético* e o *projeto gráfico*, de modo que o livro de literatura infantil se constitui num objeto de significação de caráter sincrético que articula uma pluralidade de linguagens. Em diferentes momentos históricos, foram publicados diferentes livros de literatura infantil que ainda na atualidade lidam de diferentes maneiras com a articulação entre os textos verbais e os visuais. É importante destacar que compreendemos o texto imagético como o conjunto de imagens que se articulam com o texto verbal na constituição sintática (em funcionamento) do livro infantil como sistema.

2 A LITERATURA INFANTIL PARA A / NA ESCOLA

Nesta parte do estudo, abordamos a gênese da relação entre literatura infantil e escola, na tentativa de mostrar que a literatura para crianças, em seus primórdios, foi utilizada como instrumento para a constituição de um projeto social que, ao longo dos tempos, foi atravessado por transformações de diferentes ordens. Em seguida, focalizamos as pesquisas que se aproximam da temática da investigação.

Com as transformações políticas, sociais e econômicas pelas quais passaram os países europeus com o advento da Idade Moderna, vimos nascer a classe burguesa e, conseqüentemente, uma nova organização familiar e, no seu bojo, a construção da noção de infância. Nesse contexto, podemos acompanhar a produção dos primeiros livros para crianças desde o final do século XVII.

Zilberman (2003) destaca que, com o surgimento da classe burguesa, emergiu também uma nova noção de família, que passou a depreciar as amplas relações de parentesco, valorizando a privacidade do núcleo familiar, em que os membros cuidam para que não haja intromissões de parentes em seus negócios internos. A infância, então, passou a ser vista, de modo especial, como base dessa nova organização, de forma que a valorização infantil se tornou o gerador de uma unidade familiar maior. Valorizaram-se também os mecanismos de controle sobre a criança que, nesse período, era vista sob uma ótica de passividade e, assim sendo, considerada frágil, inexperiente e por isso dependente dos adultos. Tal fato explica a necessidade de se educar e preparar esse sujeito para as dificuldades que encontraria no seu embate com a realidade durante a infância.

Assim, a literatura infantil foi criada para ser instrumento multiplicador da norma adulta, o que afetou profundamente suas características como expressão artística que deixou de se comprometer com os interesses das crianças, pois, mesmo quando o leitor se encontrava fora do alcance da interferência dos adultos, ela os substituíria, até com maior eficácia, pela literatura infantil, devido à finalidade pragmática das obras nesse período. Esse fato não poderia ocorrer de outra forma, já que foi a burguesia que, com a ajuda da nobreza feudal, no final do século XVII,

financiou o projeto responsável por irradiar seus principais valores.

Nos séculos que sucederam o Iluminismo francês, mais precisamente entre os séculos XVIII e XIX, notamos a expansão e a reorganização do sistema escolar europeu, que contou com o financiamento, não por acaso, da burguesia ascendente e incorporou a literatura infantil em seus quadros. Nesse sentido, constata-se que literatura infantil e educação, nesse momento histórico, se desenvolveram associadas, para atender à manutenção da ordem vigente, que se mostrava no emergente sistema capitalista.

A escola de então valorizava de modo preponderante o conhecimento científico, os movimentos nacionalistas e as reivindicações liberais. Por conseguinte, isso fez com que, desde sua gênese, ela transformasse a realidade viva nas diferentes disciplinas ou nas cerceadas áreas de conhecimento que eram impostas às crianças e as induziam ao distanciamento do mundo real. Esse distanciamento foi intensificado pelo confinamento, já que, transformadas em alunos, essas crianças se isolavam parcialmente da sociedade e eram introduzidas num meio sobre o qual não exerciam nenhum tipo de domínio.

Nesse período, os efeitos da utilização da literatura infantil na escola eram extremamente acirrados, agravando consideravelmente esse estado, já que ambas compartilhavam um aspecto, que era a dimensão formativa. Porém, essa formação, mesmo lançando mão de produções oriundas de necessidades sociais que explicavam e legitimavam seu funcionamento, mostrou que sua atuação sobre o leitor foi e seria sempre dinâmica, já que o leitor não permanecia indiferente aos seus efeitos, apesar de essas obras veicularem uma visão de mundo sob o ponto de vista de uma classe que tinha como objetivo maior a manutenção da ordem social.

No Brasil, entre os séculos XIX e XX, a sociedade também passou por grandes transformações: no campo político, tivemos, quase concomitantemente, a abolição oficial do trabalho escravo, em 1888, e a extinção do Regime Monárquico, com a Proclamação da República, em 1889, e, no campo econômico, a ascensão das novas relações de produção: capital/trabalho.

A partir de 1890, a educação nacional passou por profundas reformas, incorporando também, em seu campo de atividade, uma produção de leitura específica para crianças e jovens. Os livros de leitura para crianças, nesse momento, configuraram-se como uma primeira tentativa de realização de uma literatura infantil brasileira, o que comprova que, aqui, literatura infantil e escola também caminharam juntas. Como podemos constatar, o percurso da literatura infantil no Brasil não seguiu caminhos tão distintos como no caso europeu.

Nesse contexto de reformas, de emergência de cidades, surgiu, conseqüentemente, uma nova classe social, a classe média, que se firmou por meio das profissões liberais. Desse modo, a partir dessas novas estruturas verificamos o aumento de traduções e adaptações de obras literárias para o público infantil e juvenil. Ainda nesse período, no Brasil, iniciou-se um movimento de conscientização da necessidade de uma literatura infantil própria que valorizasse o nacional, da mesma forma que vinha sendo feito na área da literatura para adultos e nas demais esferas de saber científico da época.

Assim, nossas primeiras experiências literárias aconteceram no âmbito da escola e, considerando o conjunto das primeiras obras, seja adaptações, traduções, seja originais, é possível perceber a natureza da formação que era propiciada aos brasileiros desde meados do século XIX. Essa educação era orientada para a manutenção dos valores herdados de sistemas anteriores, incorporando tradições das diferentes ordens sociais, econômicas e políticas vivenciadas pelo País até aquele momento, desde o início de sua exploração pelo Velho Continente: feudalismo, aristocratismo, escravagismo, liberalismo e positivismo. Podemos remeter-nos às doutrinas a seguir, considerando o que Nelly Novaes Coelho (1985, p. 168-169) expressa como pilares do sistema educativo, para melhor compreender a situação:

1. *Nacionalismo*: preocupação com a língua portuguesa falada no Brasil; preocupação de incentivar nos novos, entusiasmo e dedicação pela pátria; o culto das origens e o amor pela terra (com ênfase na vida rural e, conseqüentemente, idealização da vida do campo, em oposição à vida urbana).
2. *Intellectualismo*: valorização do *estudo* e do *livro*, como meios essenciais de realização social - meios que permitiriam a ascensão econômica através do saber.

3. *Tradicionalismo cultural*: valorização dos grandes autores e das grandes obras literárias do passado, como *modelos* da cultura a ser assimilada e imitada.
4. *Moralismo e Religiosidade*: exigência absoluta de retidão de caráter, honestidade, solidariedade, fraternidade, pureza de corpo e alma, dentro dos preceitos cristãos.
São esses valores que encontramos na obra dos precursores e que, em certa medida, persistem latentes na criação literária posterior

Diante desse sucinto percurso histórico, percebemos que, tanto na Europa como no Brasil, os contos de fadas e os clássicos infantis, desde sua criação, sempre tiveram lugar privilegiado na escola para a formação das crianças e isso se deve ao fato de, no início, essa produção ter tido sua elaboração orientada para utilização no ensino, para a transmissão de normas e valores com intuito estritamente pedagógico, fato que aproximou esses campos.

No Brasil, a expressão máxima desse estado foi o surgimento dos livros de leitura ou séries graduadas de leitura, a partir de 1861. Apesar desse comprometimento, esses livros de leitura, são o que melhor representa os esforços de criação de uma literatura para crianças brasileiras. Essa cena permite-nos verificar e avaliar a extraordinária carência que predominava nesse campo, o que apenas veio a ser superado a partir de 1920, com José Bento Marcondes Monteiro Lobato, que abriu caminhos para novas formas e ideias que o novo século exigia, fazendo as lendas e tradições brasileiras emergirem no presente.

Vale destacar que, apesar da produção de Monteiro Lobato e de outros escritores que empreenderam os mesmos esforços para a realização de uma literatura infantil brasileira, os valores ideológicos que orientaram a elaboração dos livros de leitura amplamente utilizados pelas escolas perpetuaram-se, aparecendo embutidos em obras de literatura infantil posteriores. Porém uma nova corrente de autores e autoras, historicamente, tem-se dedicado à difícil e imprescindível tarefa de fazer da literatura infantil uma literatura que respeite as peculiaridades do gênero, com características éticas e estéticas de seu tempo.

Diante dessas transformações, no âmbito em questão há aqueles que ainda levantam a bandeira de que literatura infantil não faz parte do amplo movimento literário. Tal fato ocorre devido à tomada precipitada de posições que desconsideram

as especificidades das condições de constituição dessa manifestação cultural, que está relacionada à sua deteriorização de origem: a associação ao surgimento da classe burguesa, a nova posição social concedida à criança, a reorganização da escola, a produção em série. Isso ocasionou um intenso consumo, a banalidade de temas, a fixação de estereótipos, a veiculação de comportamentos e outras características retomadas à exaustão nesse processo de mudança. Sobre essa questão, Zilberman (2003, p. 69) pontua que, se

[...] a literatura infantil revive os mesmos problemas de produção que envolvem toda a criação poética, encará-la como uma área menor da teoria e da prática artística significa ignorar seus reais problemas em favor de um propósito elitista, que tem como meta garantir a primazia da condição adulta. E significa ignorar também os reais problemas da própria teoria literária, na medida em que a literatura infantil oferece um campo de trabalho igualmente válido, ao reproduzir, nas obras transmitidas às crianças, as particularidades da criação artística, que visa à interpretação da existência que conduza o ser humano a uma compreensão mais ampla e eficaz de seu universo, qualquer que seja sua idade ou situação intelectual, emotiva e social. Assim, é que o texto para a infância atinge seu sentido autêntico, qual seja, como escreve Kurt Werner Peukert, “a expansão da dimensão de entendimento da criança” e, por extensão, de todo e qualquer indivíduo.

Diante dessas colocações, lançamos a seguinte questão: É impossível lutar contra essa herança genética da literatura infanto-juvenil? Acreditando que a única certeza que temos na vida é a de nosso poder de transformação e de que somos constituídos por meio de nossas interações verbais com o mundo e com as pessoas, conclui-se que não. É o que, historicamente, autores como Monteiro Lobato e tantos outros escritores que vieram depois dele nos têm mostrado por meio de suas produções artísticas. Dessa forma, acreditamos que literatura infantil e escola são uma combinação perfeitamente possível, desde que a literatura infantil realize sua função artística e formadora, diferente de uma função pedagógica. Isso significa propiciar o acesso às circunstâncias da coletividade, do individual, a partir da realidade criada pela fantasia do escritor, o que favorece elementos para a emancipação pessoal dos sujeitos, que é a finalidade última do próprio saber.

Segundo Zilberman (2003), o espaço escolar apresenta-se antagônico em relação ao vivido, pelo fato de a escola negar o social para inserir nesse lugar suas normas. Ocorre, assim, um choque entre os processos que o aluno sofre na escola e os que ele vivencia com seu grupo social, pois, nessa escola, normalmente não se discutem

nem se questionam as tensões vividas na sociedade, de modo que, se surge um espaço para tal, ele é imediatamente ocupado pelas normas e valores dominantes, impostos ao estudante. Essa omissão do social pela escola torna-a um dos veículos de maior sucesso de transmissão de uma educação elitizada (para poucos) e, quando ocorre dessa forma, impede quaisquer questionamentos que revelem suas verdadeiras intenções.

Infelizmente, na atualidade, ainda encontramos escolas que se propõem realizar esse modelo de educação para poucos. No entanto, essa tendência tem-se modificado, pelo fato de hoje presenciarmos um movimento maior de busca, por parte dos professores, de conhecer as bases de sustentação desse modelo elitista de educação na tentativa de combatê-lo. Os altos índices de analfabetismo e de evasão escolar sinalizam a ineficácia desse sistema, que historicamente tem negado verdadeiramente o acesso dos sujeitos ao conhecimento. Esse fato os tem impedido de viver como sujeitos de direitos, o que tem sido uma das causas de grandes transtornos sociais, como é o caso da violência, que não se justifica, mas é uma forma de manifestação da insatisfação da maior parcela da sociedade contra a negação da popularização do saber e esse estado de pobreza e submissão social.

A escola, quando se integra a um projeto emancipador, rompe com as limitações inerentes à sua própria origem. Essa atitude legitima o uso da literatura infantil nesse espaço pelo seu potencial de reintroduzir a criança como ser ativo na escola e na vida. Isso promove uma transformação dentro do ensino, capaz de converter o leitor num ser crítico diante das diferentes circunstâncias, trazendo-o para a realidade e não o submetendo à sua existência. O professor que optar por essa mudança deve comprometer-se em realizar escolhas difíceis, já que estas estão demarcadas, de um lado, pela seleção de textos e, de outro pela adequação desses textos aos leitores. Nesse caso, as fronteiras de valorização da obra literária devem estender-se à relevância dada ao procedimento de leituras originais, que instiguem a criança a desvendar um mundo com o qual convive cotidianamente, embora o desconheça. De acordo com Zilberman (2003, p. 69), a

[...] seleção dos textos advém da aplicação de critérios de discriminação. O professor que se vale do livro para a veiculação de regras gramaticais ou normas de obediência e bom comportamento oscilará da obra escrita de acordo com um padrão culto, mas adulto, àquela criação que tem índole edificante. Todavia, é necessário que o valor por excelência a guiar esta seleção se relacione à qualidade estética. Porque a literatura infantil atinge o estatuto de arte literária e se distancia de sua origem comprometida com a pedagogia, quando apresenta textos de valor artístico a seus pequenos leitores; e não é porque estes ainda não alcançaram o *status* de adultos que merecem uma produção literária menor.

Nesse sentido, o professor pode ser um aliado da criança e livrar-se, junto com ela, do processo de dominação que o coloca na mesma posição: como ser passivo, manipulado como um brinquedo num sistema no qual não exerce nenhuma influência sobre os aparelhos de que emana o poder. Não podemos negar que a associação literatura infantil e pedagogia rendeu o aparecimento e a expansão da primeira, já que a literatura infantil a que nos referimos foi convertida em instrumento da pedagogia. Porém acreditamos que essa problemática seja solucionada quando a escola e a literatura infantil se tornam espaços para a criança refletir sobre sua condição pessoal, pois, de uma forma ou de outra, elas foram o que restou à criança após o êxito do processo de isolamento pelo qual passou a infância a partir do século XVII.

Do mesmo modo que é necessário e importante ensinar as primeiras palavras às crianças, para que elas, por meio da linguagem, se desenvolvam e sigam apropriando-se das tradições no contexto social, também se torna imprescindível contar histórias para as crianças a fim de que elas se constituam leitoras de textos e da vida. A literatura infantil ajuda a criança a perceber que as diferentes linguagens (verbal e imagética) são representações da experiência humana e, dessa maneira, contribuem para que haja um diálogo entre o sujeito e a obra, entendida como uma produção de sentido. De acordo com Colomer (2007, p. 62),

[...] o trabalho escolar sobre as obras deve orientar-se, pois, para a descoberta de seu sentido global, a estrutura simbólica onde o leitor pode projetar-se. A literatura oferece então a ocasião de exercitar-se nessa experiência e aumenta a capacidade de entender o mundo. Tal recompensa é o que justifica o esforço da leitura.

Esse breve registro sobre a relação literatura infantil e escola foi tecido apenas para mostrar ressonâncias dessa ligação, manifestadas em diferentes estudos, em trabalhos de pesquisa com os quais nos deparamos.

A seguir, serão realizadas análises de estudos com diferentes orientações teórico-metodológicas, que focalizam o trabalho com a literatura na educação infantil sob diferentes aspectos. Porém, diante da diversidade de pesquisas sobre a literatura infantil e seu uso na escola e da impossibilidade de examinar todas detidamente, elegemos para análise, a partir de uma leitura exploratória, os seguintes trabalhos: Travassos (1992), Oswald e Silva (2004) e Danna (2007).

2.1 PESQUISAS EM EDUCAÇÃO SOBRE LITERATURA INFANTIL NO BRASIL

Para a seleção dos estudos, realizamos um levantamento⁴ da produção científica que focaliza o tema “trabalho com a literatura para crianças na educação infantil” e consideramos também trabalhos que se relacionam com essa mesma temática. Como fonte de pesquisa, recorremos ao Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), à Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (IBICT) e a bibliotecas *on-line* de universidades brasileiras que têm Programas de Pós-Graduação em Educação reconhecidos pela CAPES. Inicialmente, a opção por realizar o levantamento apenas em Programas de Pós-Graduação em Educação teve relação com o fato de buscarmos pesquisas realizadas em escolas, porém esse procedimento alargou-se quando acessamos a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações e o Banco de Teses da CAPES e assim passamos a ter contato com pesquisas de outras áreas.

O levantamento foi realizado no primeiro semestre e em parte do segundo semestre de 2008. Nesse *corpus* documental, apareceram trabalhos de Programas de Pós-Graduação das seguintes instituições: UNICAMP, UFSC, USP, UFRGN, UCG,

⁴ Nesse levantamento, foram utilizados os seguintes descritores: leitura, literatura, literatura infantil, leitura na escola, leitura e escola, leitura na educação infantil, leitura e educação infantil, literatura na escola, literatura e escola, literatura na educação infantil, literatura e educação infantil, leitura literária na escola, leitura literária na educação infantil, leitura literária, educação infantil, histórias infantis, narrativas infantis.

UNISINOS/RS, UFSCAR, UEM, UFPE, UFRJ, PUC-SP, PUC-RS, UFMG; apareceram ainda trabalhos apresentados em eventos como os da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e do Congresso de Leitura do Brasil (COLE).

Essa seleção, para nós, nesse momento, é o que melhor representa a produção científica com esse foco, e as opções feitas aqui revelam um esforço de busca de trabalhos em diferentes *locus* de divulgação da produção de conhecimento da área. Temos por objetivo mostrar que esse foi o caminho que trilhamos e que essa é apenas uma análise baseada numa seleção de textos que não pretende esgotar-se em si mesma. Nosso trabalho é um dos que se preocupam com os diferentes modos como as instituições educativas têm utilizado a literatura infantil em seus espaços. Constatamos, a partir desse primeiro levantamento, que essa preocupação é sinalizada por outros trabalhos, desde o final da década de 1980.

Diante do conjunto de trabalhos constituído no levantamento, percebemos a dimensão e a importância da literatura infantil para a escola, o que se irradia da sua contribuição para o desenvolvimento humano. Essa contribuição expande-se, estimulando o estudo de uma variedade de temas, tais como a oralidade, a imaginação, a moral, a relação com a ação argumentativa, com o desenvolvimento da função simbólica, com a apropriação de conhecimentos históricos, com a estruturação da linguagem em crianças, entre outros.

Tendo em vista esse *corpus* de trabalhos, é importante ressaltar que outras questões inerentes ao trabalho da escola também têm sido privilegiadas nas pesquisas em educação quando se focaliza essa temática. É o caso da análise dos discursos dos professores sobre a contação de histórias, a análise das rodinhas de leitura e, ainda, as investigações sobre o que favorece a relação da criança com a literatura infantil nesse espaço. Observamos, contudo, que os trabalhos, ao tematizarem um desses aspectos, não perdem de vista o desenvolvimento integral da criança, proporcionado a partir da sua relação com os livros de literatura infantil.

A partir de agora, teremos uma visibilidade dessas questões em nossas discussões sobre os trabalhos de pesquisa (dissertações e artigos científicos) selecionados que

julgamos ser mais próximos da temática de investigação deste estudo.

Iniciamos nossas análises pela dissertação de Travassos (1992), da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UERJ), intitulada “Era uma vez no Jardim de Infância: a literatura infantil no currículo da pré-escola”. Essa dissertação, em nosso levantamento, representa os primeiros esforços de compreensão de como se realiza o trabalho com a literatura para crianças na educação infantil. A pesquisa é caracterizada como um estudo de caráter exploratório que focaliza, por meio de uma amostra, a maneira pela qual a literatura infantil aparece no currículo e no cotidiano escolar de seis estabelecimentos de ensino pré-escolar. Para tal, a autora propõe-se descrever e analisar as atividades ligadas à literatura infantil, presentes nos currículos dessas instituições. Travassos (1992, p. 7) destaca os objetivos do estudo:

[...] (a) analisar a fundamentação teórica e prática dos educadores em relação ao trabalho desenvolvido com a literatura infantil; (b) verificar os objetivos pedagógicos buscados pelos educadores ao realizarem atividades ligadas à literatura infantil; (c) indagar como se efetiva a seleção de livros e o desenvolvimento de atividades ligadas à literatura infantil, no cotidiano escolar; (d) verificar em que medida os professores têm consciência de que a familiaridade com a literatura infantil provoca reflexos positivos no processo de aquisição da língua escrita pela criança.

A pesquisa aconteceu em seis estabelecimentos de ensino pré-escolar do município do Rio de Janeiro: três da rede particular e três da rede municipal de ensino, que foram intencionalmente selecionados pelo fato de desenvolverem um trabalho pedagógico de qualidade com a literatura infantil.

Na seção em que a autora traz as contribuições dos estudiosos sobre o papel da literatura infantil na escola, observamos que ela defende que a literatura infantil se desvincule da pedagogia (marca de sua deterioração de origem) e acredita nas potencialidades de essa manifestação artístico-cultural constituir-se numa experiência formativa que desperte o interesse do aluno pela leitura crítica e participante. Porém, ressalta que realizar esse trabalho exige alguns cuidados; adverte, então, que as atividades que envolvam o livro de literatura infantil devem ser apresentadas como forma ativa de lazer. A esse respeito, afirma:

Se o educador, numa postura impositiva, utilizar a literatura como uma “necessidade pedagógica”, cobrando respostas únicas de interpretação e de gramática, seguramente logrará objetivos opostos aos pretendidos. Ao invés de criar o hábito de leitura nas crianças e jovens, cria o desinteresse, a rejeição da literatura e dos livros (TRAVASSOS, 1992, p. 25).

Travassos (1992) apresenta essa questão como central e, para sustentar sua discussão, traz autores da área. Nesse sentido, destacamos as contribuições de Ana Maria Machado (1980), Sônia S. Khéde (1986), Maria Antonieta A. Cunha (1989), Fanny Abramovich (1989), Regina Zilberman (1987) e Elia José (1987). A pesquisadora também destaca a contribuição da literatura infantil para a alfabetização, apoiando-se em estudos de desenvolvimento cognitivo com base na psicolinguística, como os estudos de Ferreiro e Teberosky (1979) e Smith (1988)

Ferreiro e Teberosky (1979) constataram, em suas pesquisas numa população entre 4 e 6 anos, que as crianças desenvolvem hipóteses sobre a língua escrita mesmo antes de aprender a ler. Estudando as representações gráficas infantis, as autoras verificaram que as crianças evoluem dos primeiros grafismos, a que atribuem significados, até a elaboração de hipóteses plausíveis a respeito de como a fala está representada na escrita (TRAVASSOS, 1992, p. 30).

No que se refere a essa questão, reconhecemos a importância da teoria de Ferreiro e Teberosky e de outras teorias que seguem essa perspectiva no campo educacional. Não podemos, porém, deixar de dizer que não compartilhamos dessa orientação, pois acreditamos que as *hipóteses* propostas por essa teoria tendem à homogeneização humana que, historicamente, tem repercutido na escola de forma negativa. As classificações em hipóteses, em casos, foram e ainda são utilizadas para classificar e rotular as crianças, desprezando as singularidades infantis, o que não contribui para a efetiva apropriação da leitura e da escrita por essas crianças, mas, sim, para a exclusão dos segmentos sociais de baixa condição socioeconômica. Nesse ponto compartilhamos da seguinte perspectiva

[...] o estado de desenvolvimento mental da criança, só pode ser determinado referindo-se pelo menos a dois níveis: o nível de desenvolvimento efetivo e a área de desenvolvimento potencial. Este fato, que em si pode parecer pouco significativo, tem na realidade enorme importância e põe em dúvida todas as teorias sobre a relação entre processos de aprendizagem e desenvolvimento na criança. Em especial,

altera a tradicional concepção da orientação pedagógica desejável, uma vez diagnosticado o desenvolvimento (VIGOTSKII; LURIA; LEONTIEV, 2006, p. 113).

Concordamos com a autora quando defende que é fundamental a presença do mundo da escrita na educação infantil e destaca que a literatura infantil, entre as diversas formas de expressão escrita, é a que mais está presente no cotidiano escolar. Sobre isso, Travassos (1992, p. 29) assim se posiciona:

O contato constante com textos literários permitirá à criança, além de ampliar seu universo de conhecimento do mundo, familiarizar-se com normas que regem a comunicação escrita, tanto do ponto de vista sintático como lexical. Embora a criança, por volta dos quatro ou cinco anos, já possua apreciável competência lingüística no plano verbal, o mundo da escrita ainda é misterioso para ela. A pré-escola não deve se preocupar em alfabetizar crianças transmitindo-lhes os mecanismos do código alfabético, mas pode proporcionar-lhes condições para que descubram o prazer que a escrita e a leitura podem oferecer.

Como instrumentos, Travassos utilizou a observação direta nas escolas e entrevistas semiestruturadas com professoras e coordenadoras pedagógicas, buscando atender aos seguintes objetivos específicos: analisar a fundamentação teórica e prática dos educadores em relação ao trabalho desenvolvido com a literatura infantil; verificar os objetivos pedagógicos buscados pelos educadores ao realizarem atividades ligadas à literatura infantil; indagar sobre como se efetiva a seleção de livros e o desenvolvimento de atividades ligadas à literatura infantil no cotidiano escolar e verificar em que medida os professores têm consciência de que a familiaridade com a literatura infantil provoca reflexos positivos no processo de *aquisição* da língua escrita pela criança.

Na análise de dados, as respostas das professoras e das coordenadoras pedagógicas foram classificadas em categorias que permitiram a elaboração de uma síntese das opiniões expressas pelos sujeitos. A observação e a análise das atividades de sala de aula foram examinadas em conjunto com os dados colhidos nas entrevistas, visando ao tratamento crítico dos resultados a fim de chegar o mais próximo possível da forma como a literatura infantil estava sendo vivenciada no currículo das seis escolas que compunham a amostra.

Travassos (1992, p. 83) observa que as escolas da amostra atribuem à literatura infantil um papel de grande importância no currículo pré-escolar, o que é expresso por meio dos resultados da pesquisa, a saber:

1 – Apesar de utilizada de formas distintas, a literatura infantil está presente, diariamente, na vida escolar dos alunos das seis escolas da amostra.

2 – Todas as escolas possuem um bom acervo de livros, no que diz respeito à quantidade, com exceção da escola F. Mesmo assim, graças ao esforço pessoal de algumas professoras, o acervo da escola F chega a ser razoável.

3 – Verifica-se em todas as pessoas entrevistadas uma preocupação em estabelecer critérios para a escolha de novos títulos para o acervo, existindo, por parte das educadoras, uma consciência da importância de se apresentar às crianças textos adequados e de boa qualidade literária.

Os resultados desse cruzamento de dados mostram-nos também que, nas escolas públicas pesquisadas, embora sejam apresentados critérios claros de seleção de novos títulos, dificilmente esses critérios são aplicados na renovação do acervo, devido à falta de verbas. Em duas dessas escolas, verificou-se que os critérios defendidos por suas educadoras nem sempre se aplicam aos livros disponíveis na escola, e um fator para que esse fato aconteça é a defasagem dos acervos.

Nas escolas particulares e em uma escola pública, a organização do acervo obedece a critérios de catalogação e de disposição, úteis para dar aos alunos, desde cedo, uma visão do que vem a ser uma biblioteca e sua funcionalidade. As outras duas escolas públicas, no momento da pesquisa, encontravam-se em obras de recuperação, portanto, seus acervos estavam desorganizados.

Em todas as escolas as entrevistadas afirmaram que não faziam distinção de acordo com a seriação quanto aos objetivos das atividades de literatura infantil. Segundo as professoras e as coordenadoras entrevistadas, a literatura infantil, no decorrer da vida escolar do aluno, tinha como finalidade a formação do gosto e do hábito de leitura.

Travassos (1992) ressalta, no entanto, que, em duas das escolas públicas pesquisadas, os objetivos apontados limitavam-se àqueles tradicionalmente atribuídos à literatura infantil: ampliação do vocabulário, percepção da sequência lógica de ideias, desenvolvimento da atenção, estímulo da expressão oral, do

raciocínio e da criatividade. Nas outras escolas, também aparece o objetivo de familiarizar a criança com as convenções da língua escrita que visam contribuir para o processo de alfabetização, mas também aparecem elementos que incidem sobre a necessidade de a criança elaborar suas concepções sobre si mesma e sobre o mundo.

Acreditamos que esses objetivos tradicionalmente atribuídos à literatura infantil também são importantes, mas, assim como Travassos, defendemos que eles são secundários e que a literatura infantil não pode ser reduzida estritamente a essa finalidade, pois, se assim proceder, deixa de se apresentar como manifestação artístico-cultural e passa a ser vista como uma produção didática utilizada de forma pragmática.

Outro aspecto que é destacado é o fato de as professoras entrevistadas se preocuparem com a diversificação do que elas consideram estilos literários (narrativas, poesias, parlendas, contos e outros) e também com as formas de contar histórias, ora lendo os textos literalmente, ora dramatizando-os com fantoches. Nesse trabalho de pesquisa, é exposto o fato de que, nessas salas de aula, sempre havia um espaço reservado para os livros, aos quais as crianças também tinham livre acesso.

Nesse cenário, com exceção de duas escolas públicas, as demais favoreciam a aproximação voluntária das crianças aos livros da biblioteca, onde elas tinham a liberdade de manipular e de escolher livros de acordo com sua vontade e interesse. Ressalta-se ainda que atividades extraescolares, como, por exemplo, visita a bibliotecas públicas, a livrarias, à bienal do livro, a editoras, só aconteciam nas escolas particulares da amostra.

Observou-se que essas duas escolas públicas têm um acervo razoável de títulos, que se encontra, porém, defasado. Dessa forma, para as atividades de sala de aula, os livros são selecionados, prioritariamente, de acordo com a unidade didática ou o tema de estudo, apesar de as coordenadoras, na entrevista, terem citado outro critério de seleção. Dessa forma, foram apresentados às crianças bons textos ao lado de outros de qualidade duvidosa, já que o que orientava as escolhas, na

maioria dos casos, era o assunto em pauta. Nesse caso, constatou-se que esse aspecto não foi tema de reflexão e discussão entre os alunos e as professoras.

A pesquisadora adverte que o espírito crítico e o discernimento dos alunos em relação à escolha de suas futuras leituras podem ser comprometidos, uma vez que não lhes foi dada a possibilidade de discutir, de comparar textos e de refletir sobre a diversidade que apresentam. Enquanto essas duas escolas públicas centralizavam suas preocupações sobre *o que e quando ensinar*, as demais voltaram suas reflexões para *como fazer para que as crianças aprendam*. Essa diferença, aparentemente simples, compromete e altera todo o trabalho realizado com a literatura infantil na pré-escola, pois são essas concepções que vão orientar a prática pedagógica do professor.

Verificou-se que o trabalho com a literatura infantil nessas duas escolas públicas (que têm um acervo considerável, mas defasado, e que relutam em favorecer o livre acesso das crianças aos seus acervos) resulta num longo processo de repetição. Dessa maneira, a pesquisa aponta para a necessidade de uma transformação que, segundo a pesquisadora, só acontecerá pela via da formação continuada de professores, pois

[...] acredita-se que, mesmo que as escolas superem suas dificuldades materiais, o trabalho permanecerá estático e distante da realidade da criança, se não houver um acompanhamento do que ocorre no mundo acadêmico, nas diversas áreas do conhecimento e, mais especificamente, no âmbito da literatura infantil (TRAVASSOS, 1992, p. 87).

Travassos (1992) adverte que, sem formação adequada e sem orientação sobre o assunto, os profissionais de ensino não conseguirão experimentar a verdadeira contribuição da literatura infantil no espaço educativo, apesar de sua presença constante na prática pedagógica desse espaço.

Diante do exposto, a pesquisadora afirma que é fundamental que os profissionais tenham empenho e força de vontade em acompanhar os novos rumos no campo da educação e da literatura infantil e sugere formas de o educador acompanhar a evolução dos conhecimentos por meio de cursos, palestras, seminários, congressos

e outros eventos, promovidos pelas secretarias municipais de educação e por intermédio da mídia e de espaços especializados, como a FNLIJ. Para Travassos (1992, p. 89),

[...] mesmo que os cursos de formação do professor sejam constantemente atualizados, com propostas sérias de reflexão consciente do professor pré-escolar sobre seu papel no processo de construção do conhecimento da criança, ainda assim se faz necessária a permanente preocupação dos profissionais da educação em manterem-se informados e atualizados ao longo de sua prática profissional.

Concordamos com Travassos (1992) em muitos aspectos, principalmente no que se refere à concepção de literatura infantil, e apreciamos seu esforço na busca da compreensão de como aconteciam as atividades com a literatura infantil nas salas de aula. Consideramos que essa pesquisa contribuiu e contribui significativamente para os demais estudos na área, pois, para além da temática de investigação, ela nos faz conhecer um pouco da realidade educacional da época, nessa etapa da educação, e nos dá um panorama dos estudos no campo da literatura infantil. Contudo, entendemos que a pesquisadora lançou seu olhar sobre a questão a partir de uma amostra, e, diante da complexidade do contexto investigado, complexidade num sentido amplo, múltiplo, sentimos a falta do aprofundamento das questões de estudo e sua ressonância no trabalho do professor dentro da sala de aula.

Para conseguirmos ampliar essa visibilidade, nossas análises serão guiadas pelas concepções da escola e, principalmente, do professor, que orientam e incidem preponderantemente sobre o trabalho que é realizado em sala de aula. Isso não significa que damos menos importância às condições objetivas de trabalho e desconsideramos a importância da formação inicial e continuada do professor. O que priorizamos é compreender o que tem orientado teoricamente e metodologicamente essa prática e, assim sendo, como tem acontecido o trabalho com a literatura para crianças na atualidade, na Educação Infantil, dentro da sala de aula, nas suas minúcias, diante das transformações que protagonizaram as modificações no campo da literatura infantil brasileira, que ainda são muito recentes.

Percebemos que se debruçar sobre esse aspecto é uma questão de urgência para o aprimoramento da formação do leitor e acreditamos e defendemos que a literatura

destinada às crianças, na educação infantil, tem muita influência na constituição do gosto pela leitura. Dessa forma, pensamos que a escola como instituição social não pode negligenciar essa tarefa com a literatura infantil a partir das qualidades éticas e estéticas de seu tempo.

O segundo trabalho analisado intitula-se “Literatura infantil e a escola: o papel das mediações” e foi apresentado na 27.^a reunião anual da ANPED, em Caxambu (Minas Gerais), no ano de 2004, pelas autoras Maria Luiza Oswald e Andreia Attanzio Silva. Essa pesquisa foi desenvolvida com o apoio do CNPq e teve como objetivo descobrir o que, na escola, favorece a relação da criança com a literatura infantil. A pesquisa de campo foi realizada em uma escola de educação infantil da rede pública municipal do Rio de Janeiro, indicada pela segunda Coordenadoria Regional de Ensino (CRE), devido à qualidade do seu trabalho com a literatura infantil.

A observação das práticas dos professores dentro e fora das salas de aula foi intensiva, totalizando por volta de cento e oitenta horas de inserção no campo. No momento da pesquisa, de setembro de 2002 a maio de 2003, a escola atendia, em dois turnos, crianças na faixa etária dos 4 aos 6 anos, em sua maioria moradoras do bairro Botafogo. Nesse período, havia em média 250 crianças matriculadas, atendidas por uma equipe constituída por diretora, diretora adjunta, secretária, seis professoras e um professor regentes, uma professora de psicomotricidade, três merendeiras e uma ajudante de serviços.

Oswald e Silva (2004) explicitam que o eixo teórico-metodológico do estudo buscou subsídio no pensamento de Walter Benjamin, por meio do qual é expressa a concepção “[...] de que a história precisa ser contada à moda do cronista que narra os acontecimentos sem distinguir entre os grandes e os pequenos” (OSWALD; SILVA, 2004, p. 2). É importante destacar que tanto na fase de revisão de bibliografia quanto na de coleta e análise de dados, as pesquisadoras se apoiaram nas contribuições de outros autores, que vêm produzindo conhecimento sobre a constituição da subjetividade na cultura do consumo, sobre a relação entre escola e literatura infantil.

Foram realizadas entrevistas com professores, crianças e direção, tendo-se também efetuado análise de documentos e registro fotográfico. Segundo as autoras, o trabalho é fruto do entrecruzamento das diferentes contribuições que atravessam a temática do estudo.

As pesquisadoras, ao chegarem à escola, ficaram maravilhadas com sua localização e com a estrutura física. Tendo como meta identificar o que favorecia a relação da criança com a literatura infantil, não deixaram de se surpreender com a sala de leitura, que

[...] está instalada num amplo espaço localizado entre o saguão de entrada e o pátio. Suas portas largas e altas estão sempre abertas e, por isso, seu uso ultrapassa o sentido original de biblioteca – “*apostento onde se guardam e arrumam livros*” (Koogan/Houaiss, 2000, p. 221), assumindo também a função de passagem (OSWALD; SILVA, 2004, p. 3)

Nesse artigo é ressaltada a validade e a importância de esse lugar constituir-se como espaço aberto e facultativo ao público, favorecendo o encontro de crianças, professores, outros profissionais e responsáveis com os livros, e, ainda, a propriedade de ser a biblioteca esse lugar de passagem que, segundo as pesquisadoras, se configura num lembrete aos professores para que seja garantida diariamente a presença da literatura infantil na proposta pedagógica da escola.

Oswald e Silva (2004) indicam que é necessário repensar os espaços-tempos da instituição, o significado ou a linguagem que é própria dos livros de literatura infantil, de modo que esses sejam encarados como fontes de informação sobre a cultura. Nessa escola, as pesquisadoras consideram que os profissionais partilham dessa concepção pelas próprias características de disposição dos livros e demais materiais de leitura, tanto nas salas de aula, quanto numa sala de leitura, que tem grande mesa, com uma variedade de livros e materiais produzidos pelas crianças dispostos de modo acessível, de maneira que essa arrumação pode constituir-se num potencializador de diálogos muito mais atrativo do que aquela em que esses materiais estivessem dispostos verticalmente em estantes em ambientes formais.

Essa escola tinha um projeto denominado originalmente “Escrevendo com alegria”, que, de acordo com o documento analisado pelas pesquisadoras, tinha como objetivo principal utilizar a literatura infantil para, “através de um instrumento fornecido pela escola, um caderno, mostrar para as crianças que tudo que vivemos, falamos, pode ser registrado pela escrita”. Porém, esse objetivo inicial acabou sendo transformado pelo próprio uso que crianças, responsáveis e comunidade imprimiram ao caderno. Assim, diante dessas transformações, esse projeto passou a se chamar “Lendo e escrevendo com alegria” e funcionava da seguinte maneira:

[...] em cada uma das seis salas de aula circulam três sacolinhas com a cor respectiva da sala, marcadas com o título Sala de Leitura. Dentro de cada sacola há um livro de literatura infantil, um brinquedo que corresponde a um dos personagens da história e um caderno de desenho meia pauta, cuja capa reproduz a capa do livro. Todas as quintas ou sextas-feiras, as sacolas são distribuídas entre três crianças de cada turma e levadas para casa para que pais ou responsáveis leiam as histórias para as crianças e registrem no caderno as impressões da leitura, devolvendo o *kit* [sic] na segunda-feira (OSWALD; SILVA, 2004, p. 6).

A análise de alguns desses cadernos, realizada pelas pesquisadoras, mostrou que a proposta inicial de ressaltar os usos e as funções sociais da escrita acabou ficando em segundo plano, pois o projeto passou a promover o encontro entre pais e filhos, mediado pela leitura, o que ficou claro em alguns depoimentos dos responsáveis pelas crianças, mostrados no artigo.

Oswald e Silva (2004) observaram que, para crianças pequenas, que ainda não conseguiam realizar a leitura sem a mediação do adulto, ler ou contar a história era fundamental para a construção do gosto pela literatura infantil. Nessa escola, elas tinham diariamente contato com o texto literário infantil na sala de leitura, o que se dava, principalmente, a partir do que as autoras usualmente chamavam de “rodas de leitura”. Observava-se que, nas salas de aula, havia maior liberdade das crianças em relação tanto à escolha de livros quanto às maneiras de utilizá-los; porém, na biblioteca, as crianças iam para ouvir as histórias, que eram lidas como se fossem contadas pelos professores, e para realizar as atividades propostas ao final da leitura ou da contação.

Certamente não foram observadas apenas boas experiências sobre o trabalho com a literatura infantil. Isso porque, nessa instituição, como nas demais escolas

espalhadas pelo Brasil, trabalhavam diferentes seres humanos que, na sua incompletude, reagem e se relacionam com seus pares de diferentes modos. Dessa maneira, houve dias em que a busca diária pelo enriquecimento da relação da criança com o texto literário foi ameaçada por limites que afetaram o humor de alguns profissionais, o que os impedia de ter um bom relacionamento, necessário entre quem narra e quem escuta, e até por incidentes, como a ausência de estímulo, ocasião em que, por mais que esses professores se esforçassem, não se conseguia uma dinâmica que despertasse o interesse das crianças. Nesse cenário, é importante assinalar que houve também ocasiões em que as pesquisadoras identificaram, nas práticas de determinadas professoras, procedimentos que poderiam ser interpretados como didatização da literatura infantil.

Não podendo negar esses limites, no início da inserção em campo esse foi um fato que serviu de alerta para as pesquisadoras, já que seus olhares se fixavam insistentemente apenas nesses desvios; porém, diante da captação e da representação proposta pela instituição, essa visão foi modificada.

O estudo mostra, de forma muito bonita e respeitosa, que essa escola, apesar das dificuldades inerentes à condição humana, buscou realizar um trabalho ético, valorizando aquilo que se pode fazer, visando cumprir, por meio de práticas instituintes, um movimento significativo com a literatura infantil, a fim de envolver afetivamente os sujeitos que vivenciam esse espaço. Acreditamos que esse trabalho também deixa sua contribuição para os estudos na área, já que desvela uma possibilidade para a elaboração de relações profícuas entre literatura infantil e escola, que devem ser sempre entremeadas pelos diferentes contextos que as atravessam.

Verificamos que, se esse estudo, por um lado, se afasta da temática de investigação da nossa pesquisa por uma questão de foco, por outro, dela se aproxima, pois segue na esteira de trabalhos que nos ajudam a visualizar como se dão as relações entre literatura infantil e escola em diferentes espaços. Destacamos, todavia, o fato de, nesse estudo, não serem evidenciados aspectos importantes para a compreensão mais concisa dessa relação, os quais, a nosso ver, deveriam contemplar as concepções orientadoras das atividades na instituição, expressas

principalmente pelas concepções que embasavam as práticas dos professores e regiam o trabalho comum da escola.

O fato de a pesquisa acontecer num *locus* indicado como qualificável para o estudo do que tem favorecido boas relações entre literatura infantil e criança no espaço escolar é pertinente para o estudo em questão. No entanto, para nossa investigação, destoava dos nossos objetivos, já que pretendemos realizar um mergulho numa instituição educacional que represente a situação da maioria das escolas brasileiras, a fim de perceber e apreender as complexidades que atravessam a relação literatura infantil e escola, tendo como finalidade última a troca de saberes e experiências com nossos pares.

Finalmente, partimos para a análise do estudo intitulado “Literatura e imaginação: realidade e possibilidades em um contexto de Educação Infantil”, dissertação de mestrado de Taís Danna, defendida no programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina, no ano de 2007.

O trabalho de Danna (2007) teve por objetivo estudar a literatura infantil partindo do desejo de descobrir, com mais profundidade, qual o espaço e o valor que as histórias têm alcançado no contexto da educação infantil. Para tal, o estudo pautou-se nas seguintes questões norteadoras: De que modo as professoras utilizam a literatura em um contexto pré-escolar? Esse modo se constitui como dispositivo para a objetivação da imaginação das crianças? Que espaços há para que a literatura infantil possa vir a ser utilizada como tal?

A opção epistemológica que permeia o trabalho é a da matriz do materialismo histórico-dialético, expressa pela psicologia histórico-cultural a partir de Lev S. Vigotski. A pesquisa foi realizada em uma cidade de médio porte, no norte do estado de Santa Catarina. Os sujeitos da pesquisa foram crianças pré-escolares e professoras.

Num primeiro momento, a pesquisadora entrou em contato com a Secretaria Municipal de Educação, a fim de que essa indicasse uma instituição que desenvolvesse atividades de leitura em sala de aula. Em seguida, foi feito contato

com a coordenação da instituição, marcando-se uma reunião para esclarecer os objetivos do estudo e verificar a disponibilidade da escola em participar da pesquisa.

A partir da resposta afirmativa da escola, realizou-se a seleção da turma a ser investigada. O critério de seleção teve como base a idade das crianças, já que, considerando o referencial da pesquisa, que se pauta na perspectiva histórico-cultural, é no decorrer da idade pré-escolar que se incrementa o desenvolvimento da imaginação.

Antes de iniciar a coleta de dados, a pesquisadora realizou a exploração de campo, permanecendo por cerca de um mês na instituição, a fim de conhecer melhor o espaço e seu funcionamento, bem como de estabelecer aproximação com as professoras, pais e alunos (as). Nesse período, foram realizadas observações em sala de aula e conversas informais com as professoras e pais, para que a pesquisadora pudesse avaliar a viabilidade da realização do trabalho nesse local. As observações em sala de aula ocorreram nos dias e horários nos quais as atividades envolvendo o uso da literatura eram propostas pelas professoras e realizadas pelos alunos e alunas. Outras atividades também foram observadas, como a recreação das crianças, pois mostravam conteúdos trabalhados na sala de aula e em outros momentos, que não se restringiram à atividade planejada em si.

Os dados foram coletados por meio de videografia, que consiste no estudo através de filmagens em vídeo, partindo-se do pressuposto de que a observação sistemática e a construção do conhecimento a partir da coleta de informações envolvem um conjunto de ações humanas complexo e difícil de ser descrito compreensivamente por um único observador. Assim, já que a pesquisa pretendeu investigar de que modo a literatura era utilizada em sala de aula e se esse modo se constituía como dispositivo para objetivação da imaginação, a videografia foi considerada um método adequado para a coleta de informações. Segundo a própria pesquisadora,

[...] melhorou a precisão ou ocorrência com que o observador pode apreender o fenômeno. Isso permitiu a exposição repetida do observador sobre as situações que envolviam o tema pesquisado, tornando possível rever várias vezes a mesma cena, o que possibilitou ao observador repensar o observado, ampliando a capacidade de análise das informações coletadas (DANNA, 2007, p. 37).

As filmagens focalizaram as atividades propostas em sala de aula nas quais as professoras fizeram uso da literatura infantil. A pesquisadora observou tanto as atividades em si, propostas pelas professoras, quanto a maneira como eram planejadas e estruturadas, incluindo a relação e participação das crianças nessas atividades.

No decorrer da coleta de informações, evidenciaram-se dois espaços em que a literatura se fez presente nessa instituição: a biblioteca escolar e a sala de aula.

Nesse percurso, verificou-se que apenas a observação da ação era insuficiente; tornou-se então necessário ouvir explicações dos professores sobre sua ação. Dessa forma, foi necessário coletar mais informações por meio de entrevistas, para complementar questões que emergiram das observações:

As entrevistas foram realizadas com as educadoras, sendo elas: a professora de sala de aula, a bibliotecária e a coordenadora pedagógica. Foram também entrevistados quatro pais que se dispuseram a participar e foram selecionados pelo envolvimento e participação dos filhos nas atividades literárias; outros dois pais eram esperados para a entrevista, mas não puderam comparecer (DANNA, 2007, p. 38).

Danna (2007), por meio do estudo detalhado das relações entre agentes e situações, constata que a utilização da literatura na sala de aula vai ao encontro das necessidades das crianças. Afirma, nesse contexto, que as educadoras conseguem criar um clima de envolvimento e encanto, fato que se relaciona com a trajetória pessoal de formação profissional das educadoras, e com os anos de experiência na atividade de contar histórias. Destaca, ainda, que as educadoras são capazes de utilizar diversas narrativas, tornando as crianças conscientes da existência da infinidade de livros e introduzindo-as no mundo da leitura. Porém, revela que, apesar de a literatura ter espaço na instituição, tais espaços não foram criados coletivamente, já que o trabalho realizado pelas professoras não estava atrelado ao projeto político pedagógico. Isso coloca em risco a leitura da literatura nessa instituição, já que essa ação, ficando restrita a iniciativas individuais, pode ser comprometida seriamente com o desligamento desses profissionais. Outro aspecto que ameaça a continuidade do trabalho com a literatura infantil nesse contexto é o fato de não ter sido feito nenhum registro ou acompanhamento dessas práticas.

Portanto, não é possível avaliar a qualidade do trabalho e propor transformações para que essas práticas se desenvolvam cada vez mais.

Dentre as formas de contar histórias, destacam-se duas modalidades mais recorrentes entre as educadoras: a *narrativa com o livro*, em que a história não é propriamente lida, de modo que o narrador conta a história com suas próprias palavras, sem vacilações nem consultas ao texto, e a *narração livre*, na qual não se utiliza o apoio do livro. Acredita-se que ambas as formas enriquecem o momento de leitura: a primeira, por favorecer maior diálogo e intertextualidade com os participantes; a segunda, por permitir maior concentração e participação introspectiva.

A pesquisadora concluiu que o trabalho literário desenvolvido nesse contexto escolar constitui-se como dispositivo para a objetivação da imaginação, pelo fato de proporcionar momentos de criatividade, nos quais novas brincadeiras emergiram, novos pensamentos se formaram, novas habilidades foram conquistadas. A literatura infantil tem, pois, importância fundamental na medida em que impulsiona a imaginação criativa e, por meio desta, a ressignificação e (re)criação da realidade, uma vez que a releitura do texto possibilita a releitura do vivido. Assim, a criança torna-se capaz de operar no mundo real, construindo sentidos, imergindo na cultura, à medida que a produz.

Consideramos que o trabalho de Danna (2007) é um estudo que cumpre com qualidade aquilo a que se destina. Por isso, deixa sua contribuição para os campos da psicologia e da educação quando se propõe analisar aspectos da relação literatura infantil e objetivação da criatividade no espaço escolar. É importante ressaltar que partilhamos das ressalvas e demais aspectos apontados nesse trabalho. Porém, quanto às formas de contar histórias, mesmo em se tratando dessa etapa da educação básica, pensamos que não se deve deixar de privilegiar em momentos a leitura integral do texto e, (também consideramos que), mesmo que a questão central do estudo tenha sido a objetivação da criatividade da criança pela via da literatura infantil no espaço escolar, as concepções dos professores sobre infância e literatura infantil diriam muito mais coisas sobre o trabalho que foi realizado. Não negamos que esse aspecto tenha sido contemplado, mas sentimos

que esse elemento, que tem contribuição preponderante para a questão central do trabalho, deveria aparecer com mais destaque.

Nos trabalhos analisados até aqui, percebemos e apreciamos o cuidado das pesquisadoras na condução dos estudos, que sempre tiveram em vista a análise da relação literatura infantil e espaço escolar e sua contribuição para o desenvolvimento da criança. No entanto, para além de observar o trabalho que é realizado nas salas de aula da educação infantil com a literatura para crianças e de observar as condições materiais para o desenvolvimento desse trabalho, julgamos imprescindível enfatizar e trazer para o centro das análises e discussões as concepções dos profissionais e das instituições de ensino sobre esse trabalho, concepções (estas) que são manifestadas de diferentes formas no espaço escolar. Acreditamos que apenas dessa maneira é possível mergulhar nas complexidades envolvidas nessa relação e compreendê-las. Não negamos que esse aspecto não tenha aparecido nessas pesquisas, mas destacamos que essa dimensão primordial, inerente à relação literatura infantil e educação, aparece secundarizada nos trabalhos, seja por uma questão de foco, seja pela necessidade de priorizar outros aspectos a fim de dar conta de responder ao que as pesquisas se propõem.

Por isso, deter-nos-emos sobre esse aspecto. Assim, o nosso estudo tem como objetivo investigar a organização do trabalho com a leitura de gêneros textuais do domínio literário na educação infantil, a fim de analisar os princípios teóricos e metodológicos que sustentam a prática da leitura desenvolvida nessa etapa da educação básica. Nesse sentido, este trabalho de pesquisa objetiva fundamentalmente responder às seguintes questões, já anunciadas na introdução: Quais gêneros textuais do domínio literário têm sido priorizados na sala de aula de educação infantil? Como se efetivam as práticas de leitura que se realizam com esses gêneros? Que a concepção de literatura tem sustentado essas práticas? Como essas concepções de literatura se articulam com uma concepção de formação do leitor?

3 PRINCÍPIOS TEÓRICOS

No decorrer deste trabalho, deparamo-nos com uma significativa diversidade teórica no campo da literatura, que, historicamente, teve seus “estudos percorridos pela estética, pela sociologia, pela lingüística, pela antropologia, pela psicanálise, pela semiologia” (ROMANO, 1989, v 17, p. 176). Nesse sentido, estamos cientes de que o arcabouço teórico-reflexivo escolhido para subsidiar nossas análises não é o único para nos ajudar a compreender o trabalho com a literatura para crianças na educação infantil. Temos convicção da importância das contribuições dessas perspectivas teóricas para uma visão crítica da literatura e da infância.

É necessário explicitar que os princípios teóricos que balizaram esta pesquisa na instituição educativa investigada se coadunam com a concepção de sujeito ativo que se constitui a partir de suas relações com textos, considerados aqui, também, como *locus* do processo de interação verbal. Dessa forma, apoiamos-nos na filosofia bakhtiniana de linguagem pelo fato de essa perspectiva considerar que a interação verbal “[...] se constitui na realidade fundamental da língua” (BAKHTIN, 2006, p. 127). Nessa direção, considera-se que a literatura, como obra de arte literária que é, também se insere nesse cenário por integrar o campo da cultura humana, ou seja, a ciência, a arte e a vida (BAKHTIN, 2003, p. XXXIII). Essa concepção leva-nos a pensar que a língua vive e se transforma na comunicação verbal, e não a partir do estudo das suas formas abstratas nem do psiquismo individual dos sujeitos, como preconizam outras perspectivas teóricas.

Para nos ajudar nas reflexões sobre a infância, lançamos mão das contribuições da teoria crítica da cultura, expressa pelo pensamento do alemão Walter Benjamin que, em sintonia com a perspectiva bakhtiniana de linguagem, se configurou como uma referência importante para a realização da pesquisa no campo da infância.

3.1 APROXIMAÇÕES COM A PERSPECTIVA BAKHTINIANA DE LINGUAGEM

Iniciamos esta exposição com um fragmento da fala de Brait (2005, p. 8) que afirma que o conjunto das obras de Bakhtin se

[...] constitui num arcabouço teórico-reflexivo de enfrentamento da linguagem não apenas em áreas destinadas a essa finalidade, caso dos estudos lingüísticos e literários, mas na transdisciplinaridade de campos como a educação, a pesquisa, a história, a antropologia, a psicologia.

Dessa maneira, nesse conjunto de obras, as idéias de Bakhtin e seu Círculo⁵ de estudos foram delineando-se e constituindo-se na complexa arquitetura bakhtiniana, que permite a compreensão das relações entre a linguagem, a vida e os sujeitos e da constituição destes últimos a partir dessas relações. A língua não é compreendida isoladamente, e qualquer análise a que seja submetida deve considerar também os fatores extralingüísticos, como a situação de comunicação, a relação locutor - interlocutor, o momento histórico e outros.

No pensamento bakhtiniano, uma das categorias mais importantes é o dialogismo, que se constitui numa das categorias mais importantes, já que essa categoria foi a base para seus estudos sobre a linguagem, a literatura e a cultura. O dialogismo se constitui no caráter responsivo dos sujeitos em situações de tensão entre as diferentes vozes sociais, seja para responder, seja para retomar a fala alheia.

Nesse sentido, revela-se para nós a compreensão que Bakhtin tem do sujeito, isto é, ele o concebe como ser responsivo-ativo, que dialoga com o mundo por meio da linguagem, de forma que as palavras desse sujeito se encontram povoadas das vozes de outros sujeitos sociais. Nessa perspectiva, o pensamento bakhtiniano mostra que a consciência humana é constituída por meio das interações verbais que ocorrem no contexto ideológico e social.

⁵ Grupo de intelectuais e artistas que se reuniam para discutir e estudar questões sociais e culturais em termos filosóficos no contexto da Revolução Russa. A produção do Círculo estava centrada no trabalho de Mikhailovich Mikhail Bakhtin (1895-1975), que incidia sobre questões de sentidos na vida social em geral, na criação artística e nos conflitos entre a linguagem dos grupos sociais.

A interação verbal não acontece apenas quando os sujeitos se encontram, ou seja, face a face. Para Bakhtin, o discurso escrito também é parte integrante de uma discussão ideológica, “[...] e esse responde a alguma coisa, refuta, confirma, antecipa as respostas e objeções potenciais, procura apoio e etc.” (BAKHTIN, 2006, p. 128). Desse modo, o livro é considerado igualmente um elemento da comunicação verbal, ou seja, um ato de fala impresso. É o que se depreende das palavras de Bakhtin (2006, p. 127): “[...] ele é objeto de discussões ativas sob a forma de diálogo e, além disso, é feito, para ser apreendido de maneira ativa, para ser estudado a fundo, comentado e criticado”. Dessa maneira, verificamos que os diferentes enunciados se constituem num elo da ininterrupta corrente de comunicação verbal “[...] concernente à vida cotidiana, à literatura, ao conhecimento, à política, etc.” (BAKHTIN, 2006, p. 128), de modo que esse momento é apenas uma etapa na contínua transformação dos grupos sociais.

Assim, verifica-se que a concepção de linguagem que se presentifica nos trabalhos de Bakhtin e seu Círculo está comprometida com uma visão de mundo que busca nas formas de constituição e nos sentidos, passando por uma abordagem linguístico/discursiva, pela teoria da literatura, pela filosofia, por uma semiótica da cultura, ou seja, por um conjunto de conhecimentos interligados que ainda não foram inteiramente descobertos pelos estudiosos. Bakhtin (2006, p. 117) afirma que toda

[...] palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia em mim numa extremidade, na outra apóia-se sobre meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor.

3.2 CONCEPÇÃO DE LITERATURA

Se indagarmos sobre os motivos da conhecida discussão em torno da criação de uma noção de literatura, encontraremos, historicamente, repostas divergentes. Vejamos uma das considerações sobre a literatura que Romano (1989, v 17, p. 177) expõe:

[...] *litteratura* (Quintiliano) vem de *littera* (em grego *gramma*) “letra do alfabeto” (de onde *grammatike*): é, pois uma conexão com os caracteres escritos ou impressos. No nosso século XIV, *literato* indicava o alfabeto e o homem (laico) de saber e de ciência, mas também “escrito com letras” (falava-se de <<mármore literato>>. Com o Renascimento, o termo assume um significado próximo do de <<pessoa culta>>. Entre os séculos XVII e XIX, “literatura” indica uma especialização, uma atividade e uma prática.

Nessas considerações, encontramos pistas sobre a histórica querela entre formalistas e não formalistas. A primeira questão que nos salta aos olhos é o reconhecimento de uma das faces dessa discussão: a consideração da linguagem como sistema arbitrário e seus elementos. É sobre esse ponto que Bakhtin dirige sua principal crítica aos formalistas, afirmando que eles não refletiram sobre os próprios fundamentos teórico-filosóficos de sua doutrina, já que, por compartilharem das mesmas acepções dos positivistas, afirmavam estar praticando ciência que buscava a verdade, esquecendo-se, dessa maneira, de que os pressupostos que sustentavam eram arbitrários.

Na primeira metade do século XX, essa perspectiva também se inseriu no contexto dos estudos literários: “[...] a poética agarra-se à lingüística, temendo afastar-se um passo dela, almejando até mesmo a ser apenas um ramo da ciência” (BAKHTIN, 2003, p. 17). Aqui, percebemos a incoerência dessa perspectiva, pois ela se contrapõe a uma dimensão que é intrínseca às produções humanas, ou seja, a sua participação na unidade da cultura.

Para Bakhtin, a linguagem literária é vista numa dimensão ampla, que extrapola a perspectiva formalista ou morfológica⁶ em voga no período em que realizava seus estudos. Constata-se, assim, que esse filósofo da linguagem não desarticulou a *poiesis* (criação) da cultura humana, o que está presentificado no seu conjunto de estudos que realizou sobre essa temática, que, segundo Tezza (2006), vai da filosofia à teoria da literatura, passando por uma teoria da linguagem.

⁶ Que se constituiu num sistema de juízos científicos independente dos problemas da essência da arte em geral. Os formalistas utilizavam a estética material que tinha como base o positivismo empírico. Em outras palavras, buscava-se compreender a forma artística como forma de um dado material dentro de sua definibilidade e conformidade físico-matemática e lingüística (BAKHTIN, 1993).

A literatura nos estudos bakhtinianos é vista como obra de arte literária constituída pelas diferentes vozes sociais que compõem um sistema de linguagens. A arte não é vista como especializada, e sim rica, pois o artista é um artesão que trabalha com a vida, que é para ele seu sopro vital. A forma estética transfere a realidade para o plano fundamental da arte submetendo-a a uma nova unidade. Assim sendo, a atividade estética não cria uma nova realidade inteiramente. Bakhtin (1993, p. 37) afirma:

Não pode ser destacado da obra de arte um elemento real qualquer como sendo um conteúdo puro, como, aliás, *realiter* não há a forma pura: o conteúdo e a forma se interpenetram, são inseparáveis, porém, também são indissolúveis para a análise estética, ou seja, são grandezas de ordem diferente: para que a forma tenha um significado puramente estático, o conteúdo que a envolve deve ter um sentido ético e cognitivo possível, a forma precisa do peso extra-estético do conteúdo, sem o qual ela não pode realizar-se enquanto forma.

Bakhtin (1993) sinaliza que a estética se realiza através do momento do conteúdo, do material e da forma de maneira complexa e singular. Na criação artística, a estética deve determinar a composição do conteúdo fora do objeto estético (conteúdo da contemplação artística), com a finalidade de se conhecer que significado tem o material para o objeto da criação e como se dá sua organização no exterior da obra. É nesse sentido que, para Bakhtin, a literatura se insere na cultura humana.

Por esse motivo, consideramos os estudos bakhtinianos como marco fundamental para se pensar a literatura em sua relação com a sociedade, por sua capacidade de abranger os processos, ideológicos, históricos e sociais envolvidos nessa relação.

Historicamente, a literatura tem tido inserção nos diferentes contextos sociais, inclusive em instituições como a escola, aspecto que também já foi salientado no capítulo dois desse estudo. Malard (1985, p. 8) revela que, no Brasil, o ensino da literatura é o mais antigo. Para a autora, “[...] começou nos primeiros colégios fundados aqui pelos padres jesuítas que se transferiram para as terras do novo mundo em missão da catequese”.

Malard (1985) evidencia duas concepções de ensino de literatura que fizeram parte da história da educação no Brasil, principalmente a partir da segunda metade do século XX: literatura como “belas-letas” e literatura como artefato textual.

Segundo a autora, no ensino da literatura concebida como “belas-letas”, a arte da palavra era bela em si e para si, e os autores eram considerados gênios inspirados que viviam num mundo desligado da sociedade. Nessa perspectiva, na escola e nas faculdades de letras, era oportunizada apenas a memorização de nomes de grandes autores, o que tinha implicações sobre o ensino da literatura, que se encontrava distanciado da realidade dos alunos pelo fato de não terem contato direto com as obras. Assim, Malard (1985, p. 9) nos diz que, na

[...] década de 1950, era comum encontrarem-se alunos do então curso secundário que sabiam de cor um número respeitável de escritores e os nomes de suas obras sem terem lido sequer uma delas, ou pequena parte que ultrapassasse as duas páginas da Antologia.

A concepção de ensino de literatura como artefato textual apareceu num momento em que estavam acontecendo transformações significativas nos estudos da literatura nacional, o que ocorreu, segundo Malard (1985), por causa da relativa substituição da perspectiva anterior pela inserção no ensino literário das biografias, seguidas da lista de obras e das breves críticas a um conjunto de textos. Nessa perspectiva, o texto era tido como portador de segredos a serem desvendados pelos alunos, ou seja, o

[...] poema servia maravilhosamente para o método, por ser normalmente um texto curto e, conseqüentemente, possível de ser analisado em profundidade. Nessas análises, a imaginação do professor voava longe [...]. Os estudantes, então, sem a bagagem de leituras do mestre e sem um trato mais íntimo com a literatura, assistiam às aulas desconfiados e descrentes (MALARD, 1985, p. 10).

Posteriormente, esse método foi substituído pelo ensino das escolas literárias, por meio do qual se decoravam os períodos de épocas, os contextos históricos e seus autores. Esse método também não concebia a literatura na sua dimensão artístico-cultural.

Com esses breves apontamentos, tecidos a partir da obra de Malard (1985), percebemos a implicação das correntes de pensamento de base linguística e subjetivista no trabalho com a literatura na escola e os problemas da assunção dessas perspectivas no que se refere à concepção da literatura presentificada na escola brasileira ao longo do século XX.

Pensamos, assim como Malard (1985), que o ensino da literatura deve seguir por novos caminhos. Diante da velocidade das transformações no mundo, é preciso perceber a literatura de forma ampliada⁷. Assim, concordamos com as considerações materializadas na Enciclopédia Einaudi (ROMANO, 1989, v.17, p. 194) a esse respeito:

[...] nossa cultura literária vive numa crescente homogeneidade das condições de produção (estatuto socioeconômico do autor, sua formação e horizonte intelectual), de distribuição (produto livro e seu espaço social) e de consumo (camadas de leitores, modos e tempos de leitura). Mas, ao mesmo tempo, continua a multiplicar e fixar os desníveis dos <<valores>>. O resultado visível é de tendencial identificação entre futilidade (ou subliteratura) e leitura/escrita como dever cultural. É o fim tanto da literatura como distração, entretenimento, surpresa e aventura, como da literatura como solene exercício do espírito. Não é que já não se escrevem (ou não se interpretem, se já escritas) obras pertencentes a ambas as vertentes; mas a sociedade parece ter tirado o seu mandato à literatura, não apenas o seu mandato moral e intelectual. A literatura assemelha-se cada vez mais a um enorme edifício abandonado, lugar de trânsito e quase pedreira para tantas disciplinas, da linguística à filologia, da antropologia cultural à psicanálise, da investigação histórica à filosófica.

Nesse sentido, acreditamos que a literatura tem que ser considerada na sua dimensão social, histórica, artística e cultural, ou seja, como unidade de sentido nas situações em que ela aparece na vida dos sujeitos, nos diferentes espaços sociais, inclusive na escola. Contudo, nos dias de hoje, defendemos a idéia de Malard (1985), ou seja, de que a literatura é uma prática social que precisa constituir-se como tal pelos sujeitos que a escrevem e a leem. Sobre essa questão, a referida autora alerta que a literatura é prática social

[...] no sentido de atividade humana em intenção transformadora do mundo, que expressa o peculiar da relação do homem com o mundo. Já não se dá mais crédito ao valor eterno e universal da linguagem literária em si, como produto da genialidade do autor. A literatura é uma prática historicizada,

⁷ Não perdendo de vista suas especificidades axiológicas, no que se refere às características do domínio da arte literária, como Bakhtin indica em sua obra “Questões de literatura e estética: a teoria do romance”.

influenciada por valores defendidos pela classe que domina a sociedade e pelos da classe que a ela se contrapõe. Existe em determinado tempo e espaço históricos projetados no prosseguir da história (MALARD, 1985, p. 11).

Nessa direção, a literatura é tomada como uma arquitetônica constituída por uma pluralidade de vozes dos discursos da tradição e do futuro entretecidos. O trabalho com a literatura nas instituições educativas, devido às suas potencialidades artísticas e culturais, deve estar articulado à formação de leitores de textos e da vida, e não mais a transmissão de um patrimônio já constituído ou consagrado, ou de conhecimentos eminentemente lingüísticos.

Essas foram as idéias tecidas no contexto das produções dos autores referenciados nesta parte do texto, que orientaram nosso olhar no desenvolvimento dessa pesquisa.

3.3 CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA

Como foi dito anteriormente, a noção de infância surgiu no século XVIII, devido às grandes transformações sociais, políticas e econômicas da época. Por meio de estudos, como o do pesquisador Philippe Áries (1978), percebemos historicamente a variação dessa noção com a transição de uma perspectiva de natureza genética para uma versão marginalizadora e preconceituosa das crianças de classes populares, noção que se destacou com o avanço do capitalismo. No entanto, a noção de infância, assim como a própria sociedade, foi-se modificando e ampliando ao longo do tempo, sendo balizada por diferentes áreas do conhecimento, como nos revelam Kramer e Leite (2005, p. 24):

Um conhecimento que não apenas evolui, mas revolui, que indaga de seu próprio processo de construção, e que vai semeando – no caso deste trabalho – uma concepção de infância que não é mera natureza biológica, etapa idealizada de desenvolvimento psicológico ou semente de uma ambígua sociedade futura. E, nesse campo, indubitavelmente, os estudos da *epistemologia das ciências humanas* (Japiassu, Foucault) e sua arguta análise crítica das relações entre saber e poder colocam em destaque a centralidade da linguagem para a compreensão da condição e da dimensão humanas. *Os estudos da linguagem* desempenham, então, um papel

crucial: de Lacan a Bakhtin, passando por Barthes e Foucault, as várias abordagens teórico-metodológicas da linguagem constituem, pois, referenciais de interesse para aqueles que investigam a sociedade contemporânea e a infância nas suas várias facetas.

Dessa maneira, verificamos que a infância é um campo de estudos de natureza interdisciplinar, num sentido dialético, em que ciências humanas e sociais tomam a criança como sujeito social. O campo caracteriza-se como uma área variada, com diversas possibilidades de leitura e formas de abordagem.

Kramer e Leite (2005, p. 28), destacam o pensamento do alemão Walter Benjamin a esse respeito: a “[...] compreensão da constituição social, histórica e cultural da infância e a busca de entendimento crítico de sua condição na sociedade contemporânea vão sendo bordadas e tecidas”. Essa posição alcançada por Benjamin deve-se à sua imensa capacidade de lidar com a descontinuidade e a provisoriedade, pois seu entendimento de infância é envolvido por uma noção de memória histórica. Nessa perspectiva, a criança é considerada como sujeito coletivo, capaz de favorecer a compreensão de uma sociedade num determinado tempo. Sobre a concepção de infância de Benjamin, Kramer e Leite (2005, p. 31) afirmam ainda:

Nos seus textos, Benjamin revela um profundo e sensível conhecimento sobre a criança como indivíduo social e fala de como ela vê o mundo com seus próprios olhos; não toma a criança de maneira romântica ou ingênua, mas a entende na história, inserida numa classe social, parte da cultura e produzindo a cultura.

Pesquisar a infância é olhá-la em suas múltiplas possibilidades, sem perder de vista seu universo, que nos remete à fantasia, à imaginação, à criação e à história em seus tempos. No pensamento de Benjamin, a criança vê o mundo com seus próprios olhos. Ela, ao mesmo tempo, faz parte da cultura porque produz cultura e, simultaneamente, é produzida por essa cultura. Dessa forma, lançamos mão das palavras de Kramer e Leite (2005, p. 14) para dizer que a criança, no pensamento de Benjamin, é tomada “[...] numa dimensão não infantilizada, desnaturalizando-a e destacando a centralidade da linguagem no interior dessa concepção, que encara as crianças como produtoras na e de cultura”. Nas próprias palavras de Benjamin (2007, p. 58):

[...] as crianças formam o seu próprio mundo de coisas, um pequeno mundo inserido no grande. Um tal produto de resíduos é o conto maravilhoso, talvez o mais poderoso que se encontra na história espiritual da humanidade: resíduos do processo de constituição e decadência da saga. A criança consegue lidar com os conteúdos do conto maravilhoso de maneira tão soberana e descontraída como o faz com retalhos de tecidos e materiais de construção. Ela constrói o seu mundo com os motivos do conto maravilhoso, ou pelo menos estabelece vínculos entre os elementos do seu mundo.

Dessa forma, entendemos que as crianças são consideradas como sujeitos históricos e sociais com capacidade de significar o seu mundo, capacidade essa de todos os sujeitos sociais, na inteireza do momento em que vivem, a partir de suas relações com os outros sujeitos no mundo da cultura humana, estabelecendo sentidos na mesma medida que o homem. Essas são as concepções basilares deste estudo, que têm desdobramentos e implicações na abordagem metodológica que será apresentada no próximo capítulo.

4 PRINCÍPIOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa configurou-se como um estudo qualitativo que adotou como metodologia o estudo de caso por julgarmos como o mais apropriado para a compreensão de uma situação numa sala de aula, na tentativa de abarcar da maneira mais próxima possível seus processos, as relações e os significados do contexto investigado.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa busca contribuições em diferentes perspectivas de pensamento, como fenomenologia, interacionismo simbólico, cultura, etnometodologia, entre outras, de modo que, nesse conjunto, não se esgota o universo de aproximações possíveis. Essas perspectivas teóricas contribuem para a fundamentação das principais características da pesquisa qualitativa.

Bogdan e Biklen (1994) indicam que a investigação qualitativa tem cinco características. A primeira diz respeito ao fato de o contexto imediato se constituir na fonte direta de produção de dados e de o investigador ser o instrumento principal de captação de dados. Não podemos negar a contribuição dos equipamentos tecnológicos de áudio e vídeo, do diário de campo, mas não devemos perder de vista que obtemos os dados a partir do contato direto com a situação investigada. Dessa forma, “[...] quando os dados em causa são produzidos por sujeitos, como no caso de registros oficiais, os investigadores querem saber como e em que circunstâncias é que eles foram elaborados” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 48).

A segunda característica salienta o caráter descritivo da investigação qualitativa. Nos dados de uma investigação qualitativa, encontramos, por exemplo, transcrições de entrevistas, notas de campo, gravações de áudio e vídeo, registros oficiais, fotografias, que não podem ser reduzidos a símbolos numéricos. O investigador qualitativo busca analisar esses dados em relação, respeitando, sempre que possível, suas condições de produção, visando a uma compreensão mais aproximada da situação investigada.

A terceira característica focaliza o interesse dos investigadores qualitativos primeiramente pelo processo, e não simplesmente pelos resultados ou produtos. Essa característica torna visíveis os modos como as definições, valores, apostas do homem têm implicações diretas sobre os produtos ou resultados nas relações humanas.

A quarta característica explicita a tendência dos investigadores qualitativos em analisar os dados de forma indutiva, ou seja, os dados produzidos não são vistos como peças de um quebra-cabeça conhecido *a priori*, mas, sim, como abstrações que são construídas à medida que os dados vão sendo agrupados. Portanto, os dados não são tratados com o objetivo de confirmar hipóteses construídas previamente.

A quinta e última característica focaliza a proeminência do significado na abordagem qualitativa. Os investigadores buscam o(s) modo(s) como as pessoas dão sentido às suas vidas. Para isso, o processo de condução da pesquisa revela o diálogo que existe entre os investigadores e seus sujeitos, sem perder de vista que estes últimos são seres atravessados por suas relações em contexto social e, assim, não podem ser vistos de forma neutra.

Julgamos relevante fazer esses breves apontamentos sobre as características da abordagem qualitativa, visando tornar compreensível a nossa opção pelo estudo de caso de natureza qualitativa como uma forma particular de conhecer a realidade investigada. Assim, buscamos explicitar alguns apontamentos que orientaram nosso estudo e que serão aprofundados, a partir de agora, com a exposição dos princípios que orientaram a investigação.

4.1 O ESTUDO DE CASO

O estudo de caso surgiu no final do século XIX, período que ficou conhecido devido às grandes transformações sociais marcadas pelo avanço do capitalismo e ao

desenvolvimento industrial e tecnológico. Este estudo tem como foco explicitar as características e atributos da vida social, já que surge da necessidade do homem de compreender determinados acontecimentos, como o funcionamento de instituições, as diferentes culturas, comportamentos humanos individuais ou coletivos, ou seja, é um estudo aprofundado de situações desafiadoras. No nosso caso, o foco foi compreender o que tem sustentado teórica e metodologicamente o trabalho com a literatura infantil no contexto escolar da educação infantil. Os sujeitos envolvidos na pesquisa foram crianças, professoras, pedagoga e coordenadora.

Nesta pesquisa de natureza qualitativa, assumimos o estudo de caso como “[...] o estudo da particularidade e da complexidade de um caso singular, levando a entender sua atividade dentro de importantes circunstâncias” (STAKE, apud ANDRÉ, 2005, p. 19), ou seja, como possibilidade de apreender o contexto e a forma como a literatura para crianças é trabalhada na educação infantil.

É necessário ressaltar que o estudo de caso apresenta quatro características que foram fundamentais na nesta investigação. Segundo Merriam, citada por André (2005, p. 17), essas características são “[...] a particularidade, a descrição, a heurística e a indução”. A particularidade relaciona-se com a unicidade do estudo de caso, que focaliza uma situação ou fenômeno particular. O estudo tem importância pelo que ele representa em termos de contribuição na produção de conhecimento sobre a temática investigada e também pelo que representa para os sujeitos de pesquisa, para o pesquisador, para a área de conhecimento da investigação e para a sociedade.

A descrição diz respeito à exposição detalhada da situação investigada. É o resultado final do estudo de caso, fonte para a realização de uma análise. O estudo de caso é organizado a partir de dados provenientes de toda a potencialidade que o contexto oferece ao pesquisador: palavras, imagens, citações, figuras literárias. A heurística tem a ver com o potencial de o estudo de caso facilitar o entendimento do fenômeno investigado. Sobre esse potencial dos estudos de caso, André (2005, p. 18) afirma que eles podem

[...] revelar a descoberta de novos significados, estender a experiência do leitor ou confirmar o já conhecido. “Espera-se que relações e variáveis desconhecidas emergjam dos estudos de caso, levando a repensar o fenômeno investigado”, como afirma Stake.

Finalmente, a indução mostra que a maioria dos estudos de caso se pautam na lógica indutiva, ou seja, os dados não são tratados simplesmente como a verificação de hipóteses, mas, sim, como descobertas do universo investigado: descoberta de conceitos, de relações, de significados e outros. Essas peculiaridades do estudo de caso revelam-nos a sua potencialidade de conhecer em profundidade o que tem sustentado teórica e metodologicamente o trabalho com gêneros textuais do domínio literário na educação infantil, abarcando o máximo possível a totalidade desse processo.

Este estudo de caso desenvolveu-se de acordo com as três etapas apontadas por Lüdke; André (2003): a etapa exploratória, ou seja, os primeiros contatos para inserção em campo, a etapa da coleta de dados e a etapa de análise e interpretação dos dados e elaboração de relatórios.

A opção pela educação infantil como campo de investigação deve-se ao fato de nos identificarmos com essa etapa da educação básica, devido à nossa breve atuação nessa área, e por acreditarmos na importância que a literatura infantil desempenha para o desenvolvimento das crianças, por meio da acessibilidade à cultura, e também pela sua contribuição na formação do gosto pela leitura e pela inserção da criança no mundo da leitura e da escrita.

Nesse sentido, realizamos nossa pesquisa em cinco salas de aula de educação infantil de uma escola do município de Vila Velha, buscando analisar os modos como se constituiu a relação das crianças com essa manifestação artística e cultural que é a literatura infantil.

Utilizamos como técnicas de coleta de dados a observação participante, entrevistas e análise documental (Proposta Pedagógica da Educação Infantil do Município de Vila Velha, documentos da secretaria da Unidade Municipal de Educação Infantil, atividades e cadernos das crianças, pautas e cadernos das professoras). Os

registros das observações foram feitos em diário de campo e em formulário próprio que está apresentado no Apêndice I. As entrevistas foram semiabertas, de acordo com o roteiro nos Apêndices D, F e G. Todo o trabalho de transcrição das entrevistas foi feito com base no estudos de Marcuschi (1998). Essas entrevistas foram realizadas para ampliar nosso conhecimento sobre as práticas de leitura das crianças e das professoras, assim como para conhecer um pouco da vida profissional dessas professoras.

Para conhecermos um pouco mais sobre o contexto familiar das crianças e que materiais de leitura estavam à disposição delas nesse ambiente, foi enviado aos responsáveis, através das crianças, um questionário a ser preenchido conforme Apêndice E. A caracterização da UMEI pesquisada foi feita com base no Apêndice C. Realizamos também registros com filmagens, fotografias, gravações de áudio, visando melhor captar as situações escolares, o que também contribuiu para nos orientar nas análises e interpretação dos dados. A articulação desses diferentes instrumentos de coleta de dados possibilitou-nos realizar, ao final, o cruzamento de informações. Segundo Sarmiento (2003, p.158), esse modo de conduzir a pesquisa no campo das ciências humanas, é tido como

[...] o procedimento metodológico apropriado – a par da reflexividade metodológica, que, recordamos, é um princípio epistemológico – para o investigador abdicar do efeito de *totalização distorçora* a que os monopólios geralmente impelem, tendo de fazer prova, pelo cruzamento triangulado das fontes, tipos de dados e métodos, de que as suas interpretações têm uma base empírica de sustentação.

Contudo, durante todo o percurso no campo, buscamos, por uma opção teórico-metodológica, captar a abrangência dos processos na sua dimensão social e histórica, pois, assim como Bakhtin (2003, p. 319), acreditamos que a “[...] ação física do homem deve ser interpretada como atitude, mas não se pode interpretar a atitude fora da sua eventual (criada por nós) expressão semiótica (motivos, objetivos, estímulos, graus de assimilação, etc.)”.

Após termos explicitado os princípios orientadores deste estudo, a partir de agora mostraremos como se efetivou a nossa trajetória no espaço investigado, assim como a caracterização da unidade de educação infantil e dos sujeitos da pesquisa.

4.2 A IMERSÃO NO CAMPO DE PESQUISA

A pesquisa aconteceu no município de Vila Velha, e nossa inserção no espaço escolar aconteceu pela primeira vez no dia 3 de abril de 2009. Durante esse período, estivemos presentes na escola campo de pesquisa cinco dias por semana, sempre no turno matutino. Concluímos os trabalhos de observação no dia 30 de setembro do mesmo ano, o que totalizou cinco meses e vinte e sete dias de permanência em campo.

O motivo da opção de realizar a pesquisa numa instituição desse município tem relação com o fato de esse sistema público de ensino atender a uma parcela significativa da população espírito-santense⁸ e também pelo fato de, no Município, ainda não terem sido desenvolvidas investigações no campo da literatura infantil.

Antes de nossa inserção em campo, recorremos ao Setor de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esportes do município de Vila Velha e apresentamos a pesquisa. Naquele momento, buscamos levantar informações sobre quais UMEI's desenvolveram projetos que trabalharam com a literatura infantil no ano anterior ao da pesquisa. O objetivo desse primeiro levantamento foi identificar uma UMEI que tivesse, em sua história de espaço educativo, maior quantitativo de projetos relacionados ao trabalho com a literatura infantil. Um membro da equipe de educação infantil do Município recebeu-nos e colocou-nos a par das informações.

Nesse momento, foi-nos solicitado que preparássemos uma carta de apresentação do nosso projeto de pesquisa endereçada ao Secretário de Educação do Município. Assim o fizemos, porém não houve nenhuma manifestação a respeito do assunto pela Secretaria Municipal de Educação. Em seguida, visitamos três espaços sugeridos a partir das informações fornecidas pela equipe de educação infantil do Município. Das 31 UMEI's de Vila Velha, selecionamos três delas, indicadas pela

⁸ Em levantamento realizado por meio do site <http://ide.mec.gov.br/2008/index.php>, constatamos que, no que se refere à matrícula em espaços públicos na educação infantil, a Região Metropolitana, composta pelos municípios de Cariacica, Fundão, Guarapari, Serra, Vila Velha, Viana e Vitória, no ano de 2007, teve um índice de matrícula de 99,7%. De acordo com os Indicadores Demográficos e Educacionais, esses municípios, no ano de 2007, foram responsáveis pelos seguintes índices: Vitória, (36,3%); Serra, (22,8%); Vila Velha, (17%); Cariacica, (12,8%); Guarapari, (5,6%); Viana, (3,3%); Fundão, (1,9%).

equipe da Secretaria como aquelas em que se desenvolvia maior número de projetos com literatura.

Fizemos inicialmente uma visita a essas três UMEIs e optamos por realizar o estudo na terceira UMEI visitada. A escolha foi definida em razão de essa unidade de ensino não só atender ao critério de maior quantidade de projetos desenvolvidos no ano de 2008 como também de ela apresentar características comuns às demais UMEIs no que diz respeito às condições de estrutura física, correspondendo, assim, a uma aproximação maior com a realidade das demais UMEIs. Para fins de preservar o anonimato do campo de pesquisa e dos sujeitos envolvidos, reportar-nos-emos a essa escola campo de pesquisa como “UMEI Era uma vez”.

No primeiro dia na UMEI Era uma vez, conversamos com a diretora e com a coordenadora sobre o objetivo e os procedimentos do estudo e perguntamos se a UMEI estava disposta a acolher a pesquisa. A diretora, assim como no dia da visita à UMEI, respondeu que as portas estavam abertas. Nesse momento chamou uma professora para que me ouvisse falar sobre o projeto. Expliquei à professora o objetivo da investigação e como seria desenvolvida. A professora achou interessante e falou rapidamente sobre como trabalhava com a literatura infantil em sala de aula e sobre experiências de projetos desenvolvidos anteriormente no turno matutino. Em seguida, explicou que uma professora do turno vespertino desenvolvia excelentes projetos com a literatura infantil e que inclusive era essa colega quem a ajudava, e também a outras colegas, na elaboração de projetos de literatura infantil na UMEI.

A professora justificou-se dizendo que estava apontando essa colega assumindo que utilizava pouco a literatura infantil e tinha receio de que o trabalho desenvolvido pelo corpo docente do turno matutino não contribuísse significativamente para a nossa pesquisa, por isso estava indicando essa professora e as do turno da tarde que, segundo ela, realizavam excelentes atividades envolvendo a literatura infantil.

Após essa conversa, a diretora chamou uma outra professora e falou sobre nossa investigação. A professora mostrou-se disposta a participar, comentando rapidamente sobre o projeto que desenvolvia com sua turma, e afirmou que poderíamos iniciar a pesquisa na sua sala quando quiséssemos. Depois de refletir,

decidimos realizar o estudo no turno matutino, pois nosso objetivo não foi investigar as melhores práticas de trabalho com a literatura infantil no espaço escolar, mas, sim compreender de que modo esse espaço educativo lida com a literatura como manifestação artístico-cultural.

No segundo dia na UMEI, realizamos uma apresentação da pesquisa para as professoras e para a coordenadora do turno matutino. Estava também presente nesse momento a diretora da UMEI. Naquela ocasião, elas estavam reunidas para os trabalhos com um grupo de estudos que realizam na escola. Na reunião, informamos para a equipe os objetivos da pesquisa, o tipo de metodologia que seria utilizado, os procedimentos, os instrumentos de coleta de dados e a relevância do estudo. Na oportunidade, destacamos para a equipe a importância da parceria dos profissionais da UMEI Era uma vez para o desenvolvimento das atividades. As professoras posicionaram-se concordando sobre a importância da pesquisa e ainda colocaram como demanda a necessidade de formação sobre a temática. Nesse momento, o grupo, representado pela coordenadora, fez-nos um convite no sentido de organizar essa formação. Afirmamos que pensaríamos nessa proposta, mas que esse momento aconteceria de fato após o fechamento dos trabalhos, quando retornássemos com a pesquisa para a UMEI. Nessa ocasião, entregamos ainda o termo de consentimento e livre esclarecimento, que foi preenchido por todas que estavam presentes, conforme Apêndice A.

É importante deixar claro que toda a equipe do turno matutino participou dessa etapa de forma receptiva. Acreditamos que isso pode revelar o envolvimento e o interesse da comunidade escolar em refletir sobre a própria prática educativa e em buscar alternativas para vencer os desafios que se colocam no cotidiano da educação infantil. Vale destacar também que alguns profissionais da UMEI pesquisada residem nas proximidades desse espaço educativo. A UMEI parece, portanto assegurar outros vínculos que não sejam meramente profissionais, o que pode ter contribuído para a receptividade à pesquisa.

4.3 A UMEI ERA UMA VEZ

Para melhor caracterização do campo de pesquisa, consideramos necessário fazer uma breve constituição de sua história, o que implica resgatar também a relação com o contexto histórico mais amplo. Para isso, buscamos os registros sobre a unidade escolar na própria UMEI, lançamos mão de conversas com os profissionais da instituição e buscamos também outras informações em documentos oficiais, como o documento intitulado *Proposta Pedagógica da Educação Infantil do Município de Vila Velha: desvelando histórias produzindo saberes*⁹, publicado em 2008.

Segundo Kuhlmann Jr. (2000), na transição do século XIX para o XX, ao lado de outras instituições modelares da sociedade, as crianças de zero a seis anos eram atendidas em espaços denominados creches, escolas maternais e jardins de infância, que se constituíram em locais de atendimento de crianças pobres, já que seus reponsáveis tinham que responder às exigências do novo mundo do trabalho (empresas, comércio, indústrias). Essas creches contavam com recursos insignificantes e eram orientadas pela perspectiva da educação assistencialista, que promovia uma pedagogia da submissão voltada a preparar as classes populares para a exploração social. Kuhlmann Jr. (2000, p.8) indica que

[...] até meados da década de 1970, as instituições de educação infantil viveram um lento processo de expansão, parte ligada aos sistemas de educação, atendendo crianças de 4 a 6 anos, e parte vinculada aos órgãos de saúde e assistência, com um contato indireto com a área educacional. [...] Embora creches e pré-escolas tenham ficado alocadas à parte dos órgãos educacionais, as suas inter-relações se impuseram, pela própria natureza das instituições.

⁹ No ano de 2007 96,7% das UMEIs do município, ou seja, 30 unidades, inclusive a investigada em nossa pesquisa participaram do movimento de elaboração coletiva da Proposta Pedagógica da Educação Infantil publicada com a seguinte referência: VILA VELHA (E.S). Prefeitura. Secretaria de Educação, Cultura e Esportes. **Proposta Pedagógica da Educação Infantil do Município de Vila Velha: desvelando histórias produzindo saberes**. Vila Velha: Prefeitura Municipal de Vila Velha, Secretaria de Educação, Cultura e Esportes, 2008.

Dessa maneira, constatamos que, desde o surgimento das primeiras creches até a década de 1980, ocorria o descaso com o atendimento e a qualidade dos serviços prestados nesses espaços.

Segundo Kramer (2006, p. 69), a expansão do atendimento de crianças pequenas (com menos de seis anos) no Brasil ganhou destaque

[...] no início dos anos 1980, com a volta das eleições estaduais e municipais, [momento em que] muitas prefeituras se perguntaram: começar a expansão da educação infantil por onde? Diante do atendimento reduzido, como ampliar a oferta, dado que não havia (nem há ainda) condições de passar a receber ao mesmo tempo todas as crianças? A saída, com bom senso, foi em grande parte dos casos oferecer vagas para as crianças mais velhas (as de seis anos) e progressivamente expandir para as menores (as de cinco, depois as de quatro etc.). Essa pareceu ser uma forma democrática de crescer, nos limites da falta de recursos, começando por quem não teria chance depois. Claro que *democrático mesmo é garantir vagas a todos que o queiram.*

Kuhlmann Jr. (2000) revela-nos que a incorporação das creches aos sistemas municipais não implicou a superação da concepção educacional assistencialista, o que teve, e ainda tem, ressonâncias até tempos recentes.

Ao resgatar a história do atendimento às crianças menores de seis anos no município de Vila Velha, pudemos constatar que a situação desses espaços escolares até o ano 2000 era bastante precária, apesar de a municipalização ter acontecido no ano de 1986. O relatório apresentado pelo Secretário Municipal de Educação nessa época à Câmara Municipal aponta a seguinte situação das creches e das pré-escolas:

- [...] os professores em sua maioria não eram qualificados, não possuíam escolaridade mínima exigida por lei (encontramos Babás e Auxiliar de Serviços Gerais que se tornaram diretoras de Unidades, caracterizando, entretanto, situação de desvio de função);
- proposta pedagógica incompatível, não obedecendo aos Parâmetros Curriculares Nacionais;
- falta de materiais pedagógicos adequados para a idade própria;
- ausência de área de lazer e recreação, bem como brinquedos para parquinhos, falta de arborização, jardim e horta;
- excedentes de matrículas, funcionando com a capacidade bem acima do adequado;
- o cardápio não era elaborado nem acompanhado por nutricionista (PMVV, 2008, p. 20).

Como pode ser notado, os problemas locais parecem refletir aspectos da política maior e, dessa forma, é possível, visualizarmos prolongamentos dessa condição em tempos recentes, apesar da veiculação de novos conhecimentos sobre a educação da criança pequena, do reconhecimento da criança como sujeito de direitos e das novas legislações, como a Constituição Brasileira, de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente, de 1990, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1996.

Dessa maneira, sem desconsiderar que o município de Vila Velha passou a ter um Sistema Municipal de Ensino apenas em 2003, pensamos que esse município olhou tardiamente para as crianças pequenas como sujeitos que têm direito a educação, pois, fazendo nossas as palavras de Kramer (2006, p. 81) em “condições precárias, não se educa, nem cuida”.

Nesse contexto, vimos, a partir do ano de 2001, com o início da nova gestão municipal, que a Secretaria de Educação do Município passou a priorizar a reforma, a ampliação, a aquisição de equipamentos e a construção de novos espaços. A Resolução nº. 01/2002, do Conselho Municipal de Educação, normatizou o que preconizava a LDB e, dessa forma, o município de Vila Velha passou a dispor de uma legislação que definia os fins e objetivos da educação infantil.

Em 2003, foi instituído o Sistema Municipal de Ensino, o que trouxe novas responsabilidades para o Município na área da educação infantil. Ainda nesse ano foi realizado o primeiro concurso público em Vila Velha, o que possibilitou o ingresso de professores e pedagogos, já que, anteriormente, nas UMEIs, não existia a figura do profissional concursado efetivo com graduação ou licenciatura na educação e com o magistério. Os profissionais que atuavam nesses espaços tinham predominantemente, como formação acadêmica, o nível médio; o regime de trabalho era o contrato que, a depender dos casos, tinha curta, média ou longa duração, o que, em nossa opinião, comprometia o desenvolvimento das atividades nesses espaços devido à desmobilização do corpo de profissionais com a rotatividade desses.

Além da preocupação com a constituição de um quadro de profissionais efetivos, vimos que a política educacional passou a investir também na ampliação da oferta

de escolas para atender essa etapa da Educação Básica. Segundo a Proposta Pedagógica da Educação Infantil do Município de Vila Velha (PMVV, 2008, p. 21), “[...] entre 2001 e 2008 foram construídas onze novas unidades de educação infantil, totalizando trinta e uma unidades”. Devemos ressaltar que, até o ano de 2000, o Município contava com vinte unidades de ensino para atender a educação infantil, o que configurou, no ano de 2008, um aumento de 55% na construção de novas UMEIs.

É nesse cenário que a UMEI Era uma vez, *locus* de nossa investigação, foi inaugurada no dia 22 de novembro de 2003. A inauguração se deu, portanto, em um momento em que o Município estava reformando, ampliando e construindo novas unidades, após a assinatura de um termo com o Ministério Público, ou seja, um Termo de Ajuste de Condutas (TAC), em que assumia o compromisso de estabelecer novas políticas, especialmente na educação infantil. A Proposta Pedagógica da Educação Infantil do Município de Vila Velha (PMVV, 2008, p. 20) acrescenta:

Aproveitando o dispositivo do TAC, o Município elabora um detalhado “programa de reforma, ampliação e construção” para o ensino fundamental e a educação infantil. [...] Esse programa estabeleceu, ainda, um padrão arquitetônico e construtivo para as unidades de ensino, permitindo que Vila Velha passasse a ter os melhores prédios escolares do Estado, inclusive superiores aos da rede privada. Somente em 2006 o Ministério da Educação (MEC), apresenta o documento Parâmetros Nacionais de Infra-Estruturas para as instituições de educação infantil.

De acordo com o referido documento, essa medida foi tomada com vistas a ampliar o número de vagas e melhorar a qualidade da educação ofertada nesses espaços, reconhecendo suas especificidades arquitetônicas. Pensamos que a municipalização foi um passo importante para a democratização da educação, porém a dotação orçamentária não atende(u) as demandas dos sistemas educacionais brasileiros. Acreditamos que a construção de prédios e a aquisição de materiais é importante, mas consideramos que, para que o sistema funcione, é necessário investimento maciço, principalmente em recursos humanos. Kramer (2006, p. 97) indica:

Hoje, de uma população de 21 milhões de crianças de zero a seis anos no Brasil, apenas 27% recebem algum tipo de educação infantil: estão em creches e pré-escolas 50,7% das crianças de quatro a seis anos e apenas 8,7% da população de zero a três anos.

É preciso explicitar que a municipalização¹⁰ da educação em Vila Velha não acontece no vazio, pois, processualmente, acompanhou as transformações que se efetivaram no contexto do papel do Estado em função das pressões neoliberais. Diante disso, destacamos a Reforma do Estado, na década de 1990, elaborada ainda no primeiro mandato de Fernando Henrique Cardoso, que impactou principalmente áreas sociais, como saúde, previdência social e, inclusive, a educação, que passou a ser questionada tanto na qualidade como na cobertura.

Nesse cenário, aconteceram pressões de órgãos multilaterais de financiamento, como Banco Mundial (BM), Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento (BIRD), Programa das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura (UNESCO), Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), só para citar alguns, que, apesar de focalizarem diferentes prioridades, segundo Souza e Faria (2004), adotaram o caminho da redução de gastos públicos assim como a abertura do País ao capital financeiro internacional, o que se caracterizou pela descentralização estatal e pela consequente retirada na prestação de serviços públicos essenciais à sociedade.

Assim, não podemos desconsiderar as relações do contexto macro com o surgimento da UMEI Era uma vez, que foi inaugurada no processo dessas transformações, assim como com as demais UMEIs no município de Vila Velha. O

¹⁰ Não devemos ingenuamente acreditar que a municipalização resolveu os problemas na educação infantil no Brasil. Na atualidade, ainda percebemos ressonâncias dessa história recente, com transformações que estão acontecendo lentamente. No que se refere à dotação orçamentária, como exemplo podemos citar a substituição do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) para o Fundo de Manutenção da Educação Básica (FUNDEB) que, a partir do ano de 2007, passou a promover o financiamento, para além do ensino fundamental, da educação infantil, do ensino médio e da educação de jovens e adultos, que, juntos, passaram a compor a educação básica. É importante salientar que a criação do FUNDEB ampliou a parcela de participação da União no financiamento da educação, já que o financiamento passou a atender as demais modalidades de ensino que antes contavam com escassos recursos das ações sociais, de entidades filantrópicas e dos municípios, porém, apesar de essa medida ter sido positiva, há indícios de que os custos dos financiamentos não têm sido corrigidos como se deve, o que reflete na qualidade da educação que se pretende alcançar nos diferentes níveis.

nome dado a essa UMEI, por trás do nome fictício dado na pesquisa, constitui uma homenagem a uma professora cuja trajetória foi marcada por sua dedicação e luta pelo magistério.

A UMEI Era uma vez fica localizada num bairro do município de Vila Velha que dispõe de boa infra-estrutura e comércios, como supermercado, posto de saúde, igrejas, farmácia, escolas, restaurantes, entre outros estabelecimentos. Esse bairro é cortado por uma importante via, que interliga outros diferentes bairros da região, sendo, dessa forma, considerado como local de fácil acesso, pois essa via principal tem vários pontos de embarque e desembarque de passageiros que utilizam transporte coletivo de linhas tanto estadual como municipal.

De acordo com as informações coletadas com profissionais da UMEI Era uma vez, as ações educativas que se efetivavam nesse espaço seguiam orientações do RCNEI, documento elaborado pelo MEC e datado de 1998. Isso se evidenciou em diferentes falas, como, por exemplo, na da coordenadora, que, ao ser questionada sobre como são definidos os objetivos relacionados à leitura de literatura infantil, respondeu:

Coo: [...] os objetivos assim que eu vi enquanto eu tava (acompanhando as atividades aí eu falava igual Tat) os:: projetos propostos (+) os:: objetivos aí:: teriam de ser alcançados né:: de acordo com o que cada (+) cada turma (+) tem de alcançar né (++)de acordo com o que a gente segue RCNEI e tal cada uma fez faz o seu

A justificativa dada para a preponderância da utilização das orientações oferecidas pelo RCNEI na UMEI Era uma vez relacionava-se aos fatos de que o Projeto Político Pedagógico da Instituição estava sendo estruturado no momento da realização da pesquisa e de que documentos oficiais como a Proposta Pedagógica da Educação Infantil do Município de Vila Velha: desvelando histórias produzindo saberes (2008) e a Proposta Curricular de Educação Infantil (2009), terem chegado recentemente na instituição educativa naquele momento e, assim sendo, ainda estavam sendo estudados pelos profissionais da escola.

As vagas da UMEI eram destinadas às crianças do próprio bairro e também das adjacências, como Santa Mônica, Jardim Colorado, Santos Dumont, Itaparica,

Guaranhuns, Cocal, Novo México, Nossa Senhora da Penha. Esses bairros atendem a uma população de nível socioeconômico médio e médio-baixo.

A UMEI Era uma vez atende crianças na faixa etária de um a seis anos de idade e, no momento da pesquisa, contava com um total de 367 crianças matriculadas. Desse total, 189 estavam matriculadas no turno matutino e 178 no turno vespertino, de modo que, por turno, funcionavam oito turmas, assim distribuídas: uma turma de Berçário I, uma turma de Berçário II, uma turma de Maternal, duas turmas de Jardim I, duas turmas de Jardim II e uma turma de Pré.

O espaço físico da UMEI Era uma vez era limpo, arejado. Constituía-se de dois pavimentos. Todas as salas eram amplas, iluminadas, arejadas e mobiliadas com móveis confortáveis. No primeiro pavimento, estavam instalados uma secretaria, um banheiro para professores e demais funcionários da escola, uma sala de depósito de materiais de consumo, a sala de diretoria, uma sala de professores, uma cozinha industrial (com um cômodo de despensa e um anexo com área de lavanderia e armários para funcionários), o refeitório, um lavatório com aproximadamente cinco torneiras para as crianças lavarem as mãos antes e depois das refeições, e um bebedouro, um banheiro feminino e um masculino para as crianças, um depósito de brinquedos e três amplas salas de aula, duas delas com banheiro.



Foto 1: Refeitório.



Foto 2: Depósito de materiais e lavatório do refeitório.

Nas duas salas de aula com banheiro, havia uma mesa grande com cadeiras para as crianças, uma mesa e uma cadeira para o professor, armários, um espelho grande, brinquedos diversificados, estantes com diferentes materiais, como livros, revistas, jornais entre outros. Na terceira sala de aula, havia também armários, mesas e cadeiras para as crianças, mesa e cadeira para o professor, estante com materiais diversificados, como livros, revistas, jornais entre outros, um grande espelho e brinquedos. As salas de aula desse pavimento atendiam as crianças na faixa etária de um a três anos.

O acesso ao segundo pavimento se fazia por duas rampas amplas. Nesse espaço, havia uma sala de coordenação pedagógica, uma sala de vídeo, uma pequena sala com livros, brinquedos pedagógicos, duas mesas com cadeiras para crianças e uma mesa para o professor, dois banheiros para as crianças (um masculino e um feminino com compartimentos disponíveis para as professoras), um bebedouro e cinco amplas salas de aula mobiliadas com pequenas mesas e cadeiras para as crianças, mesa e cadeira para professor, dois armários (um para os docentes do turno matutino e um para os docentes do turno vespertino), uma pequena estante de metal com livros, revistas, jornais e brinquedos (os cantinhos de leitura), três prateleiras grandes de madeira, fixadas em uma das paredes, onde se encontravam cadernos e pastas de atividades e de dever de casa das crianças, brinquedos e materiais, como lápis de cor, giz de cera entre outros, espelhos e um quadro de giz fixado a uma distância do chão de aproximadamente sessenta centímetros. Apenas em uma sala o quadro de giz ficava na altura do adulto. As salas de aula desse pavimento atendiam crianças na faixa etária de quatro a seis anos de idade. A seguir podemos visualizar algumas imagens.



Foto 3: Primeira rampa de acesso ao segundo piso.



Foto 4: Crianças e professora em uma das salas de aula do segundo piso.

O pátio ficava numa parte externa da UMEI e não tinha área coberta. Esse espaço é utilizado diariamente por todas as turmas, de acordo com um horário determinado pelo grupo de profissionais, de modo que, para atender a demanda, a utilização do pátio acontecia por meio do agrupamento de turmas: primeiro as crianças dos berçários e do maternal; em seguida, as crianças dos jardins II e do pré e, finalmente, as crianças do jardim I. A permanência das crianças nesse espaço era de aproximadamente cinquenta minutos. O pátio tinha piso de cimento. Uma das partes tinha uma área com areia onde são encontrados um escorregador, três balanços e uma casinha de madeira com balanços e escorregador. Na parte cimentada, também encontramos uma grande casinha de cimento, banquinhos de cimento e um balanço de metal para duas crianças. Uma árvore localizava-se no centro do pátio, compondo a área verde do espaço com outras três palmeiras dispostas ao longo de suas paredes. Quando as crianças estavam no pátio, geralmente também eram disponibilizados baldinhos e diferentes pazinhas de plástico e bola.



Foto 5: Pátio na parte do piso cimentado.



Foto 6: Pátio – área dos balanços.

É importante salientar que materiais pedagógicos, como brinquedos, CDs de filmes e desenhos, material de papelaria, livros de literatura infantil, xerocopiados, computadores, copiadora, “scanner”, assim como recursos audiovisuais, como televisão, DVD, câmera digital, som com CD (cada sala tinha um), caixa alto-falante e microfone eram compartilhados por todos na UMEI e utilizados de acordo com as demandas dos trabalhos desenvolvidos pelas professoras nas salas de aula.

No que se refere aos recursos humanos, a UMEI trabalhava com um quadro de profissionais efetivos e concursados e um outro de profissionais contratados. A professora de educação especial, a coordenadora e a maioria das professoras regentes eram profissionais efetivos e concursados, enquanto as professoras auxiliares de sala de aula eram profissionais contratadas. Durante a pesquisa, observamos que até o período de vencimento dos contratos, no mês de julho, a UMEI contava com seis professoras auxiliares de sala de aula. Com a abertura do novo processo seletivo para contratação por tempo determinado de funcionários, a

UMEI passou a contar com oito professoras auxiliares de sala de aula e uma pedagoga. O corpo técnico-administrativo (CTA), nesse período de novas contratações, também passou por modificações. Inicialmente contava com uma secretária e dois secretários em treinamento, que estavam deslocados de sua lotação. Posteriormente às contratações, o CTA passou a constituir-se de uma secretária e um auxiliar de secretaria.

A UMEI também contava com a prestação de serviços terceirizados: uma empresa era encarregada da vigilância patrimonial e pessoal, outra da limpeza e outra da alimentação das crianças. Assim, atuavam ainda na escola pesquisada dois vigilantes, que trabalhavam em dias alternados, quatro faxineiras e quatro profissionais responsáveis pela merenda. A diretora foi eleita pela comunidade escolar no ano anterior, permanecendo à frente da UMEI por um período de três anos.

A entrada no turno matutino, horário em que a pesquisa foi realizada, ocorria por volta das 6h40min, quando o portão era aberto. Às sete horas, os alunos formavam filas no refeitório com a presença da diretora, da pedagoga, da coordenadora e de todas as professoras, que se posicionavam próximas às filas de suas turmas. Esse momento tinha duração de aproximadamente trinta minutos durante os quais as professoras cantavam músicas e faziam uma oração. Às quintas-feiras, cantava-se o Hino Nacional. Após esse momento de acolhida, as crianças eram encaminhadas pelas professoras para as salas de aula, em filas.

4.4 A COLETA DE DADOS NA UMEI ERA UMA VEZ

Entramos na sala de aula pela primeira vez no dia 6 de abril de 2009, registrando, a partir de então, observações diariamente. No período em que estivemos coletando dados na UMEI, ao entrar em cada turma das cinco salas de aula que observamos, apresentávamo-nos às crianças e conversávamos com as professoras sobre como seriam os nossos procedimentos em sala de aula. Nesse primeiro momento de

apresentações, as professoras regentes e a professora pesquisadora esclareciam para as crianças que o nosso interesse era acompanhar as atividades da sala e principalmente conhecer como acontecia a leitura de textos literários nesse espaço.

Dessa maneira, fizemos observações, registro em diário de campo e, gradativamente, inserimos o registro fotográfico e filmagens, principalmente a partir dos sete primeiros dias de observação, a fim de melhor captar como a leitura de textos literários se efetivava nesse espaço, assim como investigar como se desenvolviam as atividades e os projetos que buscavam incentivar a leitura desses textos. Durante o período de 288 horas de observação em sala de aula do campo de pesquisa permanecemos 68 horas na turma 1, 96 horas na turma 2, 72 horas na turma 3, 24 horas na turma 4 e 28 horas na turma 5.

Nesse período, acompanhamos as atividades que eram realizadas pelas professoras na escola e o desenvolvimento de dois projetos envolvendo textos da literatura infantil. As análises desses momentos serão apresentadas em capítulos posteriores.

A oscilação na frequência de permanência nas diferentes turmas aconteceu devido a vários fatores. Permanecemos por mais tempo na turma 2 porque, no momento em que estávamos realizando observação nessa sala, a UMEI passou por um período de paralisação por reivindicação das perdas salariais. Diante desse cenário de tensão em que alguns professores se posicionavam contra e outros a favor da greve, as atividades da Instituição ficaram comprometidas em algumas turmas em decorrência da participação das professoras em atos públicos do Sindicato.

Na UMEI, a adesão à paralisação aconteceu de duas formas: parcial, com redução de cinquenta por cento da carga horária de trabalho; total, com a participação das professoras nos atos públicos e mesmo nos dias em que a paralisação acontecia parcialmente, a frequência das crianças na UMEI era sempre baixa. Diante dos altos índices de ausência dos alunos, a posição adotada por nós foi a de permanecer na turma até que a situação se normalizasse. Dessa forma, optamos por fazer a transição para a turma 3 após as férias de julho, que teve duração de sete dias.

Durante a nossa permanência na UMEI, contabilizamos no total oito dias de paralisação parcial e dois dias de paralisação total.

A menor frequência de observação foi na turma 4 e se deveu ao fato de os responsáveis pelas crianças não devolverem o termo de autorização para participação na pesquisa (Apêndice B). As agendas se constituíam no meio de comunicação entre a família e a escola e, geralmente, antes de fazer a transição nas turmas ou mesmo no nosso primeiro dia na turma, colavam-se os termos de autorização nas agendas das crianças. Nessa turma, elas dificilmente levavam as agendas. Conseguimos colar apenas três termos e o restante foi encaminhado solto nas mochilas. Diante da não contrapartida dos responsáveis pelas crianças dessa turma, fizemos a transição para a turma 5.

Na turma 5, nossa frequência de permanência em sala também foi reduzida, visto que coincidiu com o final do nosso tempo em campo de pesquisa. Além disso, quando estávamos realizando as observações nessa última turma, um projeto de leitura, planejado para acontecer antes das férias de julho estava sendo desenvolvido em outra sala de aula. Dessa forma, optamos por acompanhar o referido projeto, uma vez que foram poucos os momentos de desenvolvimento de projetos especificamente planejados para se trabalhar com a leitura. É importante deixar claro que, quando nos ausentamos da sala da turma 5 para acompanhar o projeto que estava sendo desenvolvido na outra turma, a professora estava desenvolvendo atividades que não envolviam a leitura de textos literários. Assim, não houve prejuízo para a coleta de dados. Vale pontuar que essa professora chegou à UMEI, no final do mês de julho.

Assim, apesar de estipular um prazo de quinze dias de permanência em cada sala de aula da UMEI durante a coleta de dados, os vários imprevistos que ocorreram, como feriados, paralisação, altos índices de falta dos alunos, interrupções das atividades para dedicação às datas comemorativas estabelecidas para serem trabalhadas na UMEI, contribuíram para essa oscilação.

No primeiro dia em cada sala de aula, cada uma das cinco professoras perguntou como seria a nossa permanência nesse espaço. As professoras indagaram se seria

preciso que elas trabalhassem especificamente com a leitura de livros de literatura infantil. Respondemos que elas deveriam seguir normalmente o planejamento que faziam e que apenas nos convidassem para participar dos momentos de atividades de leitura de textos literários, caso estivéssemos em outra sala. Esse procedimento foi por nós adotado para que não houvesse um escamoteamento da realidade pesquisada, uma vez que o que nos interessava era compreender como o texto literário circula nas salas de aula da educação infantil, como ele é trabalhado por profissionais que atuam nessa etapa da educação básica. Entendíamos que, dessa forma, seria possível investigar concepções de literatura de professores de educação infantil e as implicações dessas para a ampliação da experiência estética pelas crianças, o que, a nosso ver, contribuiria para a formação do gosto pela leitura de textos literários.

Consideramos que a utilização dessa estratégia foi muito proveitosa, pois, apesar das transições, era possível estarmos em constante diálogo com as demais professoras, que se mostraram sempre receptivas, uma vez que, em determinados momentos, nos convidavam para ir às suas salas, mesmo quando estávamos realizando a observação em outra.

4.5 CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA

Os sujeitos desta pesquisa foram as cinco professoras de sala de aula que atuavam nas turmas de crianças de quatro a sete anos de idade, as crianças dessas turmas, a diretora, a coordenadora e a pedagoga. Apresentamos a seguir primeiramente a caracterização conjunta das professoras, da pedagoga e da coordenadora. Em seguida, deter-nos-emos na caracterização das crianças.

4.5.1 O corpo de profissionais

A caracterização das cinco professoras, da coordenadora e da pedagoga foi elaborada a partir de informações coletadas em entrevista semiestruturada, de acordo com os questionários dos Apêndices F e G respectivamente. As entrevistas, ao mesmo tempo em que eram gravadas em áudio (com autorização dos sujeitos), também eram transcritas pela pesquisadora posteriormente. As entrevistas aconteceram ao longo do período das observações em sala de aula. Neste trabalho, as cinco professoras são denominadas respectivamente como professora 1, professora 2, professora 3, professora 4 e professora 5 para preservar-lhes o anonimato.

É necessário informar que entrevistamos também a coordenadora da UMEI pelo fato de, desde o início do ano até o mês de agosto, a unidade ter estado sem pedagoga, papel que foi desempenhado por essa profissional. Assim, por boa parte do ano, ela acompanhou e orientou o trabalho que era realizado na sala de aula pelas professoras. No dia 3 de agosto, uma pedagoga foi lotada na escola e, a partir de então, passou a assumir efetivamente essa função.

As entrevistas foram realizadas com o objetivo de obter informações que pudessem caracterizar a trajetória pessoal e profissional desses sujeitos e também as condições de aproximação deles com a temática desta investigação. Na primeira parte do instrumento de pesquisa, as professoras respondiam a questões objetivas que informavam dados de identificação pessoal, formação acadêmica, experiência profissional, objetos de leitura e participação em atividades culturais; na segunda parte, respondiam a questões que buscavam conhecer as experiências pessoais de leitura, bem como elementos relacionados ao trabalho docente que envolviam a leitura.

As professoras entrevistadas estavam na faixa etária de 41 a 47 anos de idade. Havia apenas uma fora dessa faixa, com 36 anos. Todas tinham longa experiência profissional, com mais de dez anos de atuação no magistério, à exceção de uma. Três das professoras tinham entre dez e quinze anos de experiência, uma 20 anos e

outra seis anos. A coordenadora e a pedagoga tinham 31 anos de idade e atuavam, respectivamente, há oito e há dezessete anos na educação.

O regime de trabalho da coordenadora e das cinco professoras no turno matutino era o efetivo, ou seja, todas foram admitidas por meio de concurso público, e o da pedagoga era o contrato por tempo determinado via processo seletivo. A carga horária de trabalho de todas as profissionais era de 25 horas semanais na UMEI. Era uma vez. As professoras regentes cumpriam vinte horas semanais de trabalho em sala de aula e tinham cinco horas para se dedicar ao planejamento na UMEI ou aos cursos de formação oferecidos pelo Sistema Municipal.

As entrevistas também forneceram elementos importantes sobre a dupla jornada de trabalho das profissionais. A professora 1 trabalhava, pela manhã, na UMEI e, no turno vespertino, atuava em uma escola municipal de ensino fundamental (EMEF) como professora de Educação Especial. A professora 2 atuava na UMEI, nos turnos matutino e vespertino; no turno da tarde, desempenhava a função de coordenadora como funcionária à disposição do município de Vila Velha pelo município de Cariacica, onde é efetiva. A professora 3 e a coordenadora trabalhavam apenas pela manhã nessa UMEI. A professora 4 trabalhava na UMEI nos dois turnos, como professora regente. A professora 5 também trabalhava nos dois turnos na UMEI; no turno vespertino, atuava como professora de Educação Especial. A pedagoga atuava, pela manhã, na UMEI e, à tarde, no Sistema Municipal de Vitória como professora alfabetizadora. Todas as profissionais informaram nas entrevistas que não exerciam outra atividade profissional além do magistério.

Com relação à formação acadêmica, a maioria delas apresentava titulação em nível de pós-graduação, ou seja, seis, o que representava 85,7% do grupo entrevistado. Apenas a professora 3 estava cursando a graduação. A participação em seminários, congressos e palestras foi mencionada por todas as profissionais, o que revelava, por parte delas, uma preocupação com a busca pelo contínuo aperfeiçoamento e atualização diante do avanço do conhecimento no campo educacional.

No que se refere à participação em atividades culturais, observamos que 85,7% das profissionais tinham o hábito de ouvir rádio, assistir a televisão e DVD. Seis sujeitos

informaram que frequentam sessões de cinema, ou seja, 85,7%. Com relação a idas ao teatro, 42,8% das profissionais, ou seja, três, declararam frequentar teatro. As profissionais também citaram outras atividades culturais: a professora 1 disse que participava de palestras religiosas, a professora 3 informou que frequentava shows musicais e a pedagoga, que realizava leitura de livros diversificados. Contudo, ainda assim, observamos a predominância da dedicação das profissionais a programações oferecidas pelos veículos de comunicação de massa em detrimento da participação em outros círculos de manifestações culturais.

Ainda a partir das entrevistas, observamos que 100% das profissionais não eram assinantes de periódicos, jornais e revistas, mas afirmaram que têm contato com esses materiais nos seus locais de trabalho e em momentos de formação. Com relação às práticas de leitura, 100% declararam que sempre liam jornais locais, 71,4% declararam que às vezes liam jornais do País e 28,5%, que nunca os liam. Um outro material que era bastante lido eram os periódicos na área educacional. A esse respeito, 57,1% declararam que sempre os liam e 42,8% informaram que liam às vezes. Com relação à leitura de livros didáticos, os índices se aproximam, ou seja, 57,1% disseram que liam às vezes, e 42,8% informaram que sempre liam esses materiais.

Apenas 14,2% declararam que sempre liam livros variados sobre a educação, enquanto 85,7% informaram que a leitura desses materiais acontecia às vezes. Quanto à leitura de livros de literatura infantil, 57,1% declararam que sempre os liam, 28,5%, que os liam às vezes, e 14,2% que nunca liam. Das entrevistadas, 57,1% declararam que às vezes liam livros de literatura variados, 28,5%, que sempre liam, e 14,2%, que nunca os liam. Outras leituras foram citadas pelas profissionais, como leitura de hipertextos com temas variados, e-mails, biografia de autores, livros de história da educação, bíblia e livros teológicos.

Esses índices revelam que as professoras realizam leituras diversificadas, porém as leituras privilegiadas por essas profissionais não oportunizam momentos de reflexão mais aprofundados sobre a dimensão prático-pedagógica, já que observamos que a leitura de livros didáticos e a leitura de jornais se destacam quantitativamente em relação à leitura de materiais voltados para reflexões sobre o campo profissional.

Acreditamos, assim como Cagliari (2007), que, como instituição histórica e social, na escola tudo o que se ensina está diretamente ligado à leitura e depende dela para se manter e desenvolver. Dessa forma, para que o professor forme leitores da/na vida, é necessário que tenha uma formação sólida que prestigie as dimensões cultural e social e também experiências com o conhecimento científico educacional, pois as crianças, como indica Kramer (2006, p. 81) “[...] são sujeitos sociais, estão inseridas na cultura e têm o direito à brincadeira e a experiências culturais, como a literatura, os cinemas, os museus, a pintura, a arte em geral”.

Assim sendo, consideramos que o trabalho da instituição educativa, em qualquer etapa, tem que levar em conta essas dimensões, pois só assim a atividade educativa terá sentido para as crianças.

4.5.2 As crianças

A caracterização das crianças das cinco turmas envolvidas neste estudo foi construída a partir de informações de documentos da secretaria da UMEI Era uma vez e de um questionário respondido pelos responsáveis pelas crianças (Apêndice E). Os questionários foram enviados às famílias nas agendas dos alunos, após a devolução dos termos de autorização para participação na pesquisa pelos responsáveis (Apêndice B). O número total de crianças, somando-se as cinco turmas, era de 103, porém o número de autorizações para participação na pesquisa totalizou 55.

Ao final do nosso período em campo, tivemos o retorno de 43 questionários. É importante salientar que, durante nossa passagem pela turma 4, que tinha vinte crianças, os responsáveis não deram o retorno satisfatório do termo de autorização para participação na pesquisa. Apenas uma família autorizou a participação da criança na pesquisa, o que inviabilizou o envio de questionários às famílias e a realização de entrevistas com as crianças dessa turma. Dessa forma, tivemos os seguintes índices de retorno dos questionários por turma: turma 1, quinze

questionários (34,8%); turma 2, nove questionários (20,9%); turma 3, treze questionários (30,2%), e turma 5, seis questionários (13,9%).

Buscando conhecer mais sobre esses sujeitos e as turmas, realizamos também entrevistas com as crianças (Apêndice D). As entrevistas foram realizadas por amostragem. Foram entrevistadas dez crianças da turma 1, dez da turma 2, dez da turma 3 e três da turma 5. As entrevistas foram realizadas com o objetivo de conhecermos as relações das crianças com textos literários e de lhes dar voz no decorrer do processo de pesquisa, uma vez que as concebemos como sujeitos ativos na inteireza de sua existência, assim como adultos e adolescentes, produtores e produzidos de cultura. Essas entrevistas foram gravadas e aconteceram individualmente com cada criança, em diferentes momentos durante nossa permanência em campo, e tiveram o tom de uma conversa.

A partir da constituição desse aparato de dados, é possível realizarmos algumas considerações sobre as crianças envolvidas na pesquisa após a autorização dos responsáveis. Quanto ao sexo, 52,7%, ou seja, 29 eram meninas, enquanto 47,2%, ou seja, 26 eram meninos. Essas crianças, na turma 1, estavam na faixa etária¹¹ entre seis e sete anos de idade, nas turmas 2 e 3, estavam na faixa etária entre cinco e seis anos de idade e, na turma 5, estavam na faixa etária entre quatro e cinco anos de idade.

De acordo com as fichas de matrícula das crianças autorizadas a participarem da pesquisa e com o questionário respondido pelas famílias (Apêndice E), no que se refere à experiência escolar, os dados mostram-nos que 89% das crianças, ou seja, 49, já tinham experiência escolar na educação infantil, enquanto 10,9%, ou seja, 6 crianças, estavam freqüentando uma instituição educativa pela primeira vez. Com base nos questionários devolvidos verificamos que 27,9%, ou seja, 12 crianças que já tinham experiência escolar utilizaram por pelo menos um ano o serviço de instituições privadas. Esses índices refletem a realidade de muitas cidades

¹¹ As faixas etárias das crianças matriculadas na UMEI indicam que o Município de Vila Velha estava passando pelo processo de preparação para atender as demandas do Ensino Fundamental de Nove Anos (Lei nº. 11.274, de 6 de fevereiro de 2006) que estabelece o ano de 2010 como prazo limite para sua implementação pelos municípios. A partir do momento que o Ensino Fundamental de Nove Anos estiver implementado no município de Vila Velha, a educação infantil passará a atender crianças na faixa etária entre zero a cinco anos.

brasileiras em que observamos a participação do segmento privado no atendimento das crianças de zero a seis anos, pois, como já foi sinalizado anteriormente, o atendimento à criança pequena em instituições públicas é insuficiente, apesar de se constituir num direito de todos. Essa situação tem relação com o fato de, até pouco tempo (até 2007 com a criação do FUNDEB), o Brasil não possuir recursos específicos para a educação infantil.

Kramer (2006) fala da séria desigualdade na distribuição de renda no Brasil e indica que a maioria das famílias que tem crianças de zero a seis anos pertence à classe de renda familiar mensal de aproximadamente um salário mínimo. Ao analisarmos o nível socioeconômico das crianças que participaram da pesquisa, visualizamos essa situação por meio dos 43 questionários respondidos pelas famílias.

Observamos que a renda familiar tem vinculação com a profissão que os responsáveis pelas crianças exercem. Pelo fato de ter aparecido uma considerável multiplicidade de atividades profissionais (sessenta no total), apoiamos-nos na classificação brasileira de ocupações¹² do Ministério do Trabalho para indicar os grupos por similaridade nas atividades executadas pelos responsáveis pelas crianças. Nesse sentido, 63,3% dos responsáveis atuavam no Grande Grupo 5 (GG5), que agrega os empregos que produzem serviços pessoais e para a coletividade, bem como aqueles voltados para a intermediação de vendas de bens e serviços; 15%, atuavam no Grande Grupo 9 (GG9), reservado aos trabalhadores em nível elementar de serviços; 8,3% atuavam no Grande Grupo 2 (GG2), que agrega os empregos que compõem as profissões científicas e das artes em nível superior; 10% atuavam no Grande Grupo 4 (GG4), que agrupa empregos dos serviços administrativos, exceto técnicos e o pessoal de nível superior e, finalmente, 3,3% atuavam no Grande Grupo 3 (GG3), que agrega os empregos que compõem as profissões técnicas em nível médio.

Dessa maneira, a renda familiar girava entre um e cinco salários mínimos. Na turma 1, 15 famílias (34,8%) viviam de renda entre três e cinco salários mínimos; na turma

¹² A Classificação Brasileira de Ocupações (CBO) é responsável pela unificação das classificações ocupacionais utilizadas no território nacional. Site <http://www.mtecbo.gov.br/cbosite/pages/informacoesGerais.jsf#6>

2, nove famílias (20,9%) declararam ter rendimento mensal de um a cinco salários mínimos; na turma 3, treze famílias (30,2%) declararam ter renda mensal de menos de um a cinco salários mínimos, e, finalmente, na turma 5, as seis famílias (13,9%) declararam ter renda mensal de aproximadamente dois salários mínimos.

No que se refere à formação familiar, as famílias apresentavam em sua maioria a formação clássica, ou seja, dezessete crianças (39,5%) moravam com os pais e irmãos, e seis crianças (13,9%) moravam apenas com os pais. Ao lado dessas formações familiares também apareceram três crianças que moravam com pais, irmãos e avós (6,9%), três crianças que moravam com as mães e irmãos (6,9%) e duas crianças que moravam apenas com as mães (4,6%). Outros membros familiares também apareceram na composição das famílias: 4,6% das crianças moravam com os pais e a tia; 4,6%, com a mãe, irmãos e avós; uma criança (2,3%) morava com a mãe, o padastro e os irmãos; 2,3% moravam com o pai e a avó e (2,3%) moravam com os pais, avós, tia, sobrinhos e primos (2,3%). Vinte e sete respostas indicavam que essas crianças tinham irmãos (62,7%). Entre os que especificaram a quantidade, predominavam crianças com, no máximo, dois irmãos, o que reflete a redução da taxa de fecundidade¹³ da mulher na sociedade atual, taxa que, segundo as pesquisas realizadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), tem relação com o papel diferenciado que a mulher tem ocupado na sociedade, por sua escolarização e inserção no mercado capitalista, participação nas escolhas do cotidiano, aumento da expectativa de vida, entre outras razões. Segundo a pesquisa, essa situação era bem diferente há aproximadamente cinquenta anos, quando se iniciava a redução da fecundidade no Brasil.

¹³ A fonte dessa informação são os Indicadores Sociodemográficos e de Saúde do período de 2000-2006 publicados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) no site http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/indic_sociosaude/2009/comentarios.shtml .

5 A CIRCULAÇÃO DE GÊNEROS TEXTUAIS DO DOMÍNIO LITERÁRIO NA UNIDADE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL ERA UMA VEZ

Após a explicitação da perspectiva teórica e dos procedimentos metodológicos que fundamentam esse estudo, neste capítulo, serão apresentadas análises sobre a circulação de gêneros literários na UMEI, assim como de suportes utilizados na sua inserção nas salas de aula. As análises tecidas nesta parte do estudo têm por objetivo evidenciar quais são os gêneros textuais do domínio literário e os suportes que têm sido priorizados nas salas de aula de educação infantil. Para tal, tomamos os eventos transcritos no diário de campo.

Antes de mostrar quais gêneros literários circularam na unidade de educação infantil pesquisada, julgamos necessário evidenciar que compreendemos os eventos, tomando a perspectiva dialógica de linguagem de Bakhtin, como momentos em que os sujeitos da pesquisa interagem com seus pares e com os textos, portanto, como momentos em que se constituíam enunciados. Bakhtin (2003, p. 299), considera o enunciado como “[...] um elo na cadeia de comunicação discursiva”, sendo sua manifestação complexa pelo fato dele ser responsivo a outros enunciados das diferentes esferas da comunicação discursiva. Nessa perspectiva, crianças e professores no contexto de ensino-aprendizagem se colocam como sujeitos enunciativos e discursivos. Nessa direção, as situações de ensino e aprendizagem se constituem em/nas interações verbais, ou seja, envolve atos de linguagem (atos que demandam que os sujeitos realizem apreciação valorativa com relação ao que se fala, ao que se escreve, ao que se ouve, ao que se lê).

Na análise das práticas de leitura, algumas questões orientaram nosso olhar: como eram realizadas as práticas de leitura nas turmas observadas? No que elas consistiam? De que forma elas eram organizadas pelas professoras? Que tipo de materiais circulavam na sala de aula? As atividades de leitura priorizavam o espaço da sala de aula ou havia outros espaços na escola em que elas eram realizadas com as crianças? Elas envolviam/motivavam as crianças? Como? As práticas seguiam alguma orientação? Qual?

Assim, durante nossa permanência na UMEI Era Uma Vez, no ano de 2009, verificamos que as salas de aula foram os espaços onde hegemonicamente aconteceram as práticas de leitura. Na UMEI, os eventos que envolveram a leitura priorizaram os gêneros textuais do domínio literário descritos na Tabela a seguir:

TABELA 1¹⁴ – GÊNEROS TEXTUAIS DO DOMÍNIO LITERÁRIO QUE FORAM UTILIZADOS PELAS PROFESSORAS

GÊNEROS	F	%
Narrativa de aventura	9	31
Música	8	27,5
Adivinha	3	10,3
Fábula	3	10,3
Poema	3	10,3
Conto	1	3,4
Quadrinhos	1	3,4
Parlenda	1	3,4
TOTAL	29	100

Observando a Tabela 1, constatamos que alguns gêneros foram priorizados em detrimento de outros, no período em que estivemos em campo. Concordamos com Colomer (2007, p.11) quando ela considera que a literatura forma leitores “[...] levando-lhes a atuar como leitores literários [na medida em que] os introduzem em possibilidades de leitura cada vez mais amplas”. É nessa direção que salientamos a necessidade de na educação infantil, o trabalho com a leitura garantir o acesso das crianças a uma diversidade de gêneros textuais do domínio literário e, assim sendo que não haja a supervalorização de determinados gêneros.

Ainda nessa direção, pensamos também, assim como Dolz, Joaquim; Schneuwly, Bernard, (2004), que a leitura deve contribuir para a reflexão sobre a relação do

¹⁴ Nas partes finais desse estudo onde se encontram os Apêndices, a partir da página 264 em que consta o Apêndice M intitulado: Caracterização dos materiais de leitura que circularam nas salas de aula, na página 266, visualizamos a tabela que complementa as informações apresentadas na tabela acima. Essa tabela é intitulada: Tabela 15 – Gêneros textuais do domínio literário que foram utilizados por turma.

homem com o mundo e consigo mesmo já que os textos são produções humanas que, segundo Gontijo e Schwartz (2009), podem ser compreendidos como um registro da história sociocultural do seu produtor e do seu leitor, já que seu processo de elaboração se efetiva sócio-histórica e culturalmente.

Não podemos deixar de estabelecer elos entre essas questões e a publicação da literatura infantil. Na atualidade, apesar de a publicação de literatura infantil despontar com altos índices, o que incorre na grande variedade de obras, os resultados explicitados na Tabela 1 demonstram que a crise da leitura: é, “ao mesmo tempo, *quantitativa* (é pequeno o número de livros que circulam entre os estudantes) e *qualitativa* (o modo de leitura que a escola patrocina parece inadequado)” (LAJOLO, 2007, p. 42).

Pensamos que a escola, em todas as etapas da educação básica, se constitui num espaço privilegiado de acesso aos diferentes gêneros textuais. Nessa direção, pensamos que a escola não pode renunciar esse papel, pois se assim proceder a formação das crianças, jovens e adultos, no que se refere à leitura e à apropriação e desenvolvimento da linguagem, poderá ser comprometida.

Dolz e Schneuwly (2004) chamam a atenção para o fato de que, no contexto escolar, os diferentes gêneros (inclusive os do domínio literário), em muitos casos, assumem finalidades específicas em relação ao ensino. Dessa forma, no caso da literatura, é perceptível que ler ou ouvir histórias nesse espaço é diferente de ler ou ouvir histórias em outras esferas sociais, ou seja, na família, na biblioteca pública, em feiras de livros etc., já que as finalidades dessa prática nessas diferentes esferas são distintas. Diante do exposto até agora, enfatizamos a necessidade das práticas de leitura nos espaços educativos oportunizarem a inserção dos sujeitos nas práticas sociais de leitura, de modo que, para que isso aconteça, é necessário que a escola aproxime seus leitores dos contextos e usos sociais da multiplicidade de gêneros textuais que circulam em nossa sociedade, principalmente os do domínio literário.

Ainda no campo das discussões sobre a necessidade de aproximação dos leitores aos contextos e usos sociais da multiplicidade de gêneros textuais, também

destacamos a importância do papel dos diferentes suportes que materializam os gêneros. Os eventos que envolveram a leitura de literatura na UMEI priorizaram alguns suportes textuais em detrimento de outros conforme ilustra a tabela a seguir:

TABELA 2 – SUPORTES DE TEXTOS IDENTIFICADOS POR TURMA¹⁵ NOS REGISTROS DE DIÁRIO DE CAMPO NO PERÍODO DE ABRIL A SETEMBRO

SUPORTES	Turma 1		Turma 2		Turma 3		Turma 4		Turma 5	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Folhas xerocopiadas	11	50	18	94,7	11	64,7	2	100	2	50
Livro de literatura infantil	8	36,3	0	0	4	23,5	0	0	2	50
Bíblia	1	4,5	0	0	0	0	0	0	0	0
Livro didático	0	0	0	0	1	5,8	0	0	0	0
Caixa de papelão (imitando TV)	2	9	0	0	0	0	0	0	0	0
Cartaz	0	0	1	5,2	1	5,8	0	0	0	0
TOTAL	22	100	19	100	17	100	2	100	4	100

Nesse momento, é importante explicitar que entendemos suporte textual na acepção de Marcuschi (2003): segundo ele, a questão do suporte tem a ver com a ideia da portabilidade do texto não no sentido de um veículo ou como um suporte estático, mas sim como um *locus* no qual o texto se fixa, o que tem repercussão sobre o gênero que suporta. Dessa maneira, a partir das reflexões desse autor, percebemos que o suporte não é neutro e o gênero não fica indiferente a ele, ou seja, os textos sempre se fixam em suportes visando a atingir de diferentes formas a sociedade, ou seja, vinculado a diferentes finalidades.

A partir dos estudos de Marcuschi compreendemos que, dependendo do suporte, o gênero pode assumir diferentes funções. Consideremos, por exemplo, as diferentes formas de utilização de um poema. Se esse gênero aparecer em um “[...] livro didático, em um jornal ou num livro de poemas enquanto suportes diversos”

¹⁵ A Turma 1 era composta por crianças na faixa etária entre seis e sete anos, as Turmas 2e 3 eram compostas por crianças na faixa etária entre cinco e seis anos e as Turmas 4e 5 eram compostas por crianças na faixa etária entre quatro e cinco anos.

(MARCUSCHI, 2003, p. 11), estará atendendo a objetivos distintos nas esferas de comunicação discursiva. Dessa maneira, constata-se que, no que se refere a funcionalidade, ler um poema no livro didático é diferente de ler esse mesmo poema num livro de poemas.

A Tabela 2 mostra que as folhas xerocopiadas foram utilizadas em todas as turmas, o que não ocorreu com os demais suportes que aparecem na tabela. Esse fato pode ser um indício de que talvez alguns desses suportes estejam sendo considerados mais adequados para algumas faixas etárias e outros não. A esse respeito pensamos que esse posicionamento revela uma forma de cultura escolar, pois diante da ausência de textos em seus suportes originais recorre-se a suportes alternativos. Porém, pensamos a leitura como possibilidade para a compreensão da vida pela via dos sentidos constituídos durante a problematização da palavra na prática social de leitura e, dessa maneira, quanto maior a intensidade da relação entre os diferentes materiais de leitura e os sujeitos, maiores serão as chances que concorrem para a formação do leitor crítico.

Ainda, no que se refere a utilização da folha xerocopiada, também julgamos importante salientar que ela foi utilizada como suporte para atividades diversificadas nas salas de aula, para convites dos eventos da UMEI (Páscoa, Dia das Mães, Festa Junina, Dia dos Pais, Desfile Cívico) e outros bilhetes que eram colados nas agendas das crianças que se constituía no principal meio de comunicação entre a UMEI e os responsáveis por elas, como ilustram as imagens a seguir:

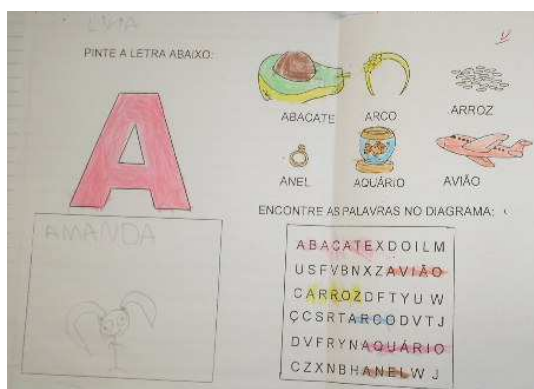


Figura 1: Atividade de aluna da turma 1



Figura 2: Atividade diária do calendário mês de agosto



Figura 3: Convite na agenda de aluno da turma 2

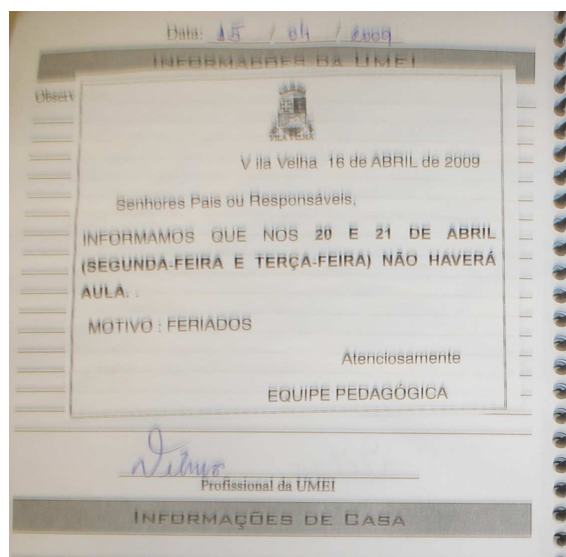


Figura 4: Bilhete na agenda de aluno da turma 2

A partir das reflexões de Marcuschi (2003) e das informações constantes na Tabela 2, constatamos que outro suporte que também foi muito utilizado foi o livro de literatura infantil. Esse foi o segundo mais utilizado. Suportes como livro didático, caixa de papelão (construída com a finalidade de imitar uma televisão), cartaz e bíblia também foram utilizados nas salas de aula, porém em menor proporção. Nessa direção, percebemos que há interferência do suporte nas práticas de leitura, já que esse “não deixa de operar como um certo tipo de contexto pelo seu papel de seletividade” (MARCUSCHI, 2003, p. 9). Dessa maneira, os dados da Tabela 2 evidenciam que as práticas de leitura na UMEI se realizavam prioritariamente com gêneros textuais escolarizados pelas professoras, ou seja, com textos retirados de seus suportes originais e levados para a sala de aula. Assim sendo, a leitura na escola contribuiu para a inserção das crianças em práticas de leitura tipicamente escolares e, portanto, distanciadas das práticas sociais de leitura.

Apesar de o livro de literatura infantil aparecer em segundo lugar como o suporte mais utilizado, constatamos que ele é menos valorizado pelas professoras nas práticas de leitura, o que nos permite inferir que, na educação infantil, as crianças podem estar sendo submetidas a atividades que não favorecem para que sejam experienciadas práticas de leitura que as aproximem da diversidade de objetos culturais portadores de escrita que, segundo Sawaya (2008, p. 57), se instalam “[...] de diferentes maneiras no corpo social”. Esse fato se coloca como um obstáculo para que as crianças reconheçam os diferentes materiais de leitura como produção humana e também compreendam que as práticas sociais de leitura se constituem no contexto sócio-histórico no qual estão inseridas.

Com relação à seleção de gêneros textuais do domínio literário e o suporte priorizado para sua materialização, um outro aspecto que aparece vinculado diretamente a esses já mencionados são as atividades a partir deles desenvolvidas nesse espaço de educação infantil. No período de investigação, observamos que houve momentos em que as professoras realizaram, em diferentes tempos, atividades vinculadas a literatura com diferentes objetivos. Essas atividades apareceram vinculadas aos projetos e aos diferentes momentos de leitura de literatura infantil. A seguir, podemos visualizar a multiplicidade de atividades desenvolvidas por turma:

TABELA 3 – DEMONSTRATIVO DE ATIVIDADES DESENVOLVIDAS A PARTIR DE GÊNEROS TEXTUAIS DO DOMÍNIO LITERÁRIO, POR TURMA, NO PERÍODO DE ABRIL A SETEMBRO

ATIVIDADES	Turma 1		Turma 2		Turma 3		Turma 4		Turma 5	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Estudar letras	0	0	4	20	3	10	0	0	1	12,5
Espaçamento entre palavras	0	0	4	20	3	10	0	0	0	0
Leitura em voz alta	7	17,9	7	35	8	26,6	1	33,3	2	25
Desenho ilustrando o texto em folha em branco	1	2,5	0	0	0	0	1	33,3	1	12,5
Atividade xerocopiada para efetivar registros em casa	5	12,8	0	0	0	0	0	0	0	0
Atividade xerocopiada para colorir	4	10,2	2	10	3	10	0	0	0	0
Atividade xerocopiada para efetivar registro escrito	7	17,9	0	0	1	3,3	0	0	0	0
Mural	1	2,5	0	0	1	3,3	0	0	0	0
Confecção de livro	1	2,5	1	5	0	0	0	0	0	0
Pintura de ilustrações do texto	0	0	1	5	1	3,3	0	0	0	0
Resposta oral (interpretação)	7	17,9	0	0	6	20	1	33,3	2	25
Recorte e colagem de letras e palavras	0	0	1	5	1	3,3	0	0	0	0
Recitar	0	0	0	0	1	3,3	0	0	0	0
Recorte colagem de tecidos	0	0	0	0	1	3,3	0	0	0	0
Escultura massinha	1	2,5	0	0	0	0	0	0	0	0
Estudo das quantidades	0	0	0	0	0	0	0	0	1	12,5
Estudo das formas Geométricas	0	0	0	0	0	0	0	0	1	12,5
Xerocopia para desenhar (destinado a ilustração)	5	12,8	0	0	0	0	0	0	0	0
Dobradura	0	0	0	0	1	3,3	0	0	0	0
TOTAL	39	100	20	100	30	100	3	100	8	100

Os dados da Tabela 3 revelam que o trabalho com a literatura infantil também aparece vinculado a atividades que tiveram por objetivo o ensino-aprendizagem de conhecimentos sobre o sistema de escrita, mas também de outras áreas do currículo como a matemática. Por meio dos dados apresentados nessa tabela, percebemos também que a literatura infantil se articulou a outros campos artísticos por meio da

realização de diferentes atividades vinculadas aos diferentes campos da arte¹⁶ como, por exemplo, o desenho infantil, a escultura de massinha e o recital. Um outro aspecto evidenciado pelos dados desta tabela é a recorrência da leitura de literatura em todas as turmas.

Assim, no próximo capítulo, focalizaremos alguns eventos de práticas de leitura da literatura infantil na UMEI Era uma vez. Acreditamos que, ao expormos as situações que envolveram a leitura de literatura infantil na seqüência, estamos contribuindo para a compreensão de como essa manifestação artística cultural foi trabalhada nesse espaço educativo da educação infantil. Nesse cenário, é importante salientar ainda que houve casos em que em um evento foram contempladas mais de uma atividade dentre as listadas na tabela anterior. Contudo, é importante salientar também que a seleção dos eventos de leitura apresentados no trabalho buscou representar como os textos foram trabalhados nesse espaço educativo, de modo que não desconsideramos as especificidades de cada turma e de cada professora no processo.

Nessa direção, não temos a pretensão de estabelecer generalizações, porém o que nos autoriza a organizar e mostrar esses eventos nessa disposição e pensar no trabalho com a leitura de literatura de forma ampliada nesse espaço são as observações nas salas de aula, as análises dos cadernos das turmas (também considerados como documentos) e as conversas e entrevistas realizadas com as professoras.

Nesse contexto, não podemos desconsiderar os diferentes tempos que estivemos nas turmas que, a depender do momento, demandavam das professoras a organização e reorganização das atividades em consonância com os movimentos da unidade educativa, ou seja, datas comemorativas, feriados, paralisação dos professores, férias e, em meio a essa multiplicidade, a especificidade dos conhecimentos ensinados nas salas de aula. Também não podemos desconsiderar o movimento criado na instituição a partir da inserção da pesquisadora nesse espaço. Nesse sentido, não pretendemos afirmar que as professoras adaptaram

¹⁶ Consideramos como áreas distintas do ensino das artes: artes plásticas, visuais, dança, música e teatro. (COLA, 2003, p. 9).

suas formas de trabalho em função da presença da pesquisadora, mas sim que as professoras demonstraram, desde o início, estarem buscando novas formas trabalho com a leitura, mais significativas para as crianças, e que a nossa presença na escola fez com que as mesmas nos indicassem como o trabalho com a leitura literária acontecia nesse espaço.

Diante do exposto, a partir de agora iremos focalizar os eventos em que a literatura infantil foi trabalhada no contexto de educação infantil considerando as particularidades dos processos.

6 AS PRÁTICAS DE LEITURA DE GÊNEROS TEXTUAIS DO DOMÍNIO LITERÁRIO NA UNIDADE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL ERA UMA VEZ

Como já foi explicitado anteriormente, em nossa investigação, a literatura é considerada como obra de arte literária que contribui para a compreensão do mundo na medida em que a realidade se transfigura em arte pelas mãos do escritor. É nesse sentido que a leitura de textos literários contribui para a formação de leitores, pois, ao mesmo tempo em que aproxima os leitores da vida e da cultura, os aproxima também do mundo da leitura e da escrita.

Pensamos que é seguro elucidar que, para Bakhtin (1993), a exemplo do que acontece em outros campos artísticos como a música, o teatro, as artes plásticas etc., a literatura se realiza por meio de um material (palavra), de uma forma e um conteúdo. Em linhas gerais, o artista (autor) penetra num acontecimento (dimensão do conteúdo) ao qual passa a dar uma forma utilizando um material (palavra). Assim, não podemos perder de vista que a criação inclui em si o criador, pois a criação pressupõe o conhecimento da realidade e do ato criador. Dessa maneira, o discurso na arte assim como acontece com o discurso na vida, é compreendido como fenômeno social, já que sua forma aparece unida ao conteúdo que é vinculado à esfera social de sua existência.

Dessa forma, se torna compreensível a importância das diferentes manifestações culturais para o homem, pois é por meio delas que ele expressa seu conhecimento sensível sobre o mundo e revela aos diferentes grupos sociais múltiplas possibilidades de (re)interpretação da vida. A escola como instituição social também se constitui como espaço de circulação das diferentes manifestações artísticas culturais.

Consideramos a educação “como uma atividade mediadora no seio da prática social global” (SAVIANI, 2008, p. 59), e, assim sendo, pensamos que a educação básica deve oportunizar inserção social das crianças, jovens e adultos pela via dos três campos da cultura humana¹⁷.

¹⁷ Segundo Bakhtin (2003) os três campos da cultura se manifestam pela ciência, arte e a vida.

Essa concepção de educação está atrelada à uma concepção de trabalho educativo que é compreendido aqui também a partir de Saviani (2008, p. 61) como tendo “sua razão de ser nos efeitos que se prolongam para além dela e que persistem mesmo após a cessação da ação pedagógica”, ou seja, a ação do trabalho educativo efetivamente transforma o sujeito e conseqüentemente sua ação no mundo. Nosso posicionamento evidencia que pensamos assim como o autor supracitado, que “o ponto de partida e de chegada dos processos educativos é a prática social” e, assim sendo, não podemos desvincular a educação da cultura.

Nessa direção não temos a intenção de desfocar a importância de a escola oportunizar aos sujeitos a apropriação de conhecimentos das diferentes áreas, porém defendemos a necessidade de articulá-los a cultura para que tenham sentido para as crianças, jovens e adultos envolvidos e que de fato contribuam na formação de sujeitos responsivos na sociedade em que vivemos.

Dessa maneira, compreendemos que a literatura utilizada na educação infantil é apenas uma das manifestações artísticas culturais que podem colaborar com o processo formativo das crianças como sujeitos leitores, já que acreditamos que nos constituímos na e pela linguagem, que é o material da literatura no contexto das considerações da filosofia bakhtiniana.

Percebemos em trabalhos como o de Braggio (1992) que, historicamente, a instituição educativa formal esteve e ainda está diante de um grande desafio no trabalho com a linguagem: de minimizar a artificialidade da escolarização no processo de apropriação da linguagem, o que é fundamental para a formação de leitores de textos e da vida. Geraldi (2006, p. 89) salienta que, “na prática escolar, institui-se uma atividade lingüística artificial”, o que conseqüentemente incorre em implicações na formação de leitores.

Acreditamos que, nos limites deste trabalho, a artificialidade do trabalho com a linguagem na escola, como denunciada por Braggio (1992) e Geraldi (2006), pode ser atribuída, sobretudo, também ao que Leite (2006) nos fala sobre a separação estanque entre ensino de língua e literatura. Leite afirma que é o conceito de

trabalho não alienado que supera a concepção tradicional de literatura, de língua e de saber e, dessa forma, se

[...] conseguirmos que ele esteja no centro de nossas preocupações pedagógicas, entendido como prática de um sujeito agindo sobre o mundo para transforma-lo e, para, através da sua ação, afirmar a sua liberdade e fugir à alienação, estaremos talvez conseguindo formar uma capacidade lingüística plural nos nossos alunos, pela qual poderão, inclusive, de quebra, dominar qualquer regra gramatical, qualquer rótulo fornecido pela retórica ou pela história literária.

A escola que conseguir isso certamente formará pessoas sem metade dos nossos próprios bloqueios, de expressão verbal e outros...(LEITE, 2006, p. 25)

Consideramos importante fazer essas pontuações, pois durante nossa investigação sobre os modos como foi realizado o trabalho com a literatura na educação infantil acompanhamos essa tensão¹⁸ no trabalho com a linguagem o que emergiu inclusive nos momentos de leitura de diferentes gêneros textuais do domínio literário. A partir de agora esses aspectos ficarão mais evidentes diante da explicitação das concepções das professoras e na sequência da visualização dos modos como foram conduzidas as práticas de leitura por essas docentes.

6.1 OS PRINCÍPIOS QUE REGEM A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO COM A LITERATURA NA UMEI

No período de nossa investigação, buscamos compreender como se efetiva o trabalho com a literatura infantil na primeira etapa da educação básica e percebemos que os gêneros textuais do domínio literário foram lidos em diferentes momentos de diferentes modos. A literatura infantil aparece em atividades de leitura diversificadas que foram realizadas com as crianças nas salas de aula e em projetos específicos desenvolvidos nas turmas pelas professoras.

¹⁸ Trabalho com a linguagem a depender da situação ancorada com mais ênfase ora na dimensão lingüística ora considerando o contexto social de uso dos textos que nesse estudo são considerados enunciados a partir da acepção bakhtiniana.

Adiante veremos que as falas das professoras, ao serem questionadas sobre o planejamento específico e sobre a orientação para leitura de literatura infantil nas salas de aula, permitem notar que textos literários circulam e são trabalhados na sala de aula para atender a finalidades diversas.

Com base nas nossas observações registradas em diário de campo, nos registros fotográficos e de áudio e vídeo, buscamos captar processualmente como aconteceram os eventos que envolveram a leitura de textos nesse espaço educativo. Porém, antes de abordar os eventos, julgamos importante considerar as falas das professoras, pois essas também contribuem significativamente para que haja uma melhor compreensão sobre que concepções têm embasado as práticas de leitura e conseqüentemente de leitura de literatura infantil nessa UMEI. Nesse sentido, consideraremos as falas das professoras em três momentos distintos: num primeiro momento abordaremos os relatos sobre como as docentes realizam a seleção dos gêneros textuais que entram nas salas de aula; na seqüência, abordaremos os relatos que focalizam a organização das práticas de leitura e, finalmente, focalizaremos as falas das docentes acerca de como elas organizam os momentos de leitura de literatura infantil nas suas respectivas turmas.

Assim, primeiramente, quando questionadas sobre os critérios que são utilizados para selecionar os textos que entram nas suas respectivas salas de aula as professoras se expressaram da seguinte maneira:

Prof 1: ...eu escolho textos' por exemplo, que envolvem música' que eu acho que eles gostam muito'né::'porque a gente brinca com a música' a gente brinca' não só fala né' não só canta' mas a gente pode se expressar corporalmente através da música' e fica mais/ eu acho que a música é uma maneira fácil' gostosa' deles estarem aprendendo' então a música eu gosto muito'...

Prof 2: ...seleciono textos significativos' (+) como músicas' procuro textos com significado para a idade dos meus alunos de cinco anos' procuro trabalhar do texto para as palavras e das palavras para a letra'...

Prof 3: ...(é tão difícil sabe porque,) porque a gente não tem um planejamento né, aí a gente/ igual a mim, um critério que eu estou usando é pegar as letrinhas entendeu, a partir do alfabeto' procurar um texto que encaixa uma letrinha' a letrinha que eu vou ensinar no caso' (+) a letra que eu vou ensinar tá encaixando no texto' numa música'...

Prof 4: ...critérios, (++) olha' ...a gente procura ver por exemplo' você esta introduzindo uma letrinha procura pegar uma musiquinha que tenha:: (++) mais letras né' para eles estarem destacando' por exemplo trabalhar as vezes com o nome de um colega que tenha essa letrinha' ou pegar uma historinha que o nome do personagem comece com essa letrinha né' assim a gente faz a pesquisa nas duas' aí a gente vê qual das duas se encaixa melhor de acordo com as necessidades deles'...

Prof 5: ... o::lha::' eu gosto de textos também' só que eu acho é' quando eu encontro um texto que combina com eles' que faz parte assim mais do dia a dia eu até uso' mais eu gosto muito de música porque aí tem o CD que eles gostam de ouvir' eles fazem uma dança' uma coreografia em cima' então eu acho que fica mais dinâmico' (2.3) eu acho que eles aprendem mais,...

As falas das professoras apontam predominantemente para a utilização da música, de modo que nesse cenário destacamos esse gênero como uma das vias de entrada da literatura na educação infantil, já que acreditamos, a partir de Martins (2003, p. 1), que essa opção das professoras pela música se deve ao fato de a linguagem poética jogar com as palavras e, assim sendo, as cantigas são tomadas como poesias e poemas cantados em que a linguagem verbal (texto), a sonoridade (som), a coreografia (movimento) e o jogo cênico (representação) se entrelaçam numa atividade lúdica.

Isso se revela em falas das professoras que pontuam que a opção pela música deve-se ao fato de a considerarem mais apropriado à faixa etária das crianças e devido ao seu caráter lúdico¹⁹, e à possibilidade de desdobramento de atividades com certa dinamicidade como, por exemplo, a dança. Assim, notamos que a preferência pela música por parte das professoras no trabalho nas salas de aula não se deve ao fato delas reconhecerem esse gênero como expressão literária e artística, mas como meio para realização de atividades que têm por objetivo trabalhar conteúdos específicos da alfabetização (como as letras do alfabeto) ou instaurar na sala de aula dinamismo e ludismo.

O segundo aspecto que julgamos oportuno trazer a partir da voz das professoras incide sobre a compreensão da concepção que embasa as práticas de leitura organizadas por elas. A esse respeito, em entrevista, quando questionamos as

¹⁹ Com relação a esse caráter da música salientamos ainda que, nesse espaço educativo, além do trabalho desenvolvido pelas professoras nas salas de aula, diariamente no momento da entrada as crianças eram recepcionadas no refeitório onde se organizavam em filas e cantavam canções populares e religiosas antes de seguirem para suas respectivas salas. Essa recepção se caracterizava como um momento de confraternização onde os presentes aguardavam as crianças que se atrasavam. Esse momento tinha duração de aproximadamente vinte minutos.

professoras sobre como elas organizavam os momentos de leitura com seus alunos, elas afirmaram:

Prof 1: ...geralmente antes de eu partir pra:: leitura para o papel né::' aí a gente canta' a gente se diverte' aí depois passa no texto' aí faz a:: (+) a reflexão/' faz a leitura' faz a reflexão' acompanhar com o dedo' vê a questão do espaçamento das palavras' né::' dependendo da turma né'...no quadro' no cartaz'...

Prof 2: ...leio o texto com as crianças e depois trabalho espaçamento' (++) trabalho depois a letra'...

Prof 3: ... é:: dou folhinha porque elas ainda são crianças que não sabem ler' não tem noção né' assim' só conhecem as letrinhas' então com o dedinho a gente ia acompanhando' eu ia falando eles iam repetindo né' aí depois eu fiz perguntas de interpretação e eles respondiam' é desse jeito' mais interpretando o texto' e:: e:: (4.3) e pronunciando' fazendo eles pronunciarem também' entendeu como' (+) repetindo né'...

Prof 4: ...assim aí eu falo né' por exemplo' a música que a gente trabalha mais' geralmente deixa eu ver' a musiquinha' a gente começa cantar' a gente começa a cantar várias musiquinhas' por exemplo' na rodinha' a gente canta várias musiquinhas e ali eu chego até a musiquinha onde eu vou trabalhar' aí nessa musiquinha vamos supor' da borboletinha' né::' a gente canta várias músicas aí chega na borboletinha aí eu friso mais por exemplo' a borboletinha é um bichinho' como é que ele vive" ele vive na florzinha' ele bate as asinhas para voar' é::' (++) vamos ver borboletinha' geralmente tem a palavrinha borboletinha' borboletinha começa com qual letrinha" letrinha bê' quantas letrinhas bê tem" né (++) assim você vai introduzindo devagarzinho' aí a gen/ aí a gente trabalha a letrinha da música depois geralmente dá pra desenhar a borboletinha' se quiser colocar um jardim' se quiser colocar uma florzinha' né' no caso nós fizemos da borbole/ aí acabou o outono aí não tinha/ ou na cobrinha/ a última foi a da borboletinha realmente' aí eles fizeram a borboletinha' desenharam é olharam copiaram a palavra borboletinha circulando quantas letrinhas bê tinha' né::: mas começa com todas as musiquinhas' depois eu paro na borboletinha e aí dou uma extensão maior'...

Prof 5: ... normalmente a gente faz a rodinha né' parece que a atenção se volta mais' parece que é mais fácil de você tá:/ deles estarem prestando atenção no que você está falando' quando fica muito solto/' eu acho mais' (+) mais fácil para eles estarem entendendo' mais próximo' e até mesmo porque eles são bem curiosos' eles gostam de ver e pegar' então a proximidade ajuda nisso' mas normalmente é assim' eu colo na parede e ali a gente vai lendo (sobre o que fala) sobre o que que é o texto' é::: no caso da música eu faço a leitura pra eles' depois eles leem junto comigo' aí a gente passa para o CD vai tirando palavras' normalmente é assim pra tá introduzindo' e quando necessário a gente faz um/ como é que fala," (+) uma reflexão sobre o texto' alguns questionamentos direcionados' normalmente é dessa forma os textos que eu trabalho,...

Considerando as falas das professoras, percebemos que o foco dessas profissionais, ao organizar as práticas de leitura, predominantemente se concentra apenas nas informações localizadas na superfície do texto (dimensão linguística). Com base nessas falas, entendemos que a concepção que orienta suas práticas é a de leitura como “uma atividade que exige do leitor foco apenas no texto, em sua linearidade, uma vez que o que se depreende a partir da análise das práticas e nas palavras das professoras é que no texto “tudo está dito”” (KOCH; ELIAS, p.10, 2008). Nessa direção, cabe aos sujeitos apenas o reconhecimento do sentido das palavras e estruturas do texto, sendo este último visto apenas como produto de

codificação a ser decodificado pelo leitor, que, para tanto, precisa apenas do conhecimento do código utilizado.

Dessa maneira, essas informações associadas às análises dos eventos são necessárias para a compreensão do que tem sustentado as práticas de leitura de textos nessa unidade de ensino. Assim, nesse cenário, percebemos que a formação oportunizada no que concerne a leitura contribui para a formação de leitores (as)sujeitados, já que o princípio que orienta a leitura é o sistema linguístico que engessa, dessa maneira, as atitudes dos sujeitos. No entanto, defendemos que a formação de leitores deve se ancorar na concepção de leitura como uma atividade complexa de “produção de sentidos que se realiza evidentemente com base nos elementos lingüísticos presentes na superfície textual [...] mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo” (KOCH; ELIAS, p. 11, 2008).

Antes de focalizar as falas das professoras quanto organização dos momentos de leitura de literatura infantil nas diferentes turmas, destacamos que todas as professoras consideram importante a leitura de literatura infantil para as crianças. Quando questionadas se consideram importante a realização de leituras de obras literárias para as crianças, as professoras explicitaram os seguintes pontos de vista:

Prof 1: ...ai:: demais ((risos)) (++) né::' é::' até:: a literatura infantil além da questão do conhecimento a gente trabalha tantas coisas que ficam ali né' a questão/, igual do projeto, (+) a questão da::/' não só do conhecimento mas tem a parte social (+) né::" que traz' (++) tem a questão' (6.1) de::/' da diversidade né' que a gente também pode tá abrangendo'a questão de comportamento' afetividade também' (++) sabe' (++) afetividade, é:: vários aspectos que a gente pode está focando dentro da literatura' né::' com um livro' eu posso fazer (++) a minha turma (+) que está muito agitada' através de uma' (++) contação de uma história de um livro' eu posso está acalmando a minha turma' posso está levando a refletir certos aspectos' (+) por exemplo'se a turma tá/' eles estão brigando muito entre eles' através da literatura eu posso está contando alguma coisa e a gente está falando de outras pessoas' (+) mas querendo levar (+) aquela mensagem ali para eles' para eles estarem refletindo' a questão da afetividade, né" do que que é feio'é:::' feio' bonito' gostar' não gostar' eu acho muito bacana essa questão da afetividade com literatura ...

Prof 2: ... sim, acredito que é importante para que as crianças adquiram o hábito de leitura' para o desenvolvimento delas ...

Prof 3: ...mui::to' (++) porque é na literatura que ela cria' que ela se imagina (++) né'que ela (2.9) (igual nessa leitura do pirata) parece que eles se sentiram o próprio pirata' (++) entendeu" então é momento deles viajarem para outra dimensão'...

Prof 4: ... eu acho muito importante porque através da literatura eles imaginam o mun::do que eles querem' através do que esta sendo falado eles viajam' e assim, entram mesmo na história tem uns

que incorporam o próprio personagem' né' eu acho muito importante porque você tá trabalhando assim com o imaginário da criança' e através desse imaginário'(3.9) eles:: (++) você consegue trabalhar vários tipos de outras atividades em cima desse imaginário deles' (+) né' sem dúvidas é muito importante'...

Prof 5: ...é::' ((risos)) (++) porque eu acho que é o momento que ela se envolve no mundo da fantasia' eu acho que através da literatura infantil a gente consegue passar assim, muitos valores para eles né' (++) e:: tem mais a ver' com a idade deles' eu acho que/ a linguagem é mais' mais compreensível no caso deles' alguns eu até mudo algumas palavrinhas que eu acho que complica um pouquinho, eu até transformo elas, então eu acho que é importante sim' eu uso mui::to a literatura também para tá passando valores pra eles' para tá trabalhando valores' então eu acho importante' acho que é uma forma mais fácil de estar aprendendo' eu acho que tem mais a ver com eles' então é por isso'...

Percebemos, pelas falas das professoras, que a leitura de literatura infantil é considerada principalmente como possibilidade para moralização de costumes ((re)produção de valores com a finalidade de regulação de comportamentos), mas também como potência para a constituição do imaginário social e cultural. Percebemos também a importância dada à impressão da ludicidade e a ativação da imaginação nos momentos de leitura de literatura infantil, já que salienta-se que, a partir dela, novos pensamentos se formam e as crianças liberam sua criatividade resignificando e (re)criando a realidade, operando no mundo real novos sentidos e, assim, imergindo na cultura.

Diante da importância atribuída à leitura de literatura infantil para as crianças, ao serem questionadas sobre o planejamento específico e sobre a orientação para a leitura de literatura infantil nas salas de aula, as docentes responderam da seguinte forma:

Prof 1: ... é igual a questão do projeto né::' é::'(2.5) /.../ (+) a questão da seqüência lógica da história' o que que aconteceu primeiro' o que que aconteceu depois' a gente vai para as partes' como que era antes' como, (+) ou se não a gente pergunta' e agora como que a história vai terminar"... ou se não eu pego um trecho' uma frase' que não pode ser uma coisa muito longa' e daquela história eu pego a moral da história de repente' pego aquele trecho eu posso trabalhar espaçamento' as palavras'...

Prof 2: ... trabalho com projetos de leitura' faço a leitura de textos' leituras diversas ...

Prof 3: ...planejo no momento que eu to procurando não é" aí dali eu vejo se o texto combina com a sala né' eu vejo se se (++) desperta interesse...

Prof 4: ... não é muito assim preparado não, geralmente quando a gente vem lá de baixo do parquinho' depois que eles colocam os tênis e tu::do' aí geralmente eu conto uma historinha (3.2) ou então no caso se eu for trabalhar letrinha aí eu conto também uma historinha de acordo' como por exemplo' quando eu fui trabalhar a borboletinha eu peguei uma historinha não lembro nem o nome, mais que tinha jardim' que tinha borboleta' e outros bichinhos' mas também pra poder ir colocando junto...

Prof 5: ...normalmente eu gosto de contar história três vezes na semana' mais ou menos isso' então eu coloco lá história' aí escolho essa história' (++) é:: um dos momentos né' (+) aí fazemos o que nós fizemos aqui hoje' aí depois vem a (interpretação) no quadro que é/ né os personagens' listamos os personagens' falamos sobre eles' aproveitamos pra aprender numerais né' (++) então eu uso sempre/ aproveito a literatura pra tá é::' (+) oferecendo outro tipo de coisa pra eles que é os numerais' quantidade' essas coisas' (2.5) quando é história que eu vou contar é assim' agora tem dias que a gente tem o momento de história que é livre' eu coloco na mesinha' que eles adoram também' para eles manusearem' tá escolhendo aqueles que eles querem estar vendo e fazerem a leitura' pseudo-leitura' a leitura de imagens' são esses dois momentos normalmente'...

As falas das professoras nos permitem observar que a literatura infantil é utilizada nas salas de aulas de forma intencional, mas também de forma ocasional. Quando acontece a leitura da literatura nas salas de aula, percebemos que a prática se organiza em função de finalidades didáticas, ou seja, como pretexto para ensino de conhecimentos de diferentes áreas: sistema de escrita e noções de quantidade e numerais (aspecto salientado pelas professoras um, quatro e cinco); como pretexto para produção textual oral e escrita (citado pelas professoras um e cinco); com a função de moralização de costumes, ou seja, regulação de comportamentos (indicado pela professora um) e, finalmente, a leitura da literatura infantil voltada para ocupação do tempo (aspecto salientado pela professora quatro). Diante do exposto, percebemos que, nas falas das docentes, há casos em que mais de uma finalidade didática é mencionada pela mesma professora.

Nessa direção, observamos que o trabalho com a literatura nesse espaço educativo foi organizado em torno das finalidades acima mencionadas, mas não de maneira estanque, aspecto que verificaremos nas análises dos eventos. Considerando o que foi exposto até aqui, percebemos que a leitura literária no espaço educativo investigado, aparecendo vinculada a finalidades didáticas já mencionadas, deixa de se comprometer com a dimensão da formação de leitores de textos na e da vida.

Compreendemos que as perspectivas expressas pelas professoras se relacionam com pelo menos duas concepções de literatura. Podemos destacar como primeira concepção a utilização da literatura infantil como moralizadora de costumes, ou seja, como um arcaico instrumento de constituição de um projeto social que prima pela regulação comportamental, marca de sua deteriorização de origem (temática abordada no capítulo dois desse estudo). Porém, também, apontamos o comprometimento do trabalho com a leitura literária nesse espaço educativo com uma segunda concepção: a concepção formalista ou morfológica de literatura, já que

nesse espaço educativo a leitura das obras também apareceu vinculada a finalidades eminentemente didáticas tendo como objetivo a apropriação de conhecimentos de base linguística, aspecto que, também, já foi indicado nesse estudo no capítulo três.

Julgamos oportuno trazer essas reflexões na tentativa de destacar o que vem embasando a prática da leitura de gêneros textuais do domínio literário na educação infantil, o que, como já foi explicitado nesse item, tem implicações diretas sobre a formação do leitor. Retomando o que já foi anunciado no início desse item do estudo, na sequência, focalizaremos os eventos de leitura de literatura infantil na UMEI.

6.2 AS PRÁTICAS DE LEITURA DE GÊNEROS TEXTUAIS DO DOMÍNIO LITERÁRIO NA UMEI

Neste item do estudo, analisamos alguns eventos de leitura, buscando retratar como as práticas de leitura de literatura foram desenvolvidas nesse espaço de educação infantil. Nosso objetivo se constitui em revelar como práticas de leitura foram organizadas a partir das finalidades atribuídas à leitura de textos literários pelas professoras já sinalizadas no item anterior.

Dessa maneira, organizamos os eventos por área de concentração, mas sem a intenção de reduzir a percepção dos fatos, visto que, como já foi salientado no item anterior, as finalidades atribuídas à leitura literária se inter-relacionaram, já que houve casos em que mais de uma finalidade didática é mencionada pela mesma professora no que se refere à leitura de literatura infantil. Recapitulando, as professoras atribuíram as seguintes finalidades à leitura literária nesse espaço educativo: a leitura de literatura infantil como pretexto para ensino de conhecimentos de diferentes áreas; como pretexto para produção textual; com a função de moralização de costumes e, finalmente, a leitura da literatura infantil voltada para ocupação do tempo.

Também consideramos pertinente revelar nesse momento que, durante nossa investigação, no que se refere às práticas que envolveram a literatura, procuramos observar: a) os tipos de materiais/suportes em que eles circulavam na sala de aula; b) como eles eram explorados pelas professoras; c) se havia uma rotina; d) os aspectos que eram levados em conta pela professora ao trabalhar com esses textos literários. A seguir, acompanharemos os eventos organizados segundo as finalidades atribuídas pelas professoras à leitura de literatura infantil nesse espaço educativo.

6.2.1 A LEITURA DE LITERATURA COMO PRETEXTO PARA O ENSINO DE CONHECIMENTOS DE DIFERENTES ÁREAS

O primeiro evento que destacamos, em que o texto é utilizado como pretexto para ensino de diferentes conhecimentos, foi organizado e orientado pela professora 2, na turma 2, e aconteceu, na sala de aula, no dia 12 de maio de 2009, registrado no Diário de Campo nº 19. Inicialmente, a professora 2 pediu que as crianças se concentrassem e sentassem adequadamente às mesas. Em seguida, ela entregou para as crianças os cadernos com as folhas xerocopiadas coladas e pediu que elas prestassem atenção na leitura do texto. A professora 2 realizou a leitura e, ao final, perguntou às crianças se elas conheciam o texto. As crianças ficaram em silêncio por alguns instantes e, em seguida, algumas começaram a cantar a música que havia sido lida pela professora 2. Em seguida, essa professora solicitou que as crianças pintassem todas as letras O que encontrassem no texto. A seguir, a Foto 7 mostra a realização desta atividade por um grupo de crianças e a Figura 5 a própria atividade.



Foto 7: Crianças realizando a atividade

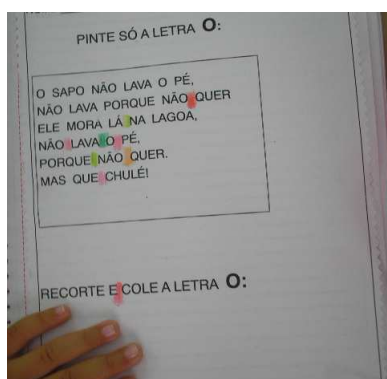


Figura 5: Texto xerocopiado Pinte só a letra O (Caderno de Let.)

Os registros do diário de campo e a atividade descrita revelam que as cantigas infantis podem não estar sendo reconhecidas como manifestações culturais, uma vez que são utilizadas na sala de aula com a finalidade exclusiva de trabalhar determinados conhecimentos sobre o sistema de escrita, ou seja, apenas como pretexto para o ensino de conteúdos escolares. Como pode ser notado, a abordagem utilizada pela professora não prioriza um trabalho que explore o tipo de manifestação artística e, conseqüentemente a explicação sobre o que são as cantigas populares, sua importância social etc., enfim, não são salientados aspectos

que contribuem para que as crianças compreendam a música como produção artística e cultural, o que a nosso ver tem reflexos sobre a formação do leitor na educação infantil.

Na Figura 5, observamos que, antes da criança pintar a letra O, conforme foi solicitado pela professora 2, ela pintou os espaçamentos entre as palavras. Nesse contexto, percebemos que a criança age diante da atividade de forma mecânica, uma vez que realiza uma operação como pintar os espaçamentos entre as palavras, sem que tivesse sido solicitada a fazê-lo. Observamos, durante a nossa permanência na UMEI, que atividades como essa (pintar os espaços em branco entre as palavras) aconteceram com frequência e, por esse motivo, a criança agiu antecipando essa orientação, apesar de não ter sido solicitada naquele momento de realização da atividade.

Para encerrar esse momento, a professora disponibilizou revistas e jornais para que as crianças recortassem desses materiais as letras O e, em seguida, colassem na atividade. As crianças desenvolveram a atividade receptivamente, cantando, brincando e conversando. Entendemos que o fato de as professoras permitirem a realização dessas atividades com brincadeiras e canto em grupo revela uma tentativa de efetivar um trabalho educativo que busque englobar atividades diversificadas como: música, artes, linguagem oral e escrita. Além disso, o trabalho das crianças em grupo revela um modelo de prática educativa que busca valorizar a cooperação e as interações entre as crianças. Ao nosso ver, essa é uma forma de interferência do que é proposto pelo RCNEI.²⁰ As orientações para o trabalho em grupo aparecem no RCNEI no seguinte trecho:

[...] Deixando de ser o único informante, o professor pode organizar grupos, ou duplas de crianças que possuam hipóteses diferentes (porém próximas) sobre a língua escrita, o que favorece intercâmbios mais fecundos (vol. 3 RCNEI, p. 149)

²⁰ Cerisara (2002), tomando como base o próprio documento, ou seja, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), afirma que este compõe a série de documentos “Parâmetros Curriculares Nacionais”. Esse documento é considerado pelo Ministério da Educação como um “conjunto de orientações pedagógicas que visam contribuir com a implantação ou implementação de práticas educativas de qualidade que possam promover e ampliar as condições necessárias para o exercício da cidadania das crianças brasileiras” (vol. 1 RCNEI, p.13).

Cerisara (2002) problematiza que a estrutura comum, na qual são explicitadas as idéias e práticas correntes relacionadas à criança e aos componentes curriculares, evidencia a relação desse documento com o que é pensado para o ensino fundamental, fato que revela que as especificidades das crianças de zero a seis anos acabam se diluindo no documento ao ficarem submetidas a didatização.

Desse modo, nesse contexto, é necessário salientar que as manifestações artísticas como a música, as artes visuais e a literatura infantil recebem o mesmo tratamento que as temáticas das diferentes áreas de conhecimento (disciplinas) que compõem o referencial curricular, pois estas também aparecem nos quadros de orientações didáticas, o que não contribui para a reflexão sobre as potencialidades dessas diferentes manifestações culturais do campo artístico. Assim sendo, inclusive o campo artístico é submetido à didatização.

Com relação à abordagem de gêneros textuais do domínio literário, no RCNEI, observamos que eles aparecem vinculados ao eixo concernente ao desenvolvimento da linguagem oral e escrita. Porém, a literatura acaba sendo descaracterizada quando aparece submetida apenas às orientações didáticas.

Esse tratamento dado à literatura nos remete a reflexões de autores como Geraldi (2006) sobre a artificialidade no trabalho com a linguagem nos espaços educativos. Nas reflexões desse autor, percebemos a linguagem sendo artificializada de diferentes formas no espaço educativo em função das diferentes finalidades de ensino. Acreditamos que romper com esse estado é um desafio que deve ser perseguido, principalmente, quando se trabalha com a literatura. Nesse sentido, concordamos com Geraldi (2006) quando ele considera que é preciso recuperar na escola e trazer para dentro dela o que dela geralmente se exclui por princípio: o prazer da leitura.

Sendo assim, a literatura infantil precisa ser tomada pela criança do mesmo modo que é tomada pelo adulto ou pelo jovem: como produzida por um outro. Dessa forma, entende-se que a criança demanda experienciar momentos de reflexão sobre a especificidade e a sincresia de linguagens que aparecem em movimento nos diferentes suportes que veiculam gêneros textuais do domínio literário. Dessa

maneira, no cenário educativo, para que isso aconteça, é preciso superar as imposições das orientações didáticas sobre as manifestações artísticas culturais como a literatura. A seguir, podemos visualizar na Figura 6 registros da professora 2 que evidenciam essa escolarização das manifestações artísticas e culturais

DATA	CONTEUDO MINISTRADOS	OBSERV
04/05	Letra O - Rotina - Calendário - Regra da letra O	
05/05	Rotina - Calendário - Confecção da lembrança da MAMÃE	
06/05	Rotina - músicas diversas - Atividade sobre o DIA DAS MÃES	
07/05	FESTA DIA DAS MÃES	
08/05	CAPACITAÇÃO - APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA	
12/05	Rotina - Músicas variadas - Hora da História - A CIGARRA E A FORMIGA - PINTURA PARA CONFECÇÃO DO LIVRO.	
12/05	Rotina - Calendário - Atividade com a letra O	
13/05	Rotina - Calendário - Hora da História - História edificata de partir da cama	
14/05	Rotina - Calendário - Hora de letras - Atividade: recorte de (letrinhas, entre, dentro, em cima, mais perto)	
15/05	Rotina - Calendário - Atividade de recorte com a letra U.	
18/05	Rotina - Calendário - Atividade de recorte (fixação da letra O)	
19/05	Rotina - Calendário - Massinha - Assembleia Rotina	
20/05	Rotina - Calendário - Atividade de fixação letra U - Ilustração de Texto coletivo	
21/05	Rotina - Calendário - Sêcher - Forma da massinha - Massinha	
22/05	Rotina - Calendário - Atividade com sabores: açaí, amarelo, salgado, verde.	
25/05	Rotina - Calendário - Pintura de alfabeto de bilhar (lata) em casa - Massinha	
26/05	Rotina - Calendário - Introdução da letra P	
27/05	Rotina - Calendário - Regra Matemática "A galinha de vizinho"	

Figura 6: Registros na pauta da professora 2

Os registros da professora 2 em sua pauta revelam uma organização fixa das atividades diárias. No mês de maio, as crianças foram submetidas diariamente à exposição da rotina, do calendário, brincadeira com massinha, histórias, atividades de estudo de letras. Assim, o diário permite notar que, durante quase um mês de aula, os alunos tiveram contato com cantigas infantis, fábulas, vídeos, jogos, mas sobretudo com a finalidade de realizarem atividades voltadas para o ensino de letras que representam as vogais. As atividades, por sua vez, priorizavam como estratégia de ensino o recorte das letras em jornais. Nesse caso, podemos inferir que as práticas de leitura da forma como aconteceram nessa sala de aula constituiu-se numa atividade mecânica. Entendemos que a demanda pela apropriação da leitura e da escrita é um problema posto diretamente pela prática social e que a escola se constitui prioritariamente no espaço para que esse processo ocorra (SAVIANI,

2008). Porém, pensamos que é preciso oportunizar às crianças, na escola, situações de aprendizagem que tenham como pano de fundo processos em que a linguagem é utilizada como ela aparece na vida, considerando suas especificidades.

Um outro evento que acompanhamos, em que a leitura de texto do domínio literário foi realizada vinculada à finalidade de oportunizar a apropriação de conhecimentos do sistema de escrita, aconteceu no dia 15 de maio de 2009, registrado no Diário de Campo nº 22. Esse evento aconteceu na sala de aula da turma 2 e refere-se à leitura de uma música que enfoca a letra *U*. Como acontecia habitualmente, a professora 2 colou a folha xerocopiada nos cadernos e os entregou para as crianças.

A professora 2 realizou a leitura do texto rapidamente e solicitou que as crianças marcassem os espaçamentos entre as palavras e, em seguida, circulassem todas as letras “U” do texto. Para concluir a atividade, ela explicou às crianças que elas deveriam recortar papel laminado em pequenos pedaços e colar na letra “U”. As crianças realizaram a primeira parte da atividade com a ajuda da professora 2 e da pesquisadora e, em seguida, se mobilizaram para pegar tesouras, papel laminado e cola para realizarem a segunda parte da atividade. As crianças desenvolveram essa atividade descontraidamente brincando, conversando e ajudando uns aos outros. A atividade está apresentada a seguir na Figura 7.

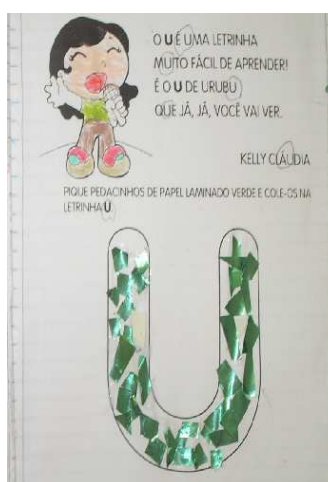


Figura 7: Música da letra U

Essa atividade foi retirada de um volume intitulado *1º período* (voltado para crianças na faixa etária de 4 a 5 anos), de uma coleção de livros intitulada *Cantando e Aprendendo*.²¹ Observamos, nesse contexto, que a música, enquanto manifestação artística e cultural aparece eminentemente vinculada a finalidades pedagógicas. A utilização da música nesse evento aparece comprometida com uma finalidade linguística, ou seja, com a fixação da vogal “U”. A utilização de atividades retiradas de livros didáticos voltados para a educação infantil foram observados com recorrência durante o período de observação em campo.

Salientamos que a utilização excessiva de livros didáticos voltados para a educação infantil como fonte de atividades chamou nossa atenção. Nessa direção, alertamos a existência de possíveis lacunas nos diferentes materiais didáticos e da importância dos professores utilizá-los nas salas de aula de maneira crítica e apenas como mais um apoio no processo de ensino. A esse respeito Silva; Sparano; Carbonari; Cerri dizem que, se o professor não se posicionar dessa maneira, o seu discurso se torna

[...] um discurso sem voz, pois apenas repete instruções do manual, e o aluno apenas executa essas instruções. Um ritual se instala no cotidiano escolar; ritual entendido não como código simbólico que dá significado a eventos da vida cotidiana de uma determinada comunidade, mas ao contrário, como cristalização de ações sem muito sentido, sem finalidade clara e motivadora, que se repetem indefinidamente [...] a sala de aula, de uma arena simbólica onde os alunos e professores disputam polifonicamente as interpretações, os significados a produzir em suas leituras, travando um diálogo vivo e intenso que promoveria a interação, a construção e a circulação do conhecimento, na realidade, passa a ser o espaço em que predomina um único discurso – o institucional, o discurso do aparelho escolar – marcado por uma espécie de monofonização, cujo tom único é dado pelo manual (2007, p. 78).

No contexto desse evento, chamamos atenção para a utilização da música como pretexto para o ensino de conhecimentos linguísticos, assim como para as características do material apresentado às crianças, ou seja, é uma música que não se lê, ouve ou canta nos diferentes contextos sociais, é apenas trabalhada na escola para atender a finalidades escolares.

Acompanhamos outros eventos de práticas de leitura parecidos com esses em que folhas xerocopiadas foram utilizadas como suporte de textos. Nesses momentos,

²¹ GONÇALVES, Kelly Cláudia. *Cantando e aprendendo*. São Paulo: Rideel, 2008.

observamos que, em casos, as crianças não foram colocadas como sujeitos ativos nessas práticas, ou seja, como leitores e produtores de textos, pois nessas situações constatamos que o principal objetivo das professoras foi o desenvolvimento de atividades visando a apropriação de conhecimentos, pelas crianças, acerca do sistema de escrita. A seguir, mais algumas imagens dos cadernos das crianças retratam práticas de leitura de textos similares às analisadas anteriormente, de modo que não podemos desconsiderar as variações nessas diferentes práticas, o que se relaciona com as especificidades das turmas e das diferentes professoras que conduziram esses processos.

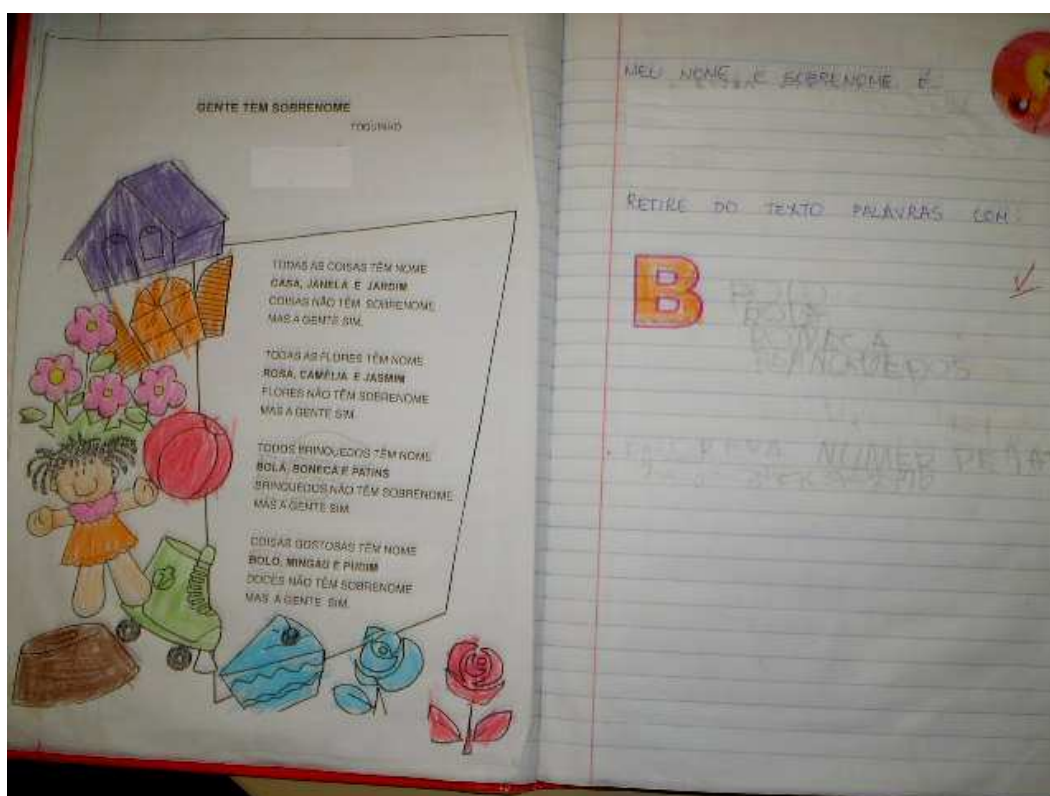


Figura 8: Caderno de aluno da professora 1



Figura 9: Caderno de aluno da professora 5

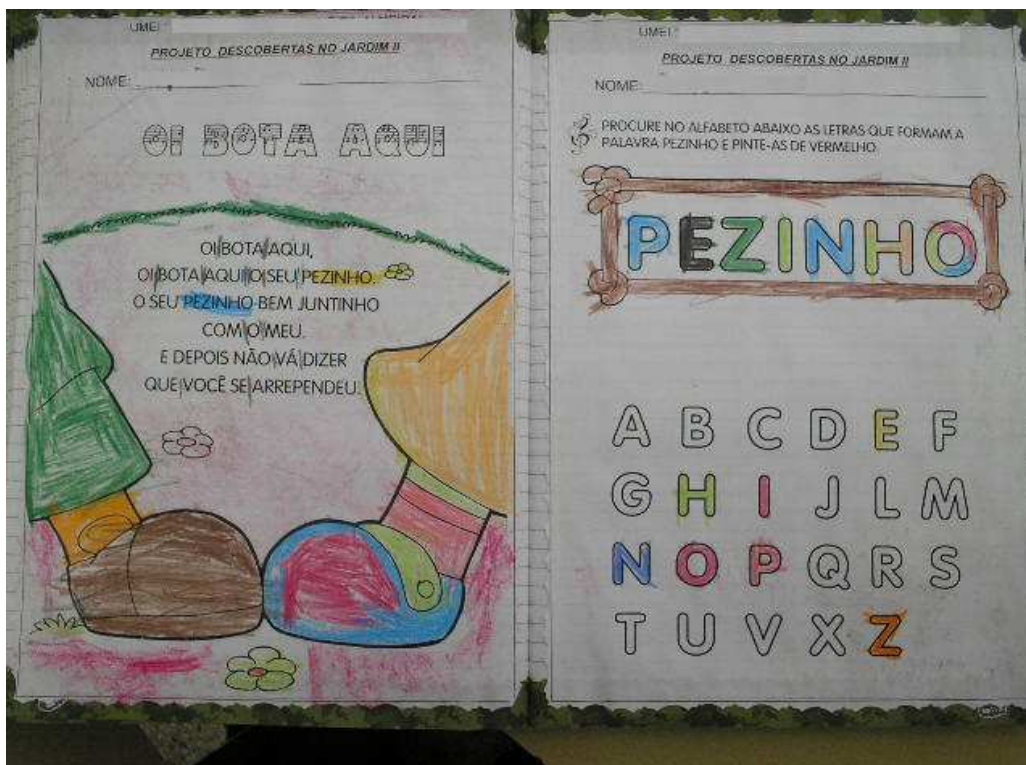


Figura 10: Caderno de aluno da professora 3

Apesar de não termos acompanhado o desenvolvimento de todas essas atividades, acreditamos que os cadernos das crianças se constituem numa fonte privilegiada, pois segundo Gvirtz e Larrondo

“[...] os alunos os usam diariamente tanto para registrar mensagens como para desenvolver atividades [...] Em segundo lugar, o caderno escolar – um espaço de interação entre professores e alunos – permite que sejam vistos os efeitos dessa interação, ou seja, a tarefa escolar” (2008, p.35).

Dessa maneira, os registros fotográficos das atividades desse suporte de escrita nos oferecem mais indícios sobre as práticas de leitura nessa instituição educativa que se coadunam às falas das professoras (transcritas nesse capítulo). Nas diferentes turmas, percebemos a predominância da utilização de cantigas e percebemos que, em todos os casos, a cantiga é didatizada, ou seja, ela é utilizada para atingir objetivos meramente pedagógicos tendo sua funcionalidade, considerando seus usos e funções no contexto social, esvaziada, uma vez que não há indícios nos cadernos de que houve uma exploração das cantigas como produção cultural. Em resumo, parece que as cantigas não são vistas na escola como expressão artística (MARTINS, 2003).

Um terceiro evento que destacamos foi registrado na turma dois, no dia vinte e seis de maio de 2009, no Diário de Campo 28. O evento registrou a leitura em sala de aula de uma parlenda materializada num suporte xerocopiado. Inicialmente, a professora 2 distribuiu uma folha xerocopiada para cada criança e, em seguida, lembrou-as de que elas já haviam aprendido as vogais que naquele momento foram registradas no quadro. Em seguida, a professora 2 mostrou às crianças que se as vogais fossem combinadas com a letra *pê* formariam sílabas. Podemos acompanhar esse momento por meio da imagem e da transcrição a seguir:

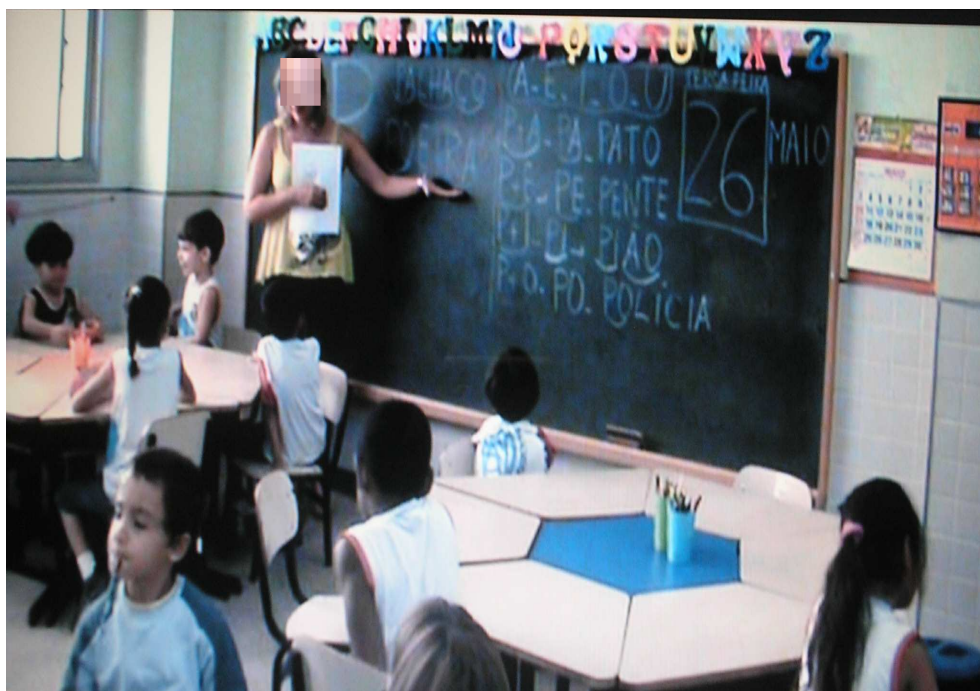


Foto 8: Professora 2 registrando palavras com a letra pê no quadro

T1-Prof 2: hoje nós vamos aprender uma letrinha mui::to legal, uma letrinha mui::to bacana, quem sabe que letrinha é essa” ((apontando para a folha xerocopiada))

T2-As: pê ::

T3-Prof 2: letrinha”

T4-As: pê ::

T5-Prof 2: pê do que”

T6-As: pato ((poucos responderam))

T7-Prof 2: vamos ver’ essa é a letrinha” ((escrevendo no quadro))

T8-A1 ALE: pê::

T9-Prof 2: pê:: vamos falar algumas palavrinhas, que começam com a letrinha’ vamos pensar primeiro vamos pensar’((a professora parou a explicação por (35.9) para atender uma pessoa na porta e as crianças ficaram conversando))

T10-Prof 2: olha’ vamos (++) pê do que” olha aqui’ o que que é isso aqui”

T11-As: palhaço

T12-Prof 2: palhaço muito bem’ palhaço’ olha aqui’(++) ((escrevendo no quadro))

A1 ALE:

bebê bebê

A2 AUR: PA – LHA –ÇO

quando a gente fala palhaço’ quantas vezes agente abre a boca para falar palhaço” pa- lha-ço ((registrando no quadro soletrando)) três

As:

três vezes, então eu falo pa-lha-ço três vezes ((alguns repetiam))

Após os realizar os registros no quadro, a professora 2 realizou a leitura rápida do texto e solicitou que as crianças recortassem de jornais e revistas palavras iniciadas com a letra pê. A docente distribuiu jornais e revistas para que as crianças procurassem as palavras e colassem na atividade que foi realizada com nosso auxílio. Para finalizar, as crianças pintaram a imagem que ilustrava a parlenda, conforme podemos visualizar na Figura 11.



Figura 11: Parlenda no suporte xerocopiado

Nesse terceiro evento, observamos que o texto de literatura infantil foi utilizado eminentemente como pretexto para ensino de conhecimentos sobre o sistema de escrita. No trabalho com a parlenda foram desconsiderados aspectos importantes como, por exemplo, a sua origem e o jogo das palavras (sonoridade), assim como os sentidos produzidos a partir da leitura do enunciado. Destacamos ainda que, nesse contexto, a dimensão do lúdico que envolve o recitar esse texto em contexto social também foi desconsiderado. A leitura desse texto literário foi transformada numa atividade voltada especificamente para o estudo da letra "P". Ainda, segundo Lajolo é fundamental que as atividades relacionadas a literatura infantil desenvolvidas pela escola

[...] trabalhem elementos do texto que contribuam para um relacionamento mais intenso dos alunos com aquele texto particular e que, como uma espécie de subproduto da atividade ou do exercício, fique inspiração e caminho para o inter-relacionamento daquele texto com todos os outros conhecidos daquele leitor (2007, p. 51).

É nessa direção que o leitor se apodera do texto e se constitui sujeito de sua leitura, ou seja, se assenhorando dos sentidos sociais da manipulação e (re)interpretação dos textos. O que não aconteceu no referido evento em que a parlenda foi utilizada apenas como geradora de uma atividade lingüística.

O quarto evento que destacamos aconteceu na turma 3 e foi registrado, no dia primeiro de setembro de 2009, no Diário de Campo 65. Nesse dia, a professora 3 entregou uma folha xerocopiada para cada criança contendo um poema e uma ilustração. A docente afirmou que anteriormente havia realizado a leitura desse texto para as crianças. Nesse dia, ela leu o texto e, em seguida, fez alguns questionamentos focalizando, principalmente, os conhecimentos sobre o alfabeto, como podemos acompanhar a seguir por meio de um fragmento da transcrição e imagens desse momento:

...

Prof. Aux: vamos acompanhar com o dedinho aí na folha de vocês' João:: senta direito, todo mundo acompanhando' como que é o nome do nosso texto" (+) navio" ((iniciando a leitura com a folha apoiada no quadro apontando o texto))

T4-As: na::vio pirata

T5-Prof 3: navio pirata' todo mundo repetindo'

T6-As: na::vio pirata

T7-Prof 3: o:: menino ((apontando no texto))

T8-As: o:: menino ((repetindo em coro))

T9-Prof 3: brinca de pirata

T10-As: brinca de pirata ((repetindo em coro))

T11-Prof 3: sua espada é de ouro

T12-As: sua espada é de ouro ((repetindo em coro))

...

T56-Prof: /.../ viu que legal' nós estamos estudando qual letrinha" ((apontando para a letra na atividade))

T57-As: ENE::((responderam em coro))

T58-Prof 3: ene::' ene de navio né (+) ((as crianças falam outras palavras muito barulho)) ene::' olha só' xi::' olha bem' nós vamos procurar::((crianças falando)) eu não vou falar mais de uma vez hein' nós vamos procurar aqui no texto' Mes' toda a letrinha êne vocês vão fazer assim oh' ((registrando a letra no quadro circulando))

T59-A3 MAR: fazer uma bolinha::

T60-Prof 3: isso' (+) oh' por exemplo na palavra aqui' me-ni-no oh' me-ni-no ((soletrando circulando a letra ene na palavra)) quantas letras enes tem na palavra menino"

T61-As: duas

T62-Prof 3: essa aqui é ene"

T63-As: não

T64-Prof 3: essa é a letra"

T65-As: EME

T66-Prof 3: essa é ene”

T67-As: não / é ((nesse momento a professora aponta respectivamente as letras i e ene))

T68-Prof 3: então eu vou fazer assim uma bolinha né’ e pega o lápis de cor e pintar to::da:: a letrinha ene’ essa aqui também é letra ene”

T69-As: É

T70-Prof 3: então nós vamos fazer assim e pintar todas as letrinhas enes que vocês encontrarem

...



Foto 9: Crianças colorindo a ilustração do texto

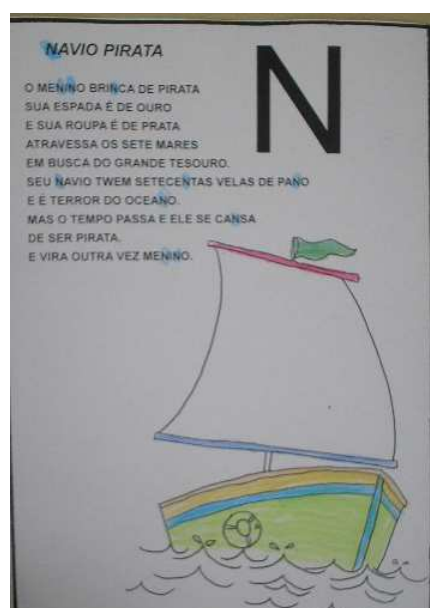


Figura 12: Texto xerocopiado e o estudo da letra ene

Após esse momento, as crianças desceram para o pátio e para o lanche e, em seguida, retornaram para a sala de aula para a conclusão da atividade. Para finalizar, a professora 3 solicitou que as crianças colassem pequenos pedaços de tecido na vela do navio (ilustração do texto) como podemos visualizar a partir das imagens a seguir.



Foto 10: Criança colando pedaços de tecidos na ilustração do texto xerocopiado

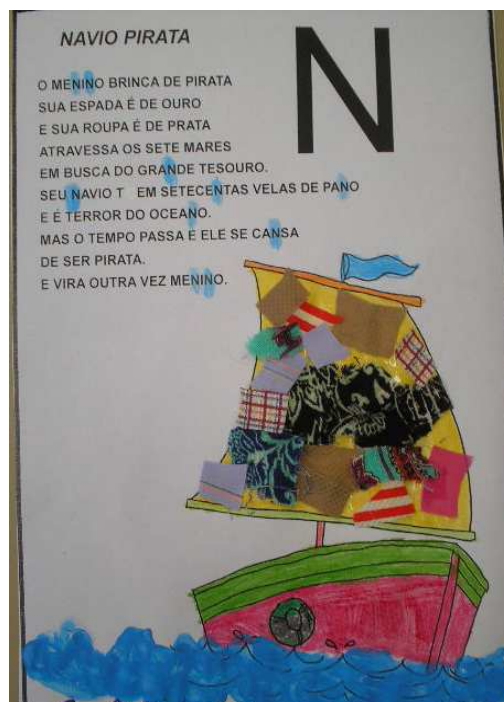


Figura 13: Texto após ser colorido por Ana

Essa atividade foi colocada no varal da sala de aula para secar e, posteriormente, foi colada no caderno das crianças, como podemos visualizar a seguir por meio da Figura 14.

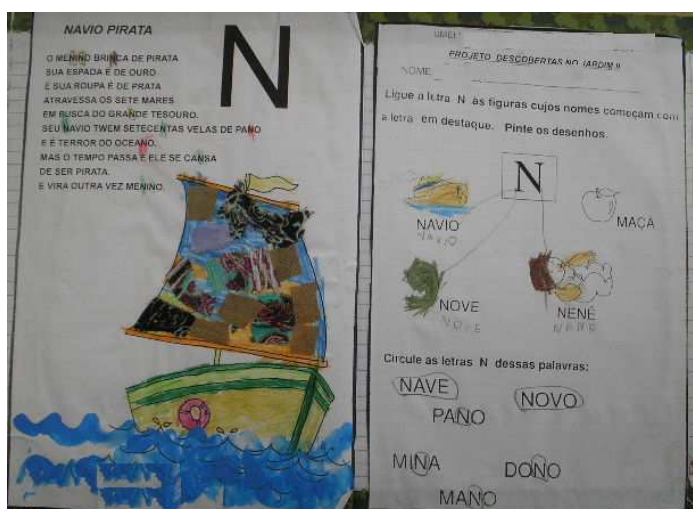


Figura 14: Texto colado no caderno de Vit

A professora 3 nos revelou que o texto foi retirado de um livro de educação infantil, como podemos visualizar por meio das Figuras 15 e 16 respectivamente.



Figura 15: Capa do livro didático de onde foi retirado o poema

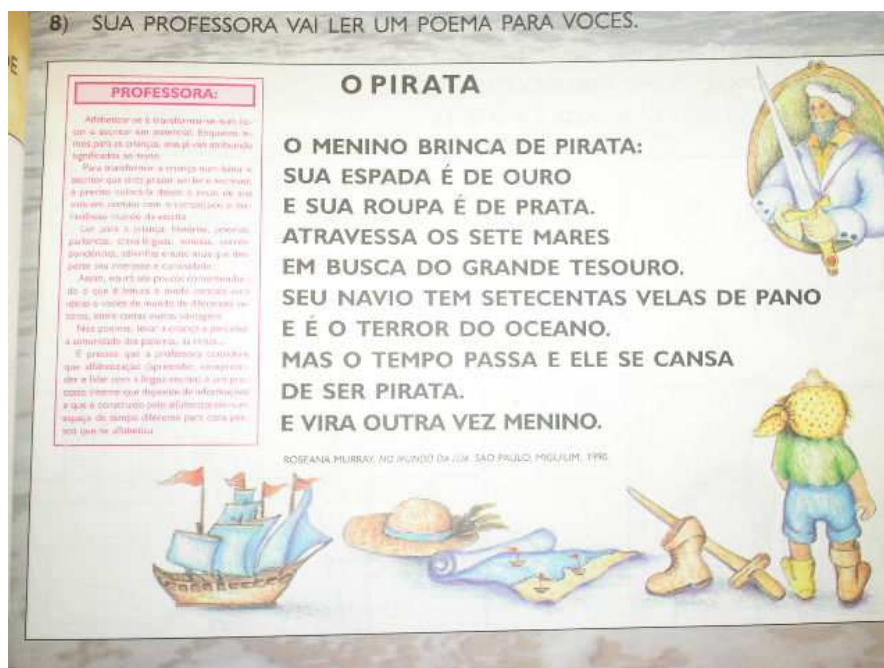


Figura 16: Poema no suporte livro didático

Como culminância dessa atividade, as crianças da turma 3, a caráter (fantasiadas), recitaram o poema Navio Pirata, na Sexta Cultural da unidade, para todas as turmas. As Sextas Culturais já haviam acontecido em outros momentos nessa unidade de ensino, mas, no período em que estivemos em campo, essa atividade foi retomada apenas a partir da primeira semana de setembro. Nesses momentos, as professoras articulavam as crianças para apresentarem trabalhos desenvolvidos nas suas respectivas turmas ou realizavam a leitura ou encenação de uma história, a apresentação de uma música ou teatro. A seguir, podemos visualizar esse momento através da Foto 11:



Foto 11: Crianças da turma 3 recitando o poema

Observamos que a leitura do poema foi utilizada como pretexto para o estudo da letra “ene” (conhecimento sobre a escrita), ou seja, aparece condicionada a uma tarefa linguística, o que desmobilizou o leitor no que se refere à fruição da obra, pois acreditamos, assim como Lajolo (2007, p. 50), que os elementos do texto selecionado como gerador de atividade devem levar “[...] o aluno a observar mais de

perto procedimentos realmente relevantes para o significado geral do texto”, o que pensamos não ter ocorrido no caso da leitura desse poema.

Como pudemos acompanhar, nesse evento, não foi realizada nenhuma referência à autora do poema e ao suporte do qual esse texto foi retirado. Nesse cenário, é perceptível a didatização da literatura infantil em função da necessidade de se alcançar objetivos de ensino aprendizagem em detrimento de uma leitura atuante sobre os sentidos e emoções dos leitores e que estimule capacidades como o pensar, o ouvir e o falar. Acerca da didatização da leitura de textos literários, Silva (2008, p. 55) salienta que ao “[...] didatizar as produções literárias e sua leitura, de acordo com determinados princípios pedagógicos (aliás, também políticos), a escola dificulta, impossibilita ou até mesmo destrói o potencial educativo inerente à leitura da literatura”. Percebemos que, nesse evento, aconteceu exatamente isso, já que, para que houvesse a “adequação” do poema à finalidade lingüística, até o seu título foi alterado (o título do mesmo deixou de ser O Pirata e foi reintitulado pela professora como Navio Pirata).

Acreditamos que a linguagem poética tem grande importância ao longo do processo de formação de leitores, pois a experiência poética oportuniza o encontro do homem com ele mesmo e ao mesmo tempo com os outros homens. A poesia pode ajudar os sujeitos a descobrirem a realidade que os circundam; a ver realmente as coisas e os seus pares como são; a ter consciência de si mesmo como sujeito individual, mas também consciência de si como sujeito social. Assim, acreditamos que a literatura tem uma contribuição especial no que se refere à constituição da inteligência e da sensibilização do homem, principalmente no que diz respeito às diferentes formas de se expressar e comunicar em nossa sociedade.

Um outro aspecto que devemos pontuar no trabalho com esse poema foi o fato de as crianças terem recitado o texto para toda a comunidade escolar em uma apresentação. Sobre isso, sem desconsiderar a importância de contar/ler para “os outros” do grupo social, seja para apenas tornar um texto conhecido, seja para trocar experiências a partir do que a leitura oferece ao leitor interlocutor, não podemos deixar de destacar que, durante nossas observações, percebemos que recitar o poema para a comunidade escolar foi uma iniciativa da professora que não foi

problematizada com as crianças, sujeitos importantes nesse processo. Acerca da recitação de poemas na escola, Coelho afirma que essa prática fazia

[...] parte do nosso sistema educativo (de fins do século XIX até os anos 30/40), a *memorização* de poemas que deviam ser ditos pelos alunos nas aulas de leitura ou em datas festivas. (Foram inúmeras as queixas que ouvimos de amigos ou familiares mais velhos, ao recordarem a vergonha ou a raiva com que se submetiam à tal recitação obrigatória e que os levou a detestar poesia...). Entende-se hoje que o dizer poesia é algo muito subjetivo e pessoal que não deve ser imposto à criança, pois só será gratificante se resultar de um gesto espontâneo, feito com entusiasmo ou alegria (1984, p.160).

A partir das palavras de Coelho (1984), percebemos ainda hoje ressonâncias da prática de recitação de poesias para responder à demanda da professora em ter que apresentar, naquele dia, uma produção da sua turma para a comunidade escolar.

Nessa direção, percebemos a tensão que envolve a prática da leitura da literatura infantil no espaço escolar, onde ora os textos do domínio literário são considerados apenas na sua dimensão lingüística, ora considerados como enunciados que precisam ser lidos, recitados, expostos, tendo em vista uma demanda estritamente escolar.

O quinto evento que destacamos refere-se ao trabalho realizado, na turma 1, no dia quinze de setembro de 2009, registrado no Diário de Campo nº 69. Nesse dia, a professora 1 solicitou que as crianças fizessem a roda de conversa para explicação de como funcionaria um projeto a ser desenvolvido na sala. O projeto era intitulado “Projeto de Literatura: O livro da escola visita a nossa casa”. A professora 1 explicou que os encontros do projeto aconteceriam nos momentos de roda, na sala de aula, e que a cada encontro uma criança seria escolhida para participar do projeto por sorteio ou por definição do grupo. A criança sorteada usaria um avental do projeto e escolheria um livro para ser lido em casa que seria guardado dentro do avental. A criança ainda levaria uma pasta contendo duas folhas: uma de orientação para os responsáveis, explicando como seria sua participação no projeto, e uma folha de atividades em que as crianças responderiam questões relacionadas ao livro. Na sequência, para abrir o projeto, a professora 1 realizou a leitura do livro “*A borboleta e o Grilo*” de Gerusa Rodrigues Pinto. A seguir, podemos visualizar esse momento

por meio de fragmentos da transcrição das atividades desenvolvidas nesse dia e de imagens do evento.

((inicialmente a professora 1 explicou como seria o projeto de literatura “O livro da escola visita a nossa casa” e em seguida realizou a leitura do livro “A borboleta e o grilo” de Gerusa Rodrigues Pinto))

...

T104-Prof 1: /.../ a borboleta e o grilo' essa história quem escreveu foi a Gerusa Rodrigues Pinto' (+) foi a autora do livro' e quem fez os desenhos é o ilustrador' ilustrador é quem fez todos os desenhos'

T105-A4 NAT: é aquele que desenha

T106-Prof 1: é aquele que desenha, Hugo Matos da Silva' alguém conhece essas pessoas"

T107-As: não::

T108-Prof 1: não, (+)então vamos lá' (3.7) a borboleta e o grilo' (++) a borboleta Leleta estava pousada sobre uma linda flor Gus' quando chegou um o grilo Cricri encantado com a beleza da borboleta Cricri disse' como você é linda eu queria ser como você mas só vivo pulando pelo jardim' Leleta com pena do grilo respondeu Ama' respondeu assim você acha que eu sempre fui bonita' você quer conhecer a minha história' e aí eles conversando ela' resolveu contar a história dela para' ((lendo e mostrando o livro para as crianças))

T109-As: o grilo

T110-Prof 1: o grilo, então vamos conhecer'(++) ai e/ quero sim Cricri falou' claro que eu quero conhecer a sua história eu estou curioso para conhecer tudo sobre você' a borboleta Leleta começou a contar' (++) eu nasci de um ovo bem pequenininho e tinha a forma a de uma"

T111-As:
((lendo mostrando as crianças))

lagarta

T112-Prof 1:
lagarta eu comia folhas:: dia e noite sem parar de tanto comer fiquei tão gorda' e troquei várias vezes de pele e aí eles batendo papo conversando e foi mostrando eu era um ovo' me transformei numa lagarta eu comi comi comi fiquei gorda gorda fui trocando de pele e aí' (++)depois formou-se um casulo e /.../

...

T131-Prof 1: não' foi legal' (+) alguém aprendeu alguma coisa com essa história" ((ainda com o livro em mãos))

T132-As: eu eu

T133-Prof 1: fala Vit' quem gostaria de falar o que aprendeu" fala Lui'

T134: A13 LUI: é porque ela se transformou em lagarta igual a você

T135-Prof 1: ah tá' e do mesmo jeito né Mir' que a borboleta foi se transformando o Lui falou que ele também vai se transformar em adulto como eu' muito bem Lui fez um (+) uma comparação' a lagarta virou borboleta e a criança vai virar"

T136-As: adulto

T137-Prof 1: adulto muito bem (+) peraí vamos combinar então' alguém esta me pedindo massinha' nós podemos ir para as mesas' ei' pera aí' eu não acabei de falar' mas falar para quem ouvir' hein Sam" eu tenho que falar pra quem ouvir"

T138-As: pra nós

T139-Prof 1: pois é' só que tem gente que não esta me dando atenção não' nós vamos combinar o seguinte quando a gente for para a mesa a gente vai organizar a mesa que ficou bagunçada' Aí::: eu vou entregar a massinha' você vai ser o último a ir para lá tá Luc' porque fica com gracinha' eu nem acabei de combinar' o que que a gente pode fazer' oh' a gente vai usar a massinha hoje pra:: fazer a história' o que que a gente pode fazer de massinha que tem na história"

T140-As: borboleta' grilo'

T141-Prof 1: pode fazer o grilo' que cor que é aqui na história"

...



Foto 12: Professora 1 lendo o livro *A borboleta e o grilo* para a turma

Como foi possível acompanhar por meio da transcrição, ao final da leitura do livro, a professora propôs que as crianças recriassem com massinha os personagens da história como podemos visualizar a seguir.

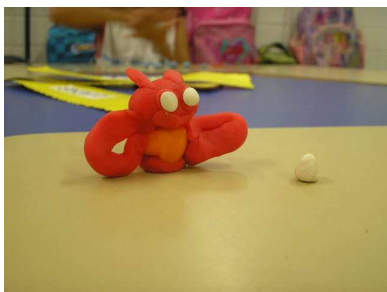


Foto 13: Borboleta e ovo de massinha de Lív



Foto 14: Casulo de massinha de Nat

Percebemos por meio das imagens que o material massinha é utilizado como meio de manifestação da expressividade infantil. Durante esse evento, percebemos que, apesar do direcionamento da professora para que as crianças utilizassem a massinha para produzir esculturas dos personagens do texto lido, estas tinham relativa liberdade pois, pelas próprias características desse material, elas o modelavam e remodelavam até chegarem à forma desejada. Durante esse momento, as crianças brincavam e trocavam umas com as outras técnicas utilizadas por elas para se chegar ao acabamento da obra esculpida. Na sequência, a

professora apresentou as esculturas de cada criança para a turma e, ao final, as crianças, mais uma vez, (re)modelavam esse material num clima de brincadeira.

Quanto à leitura do livro, percebemos que esta aparece comprometida com a finalidade de ensino de um conteúdo específico: o processo da metamorfose. Dessa forma, percebemos a leitura do livro de literatura restrita ao desenvolvimento desse conteúdo. A leitura literária foi incentivada para que as crianças comparassem o processo da metamorfose ao processo de amadurecimento humano. Acreditamos que a forma da professora conduzir a prática de leitura do livro de literatura em questão tem relação com as próprias características do livro, já que era uma obra, assim como as demais que foram utilizadas no projeto, que compõe uma coleção didática de livros infantis. Acerca da utilização dessas coleções nesse espaço educativo, registramos a circulação de pelo menos seis.

Essas coleções abordam diferentes temáticas que têm como protagonistas animais e crianças que narram conflitos existenciais, sociais, e também abarcam temáticas do campo das ciências naturais que envolvem a natureza e os seres vivos. A sequência narrativa nesses materiais são simples e aproximam-se da maneira de falar das crianças. Acreditamos que seja por isso que elas têm ampla circulação nesse espaço educativo.

No entanto, a nosso ver, a forma como elas são utilizadas e exploradas na sala de aula podem interferir significativamente para a formação de leitores críticos e, conseqüentemente, para a ampliação de conhecimentos/leitura sobre o mundo, pois esses materiais apresentavam textos que possuíam estruturas de enredo similares se caracterizando como obras que não demandam experiências anteriores de leitura e nem de pistas a serem encontradas no próprio texto enquanto unidade de sentido. Contudo, não estamos querendo dizer que não se deve utilizar essas coleções no espaço escolar. Chamamos atenção para o fato de que, no mercado editorial, atualmente, existem publicadas coleções de maior qualidade estética e que os docentes não devem ancorar a formação de leitores, prioritariamente, a certos tipos de materiais de leitura.

O sexto evento que destacamos foi registrado no Diário de Campo 72, do dia dezoito de setembro de 2009. Nesse dia, na turma cinco, a professora solicitou que as crianças formassem uma roda. Ao se sentar na roda, a professora 5 com um livro em mãos disse às crianças que iria contar uma história. A obra selecionada foi um livro pop-up, ou seja, com recursos principalmente em dobradura, que, em alto relevo, pode ser manipulado pelo leitor. Esses materiais, também nomeados como livros brinquedos, chamam a atenção das crianças pelas suas características ao associar o material de leitura ao brinquedo.

A professora 5, com muita calma, mostrou a capa do livro para as crianças, leu o nome da história (A lagarta trituradora) e dos autores (Cheridan Cain e Jack Tickle) e, em seguida, deu continuidade à leitura do texto que podemos acompanhar por meio dos fragmentos de transcrição a seguir:

...

T3-Prof 5: o nome da historinha' a lagarta trituradora (4.0) ((mostrando o livro para as crianças)) esse é o título da nossa história quem escreveu essa história são pessoas com os nomes bem bem diferentes dos nossos oh' eu acho que é Cheridan Cain acho que é assim que lê' e Jack Tickle ((leu da forma como estava escrito))

T4-Prof Aux: tique'

T5-Prof 5: diferentes né' tudo nome estrangeiro de outro país' por isso que a tia não sabe ler muito bem' vamos lá' a lagarta trituradora' a lagarta e estava sempre faminta' durante semanas ela roeu e triturou as folhas frescas e de suculentas de amora silvestre' ((com o livro aberto mostrando para as crianças)) amora silvestre é uma plantinha tá vendo' e ela tá que' o::: para tá' CRUNCH CRUNCH ((lendo a escrita envolta da ilustração da lagarta)) certo dia e a lagarta estava a ponto de roer outra a folha quando de repen:::te olha quem vem chegando perto dela' que bichinho é esse" ((falando baixinho apontando para a ilustração do livro que estava mostrando para as crianças))

T6-As: abelha

...

T31-Prof 5: olha só' olha só:::' só que na terra tem vários tipos de bicho né' têm aqueles que o voam' os que andam' que mais que tem"

T32-A1 MAR: os que rastejam

T33-Prof 5: têm os que rastejam' quais são os que rastejam"

Prof Aux: muito bem'

T34-As: jacaré' jacaré'

T35-Prof 5: jacaré anda né' e tem aqueles que"

T36-As: nadam

T37-Prof 5: nadam

T38-Prof Aux: aqueles que" (++) pulam

T39- Prof 5: que pulam

T40- Prof Aux: que que pula"

T41-A1 MAR: o canguru

T42- Prof Aux: canguru ::

T43- Prof 5: canguru ::' que mais que pula"

T44-A1 MAR: golfinho

T45-Prof 5: o golfinho pula na água mais nada também né Gus' que mais que pula" o sapo::' o coelho::' ((repetiam os nomes dos animais junto com a professora))

T46-A2 LOR: eu tenho coelho

T47-Prof 5: papai do céu fez animais assim de tudo quanto é jeito né olha só e a nossa lagartinha deu

A1 MAR:

muita sorte né Cau' ela deu tanta sorte que papai do céu fez a cobra rasteja ela nascer rastejando e depois' ((fazendo o gesto com uma das mãos imitando uma asa))

T48-As: asa ((alguns falaram))

T49-Prof 5: ela passa por um processo em que ela se transforma em borboleta não é' aí ela pode realizar o sonho de voar não é'

...

Como podemos observar, ao final da leitura, a professora 5 fez alguns questionamentos sobre o texto, focalizou algumas características de animais e, na seqüência, registrou o nome dos personagens no quadro com a finalidade de focalizar a letras e as quantidades de letras das palavras. Para finalizar, ela solicitou às crianças que fizessem um desenho sobre a história, como podemos acompanhar a seguir a partir da transcrição e da Figura 17:

...

T15-Prof 5: qual foi o primeiro bichinho que apareceu para lagartinha voando"

T16-As: abelha

T17-Prof 5: a-be-lha (2.8) ((registrando no quadro)) a-be-lha ((falando)) o segundo bichinho que apareceu"

T18-As: borboleta' pardal' ((falavam ao mesmo tempo))

T19-Prof 5: esqueceram" foi a borboleta"

T20-A1 MAR: foi pardal

T21-Prof 5: foi o::"

T22-As: pardal

T23-Prof 5: par-dal (2.6) ((registrando no quadro)) par-dal ((falando)) qual foi o outro bichinho que apareceu"

T24-As: a borboleta

T25-Prof 5: a bor-bo-le-ta (3.4) ((registrando no quadro)) quem é que lembra primeira letra da borboleta hein"

T26-As: eu::

T27-Prof 5: a gente já estudou né' a letrinha da borboleta como que é o nome dela"

T28-As: bê:: ((alguns responderam))

T29-Prof 5: o bê' bor-bo-le

T30-As: ta::

T31-Prof 5: olha só' igual a gente fez com aquela outra historinha nós vamos contar quantas letras tem CAda bichinho' combinado"

T32-As: combinado



Figura 17: Desenho de uma criança da turma 5 sobre a leitura do livro de literatura

Nesse evento, observamos que a professora 5 lançou mão da leitura de literatura infantil para evidenciar conhecimentos sobre o sistema de escrita tais como o nome das letras e a quantidade de letras que compõem as palavras materializadas pelos registros na lousa da sala de aula. Percebemos mais uma vez a tensão nesse espaço educativo entre a leitura e, na seqüência, a necessidade de uma produção com a finalidade de atestar a compreensão da obra lida (desenho infantil e registros realizados no quadro pela professora).

Sobre o desenho infantil, acompanhamos que a professora 5 orientou as crianças para que registrassem, na folha em branco, o que foi compreendido a partir das considerações feitas por ela na leitura do texto, cerceando, assim, a expressividade infantil. A exemplo do que acontece no momento da leitura, no momento da realização do desenho, a criança é vista desconectada do mundo com o qual ela interage por meio da especificidade de suas sensações. No entanto, Cola (2003) salienta que quando a criança lida com materiais artísticos, ela espelha de forma extremamente subjetiva o mundo que vivencia. Nessa direção, Cola nos diz que a

[...] produção pictórica infantil nem sempre é bonita. Nela interessa mais a expressividade da forma do que, propriamente, aspectos visuais que sejam agradáveis aos olhos do adulto. Importa ao aluno desenvolver, ao máximo, sua atividade como produtor de arte. Importa ao aluno desenvolver sempre, em sala de aula, um trabalho prático, qualquer que seja a técnica artística (2003, p. 49).

Assim, no momento da leitura da obra, percebemos que o enfoque da professora incidu sobre a necessidade de mostrar para as crianças o processo de metamorfose da borboleta, assim como características de outros seres vivos (animais que andam, rastejam e nadam, por exemplo), o que impediu que a criança vivenciasse a atividade de desenho como uma experiência cultural e social, como uma obra de arte elaborada a partir da produção de sentidos pelos sujeitos leitores. Esse aspecto teve implicações inclusive sobre a expressividade infantil, como podemos visualizar através do desenho exposto anteriormente na Figura 17.

Contudo, a leitura “como atividade propiciadora de uma experiência única com o texto literário” (Zilberman;Silva, 2008) não deixa de se presentificar nesse evento, mas, a exemplo do que aconteceu nos outros eventos até aqui expostos, a leitura aparece associada ao que Geraldi (2006) considera como leitura do texto como pretexto, o que, segundo esse autor, define a interlocução que se estabelece, ou seja, o “ler para quê”. Contudo, não perdemos de vista que estamos num espaço educativo formal onde são criadas situações para que ocorra o ensino-aprendizagem, porém pensamos que as atividades oportunizadas às crianças a partir da leitura de textos literários devem, assim como sinaliza Lajolo primordialmente trabalhar

[...] elementos do texto que contribuam para um relacionamento mais intenso dos alunos com aquele texto particular e que, como uma espécie de subproduto da atividade ou do exercício, fique inspiração e caminho para o inter-relacionamento daquele texto com todos os outros conhecidos daquele leitor – lição maior! – a intuição da quase infinita interpretabilidade da linguagem de que os textos são constituídos. É exatamente no exercício dessa reinterpretabilidade que cada leitor, assenhorando-se do texto, torna-se sujeito de sua leitura, espécie de reescrita significativa daquilo que o autor, ao escrever, deixou como aquele silêncio ao qual Drumond sugere que se pergunte: trouxeste a chave?

Caso contrário, mesmo que solicitados por professores e ainda que organizados por especialistas, os exercícios acabam funcionando como uma espécie de filtro seletor em que o relacionamento do leitor com o texto fica distorcido e apequenado, não obstante a virtualidade estética de que o texto seja dotado (LAJOLO, 2007, p.51),.

O último evento que destacamos focaliza a leitura de uma obra de literatura infantil e foi registrado no dia vinte e dois de setembro de 2009, no Diário de Campo 73. O título do livro escolhido para leitura nesse dia foi: *Um redondo pode ser Quadrado?* O nome do autor da obra é Canini. A professora 5 inicialmente solicitou que as

crianças fizessem uma rodinha. As crianças da turma cinco, como de costume, começaram a conversar contando suas experiências e a professora aproveitou para iniciar a leitura do livro e o desenvolvimento de uma atividade que focaliza as formas geométricas. A seguir, podemos visualizar esse momento por meio de imagens e de fragmentos da transcrição a seguir:

...

T48-Prof 5: redondo é a mesma coisa que círculo”

T49-As: é

T50-Prof 5: é né’ tudo tem a forma de círculo’ só que no nome da historinha não entrou um círculo pode ser quadrado’ (+) o Canini que foi quem escreveu essa história colocou um redondo ele preferiu o chamar o círculo de redondo’ então vamos ouvir o que que acontece” vamos Mar’ começando (+) deixa a tia tirar esses envelopes daqui se não cai tudo’ ((se referindo aos que estavam dentro do livro)) o redondo podia fazer quase tudo com os redondos’(++)) ((passava as páginas do livro mostrando as ilustrações para as crianças)) olha o que que o redondo podia fazer sol’ lua’ bola’ queijo’ teia de aranha’ num cano’ olha no que ele podia se transformar’ era moleza qualquer pessoa redonda sabia fazer’ mas’ (++)) o redondo sabia fazer galinha’ olha só ele se transformou numa galinha’ aqui ele podia se transformar num porco’ num gato’ ou numa gata’ não é”

...

T106-Prof 5: /.../ agora olha o que que a tia Már vai dar para vocês’ olha’ vamos abrir a rodinha porque se não atrapalha quem tá atrás’ a tia ontem fez’ tá bom assim’ tá Dio’ ((crianças falando)) a tia ontem fez círculos pequenos que cor” ((retirando os círculos de um envelope mostrando as crianças))

T107-As: azul

T108-Prof 5: círculo pequeno”

T109-As: vermelho

T110-Prof 5: e:::

T111-As: laranja

T112-Prof 5: então esse é o círculo pequeno’ fiz também’ outro círculo’ Lor’ fiz também círculos médios’ tamanho médio’ que cor” ((tirando do envelope mostrando as crianças))

T113-As: azul

T114-Prof 5: azul

T115-As: vermelho

T116-Prof 5: vermelho

T117-As: laranja

T118-Prof 5: laranja’ então círculo pequeno’ círculo médio’ ((apontados por ela organizados no chão))

T119-A6 LOR: agora grande’

T120-Prof 5: e círculo”

T121-As: grande

T122-Prof 5: grande’ mais ou menos grande’ não é muito grande não’ mais é grande’ ((sorrindo)) é de que cor”

...

T140-Prof 5: ninguém vai sair da rodinha agora’ vamos ouvir o que que é pra fazer’ a tia vai distribuir pra cada um vários círculos de todos os tamanhos dessas três cores’ e nós vamos tentar montar alguma coisa com esses círculos’ vamos pensar’ a tia vai dar uma folha’ mas não vai dar cola’ primeiro a gente vai montar na folha o que que a gente quer fazer com esses círculos’ depois que conseguir fazer alguma coisa’ ah::: é isso aqui que eu quero’ Gus’ aí a tia Már’ e a tia Luc’ vai distribuir a cola pra vocês combinado”

T141-As: combinado

...



Foto 15: Professora 5 lendo o livro para as crianças na roda

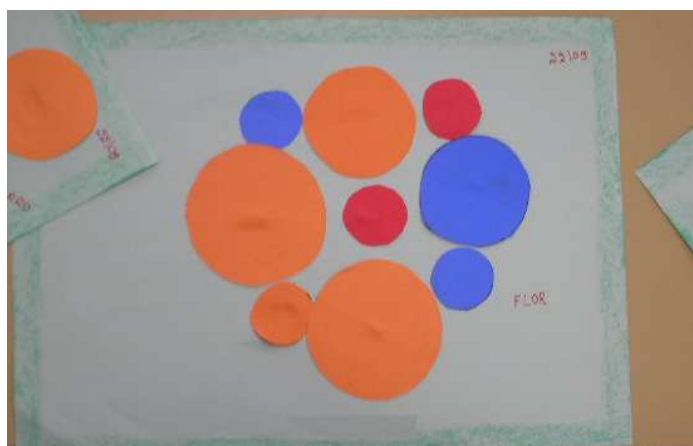


Figura 18: Atividade de Kay

Como podemos observar, a professora 5 utilizou o texto literário para trabalhar a noção de formas geométricas e, na seqüência, após a leitura, solicitou que as crianças, em consonância com a proposta do livro, elaborassem diferentes formas da mesma maneira que o personagem principal da história fez. Na turma 5, a exemplo do que aconteceu nos eventos expostos até aqui, ficou evidente a falta de

diálogo entre os textos de literatura infantil conhecidos e lidos pelos leitores que participaram do evento. Esse aspecto se constitui grande entrave quando pensamos na formação do leitor, pois os textos literários que entram nas salas de aula, apesar de serem obras de arte, são submetidos aos objetivos escolares, não conseguindo romper com o seu consumo imediato. Ou seja: ao invés de incentivar a constituição de sentidos, incentiva a apreensão de idéias fragmentadas, corporificando um trabalho intelectual que não traduz transformações, mas sim permanências de representações sociais. Segundo Geraldi (2006, p.98), para que a experiência com a leitura tenha sentido para os sujeitos, é preciso que se recupere na escola e que se traga para dentro dela, a dimensão do “prazer – que me parece o ponto básico para o sucesso de qualquer esforço honesto de ‘incentivo a leitura’”.

6.2.2 A LEITURA DE LITERATURA COMO PRETEXTO PARA A PRODUÇÃO TEXTUAL

O primeiro evento que destacamos em que o texto é utilizado como pretexto para a produção textual foi registrado no Diário de Campo nº 20, no dia 13 de maio de 2009, na turma 2. Nesse dia, na sala de aula, a professora 2 propôs a elaboração de um texto coletivo a partir da leitura de imagens. As crianças participaram receptivamente da exploração das imagens demonstrando interesse, ou seja, falavam alto sobre o que estavam vendo no momento em que a professora entregava a folha. A seguir, podemos visualizar a atividade e a professora 2 orientando o seu desenvolvimento



Figura 19: Atividade de produção de texto da turma 2



Foto 16: Professora 2 orientando a turma no desenvolvimento da atividade

A professora utiliza a atividade de leitura de imagem para motivar uma atividade de produção de texto coletiva. É importante destacar que a exploração da imagem se faz por meio de questionamentos lançados às crianças sobre o que observam das imagens. Assim, antes de iniciar o registro escrito no quadro, a professora 2 conversou com as crianças sobre o que elas estavam vendo na folha que lhes havia sido entregue. Inicialmente, ela perguntou às crianças o que a personagem do primeiro quadrinho estava fazendo e, então, as crianças responderam o que elas viam na primeira cena: a menina colhendo flores. Nesse momento, a professora 2 chamou a atenção para a necessidade das crianças escolherem um nome para a personagem e, após várias sugestões das crianças da turma, o nome escolhido pela maioria foi Ana.

Em seguida, a professora 2 pediu às crianças que olhassem a segunda cena e dissessem o que Ana estava fazendo. Algumas crianças responderam que a personagem estava entregando as flores para a mãe, outras responderam que ela estava entregando as flores para a tia e outras que a personagem estava entregando as flores para a avó. Após discussão, a partir das características da

cena, a professora 2 e a turma chegaram ao consenso de que Ana estava entregando as flores para a avó e, então, a partir dessa constatação, a professora iniciou o registro do texto no quadro.

Antes de escrever o texto no quadro, a professora 2 perguntou para as crianças qual nome elas dariam para o texto e, depois de ouvir algumas sugestões como Ana, jardim e flores, a professora, registrou, no quadro, o título *Flores para a Vovó*, lendo esse título em voz alta. A professora 2 iniciou o registro do texto no quadro com a frase: Ana estava colhendo flores para a vovó.

A professora 2 seguiu estimulando as crianças a observarem as características das personagens para que fossem registradas no texto e, então, à medida que as crianças falavam, ela escrevia no quadro e lia em voz alta. Para finalizar o texto, na sequência, a professora 2 registrou no quadro a ação da personagem principal (Ana) no segundo quadrinho, solicitando às crianças que participassem observando as características do ambiente e expressões das personagens. Após concluir o registro do texto no quadro, a professora 2 realizou a leitura em voz alta para as crianças, que ouviram atentamente. Durante a leitura, a professora 2 fazia pausas e lançava questionamentos do tipo: “foi assim que aconteceu?”; “Está acontecendo assim na cena 1?”; “O que está acontecendo na cena 2?”. Em seguida, as crianças coloriram a folha, que foi colada no caderno.

Como pode ser visto, a atividade que acabamos de relatar envolveu a leitura e a escrita. No que diz respeito à leitura, vemos uma prática bastante comum nas escolas que é a exploração de texto imagético. É importante chamar atenção à primazia conferida apenas à exploração das informações explícitas nas imagens e a desconsideração de aspectos como: a finalidade da elaboração do texto; a natureza do texto; os interlocutores a que o texto se destina e as representações dos locutores na elaboração do texto.

Esse tipo de atividade de leitura valoriza a reprodução de informações circunscritas às imagens, uma vez que possibilita que as crianças apenas captem a idéia do texto imagético sem se reportarem às suas experiências e aos seus conhecimentos. Observa-se que não foi levado em conta, por exemplo, o que estaria fazendo com

que algumas crianças identificassem o adulto representado na imagem como mãe, outros como tia, ou como avó. A leitura das imagens foi orientada no sentido de as crianças se apoiarem na linearidade das imagens apresentadas. Nessa perspectiva, baseando-nos nas reflexões de Koch e Elias (2008), o texto imagético parece ser tratado como produto de um sujeito que representa por meio de imagens informações a serem captadas pelo leitor (no caso, pelas crianças), cabendo a estes apenas reconhecer nas imagens a intenção do autor e o sentido da sequência das imagens.

Esse tipo de prática foca a atenção das crianças no autor que, por ser desconhecido, imprime um caráter abstrato ao ato de ler. Portanto, às crianças coube somente reconhecer e reproduzir informações. Nesse caso, são práticas dessa natureza que contribuem para que a leitura se efetive na escola como práticas de reconhecimento e reprodução de informações contidas nos textos. O texto imagético foi tomado, portanto, como motivo para a realização de uma produção escrita coletiva que é também uma outra atividade comum na educação infantil. No entanto, a forma como a leitura do texto imagético foi efetivada possibilitou que a atividade de escrita ficasse restrita ao registro das informações captadas pelas crianças a partir da seqüencialidade das imagens. Portanto, a leitura de imagens ensejou uma prática de escrita circunscrita ao exercício de descrição em que as crianças são levadas a mostrarem somente que aprenderam a descrever (Geraldi, 2003). A seguir, podemos visualizar alguns momentos do desenvolvimento da atividade por meio das Fotos 16 e 17.



Foto 17: Professora 2 iniciando o registro da produção de texto

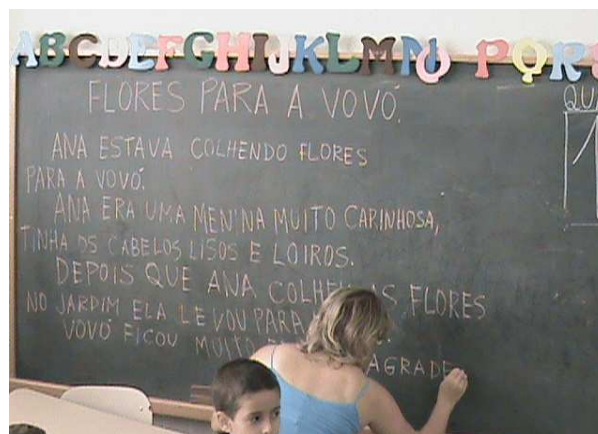


Foto 18: Professora 2 finalizando o registro da produção de texto

O texto produzido foi objeto de leitura e esse momento foi registrado no Diário de Campo nº 24, do dia 20 de maio de 2009. Nesse dia, a professora 2 retomou o texto coletivo *Flores para a Vovó*, fazendo uma leitura em voz alta do mesmo e, posteriormente, pediu às crianças que fizessem um desenho que ilustrasse o texto e escrevessem seus nomes. Nesse momento, a professora apresentou o texto coletivo transcrito num cartaz branco e informou que os desenhos iriam compor esse cartaz que ficaria exposto na sala de aula. Nesse dia, as crianças iniciaram suas produções, mas muitas não conseguiram concluir, já que as crianças tinham realizado outra atividade antes desse momento. O cartaz com a produção das crianças foi concluído no dia seguinte e ficou exposto na porta da sala de aula, como podemos visualizar na Figura 20.

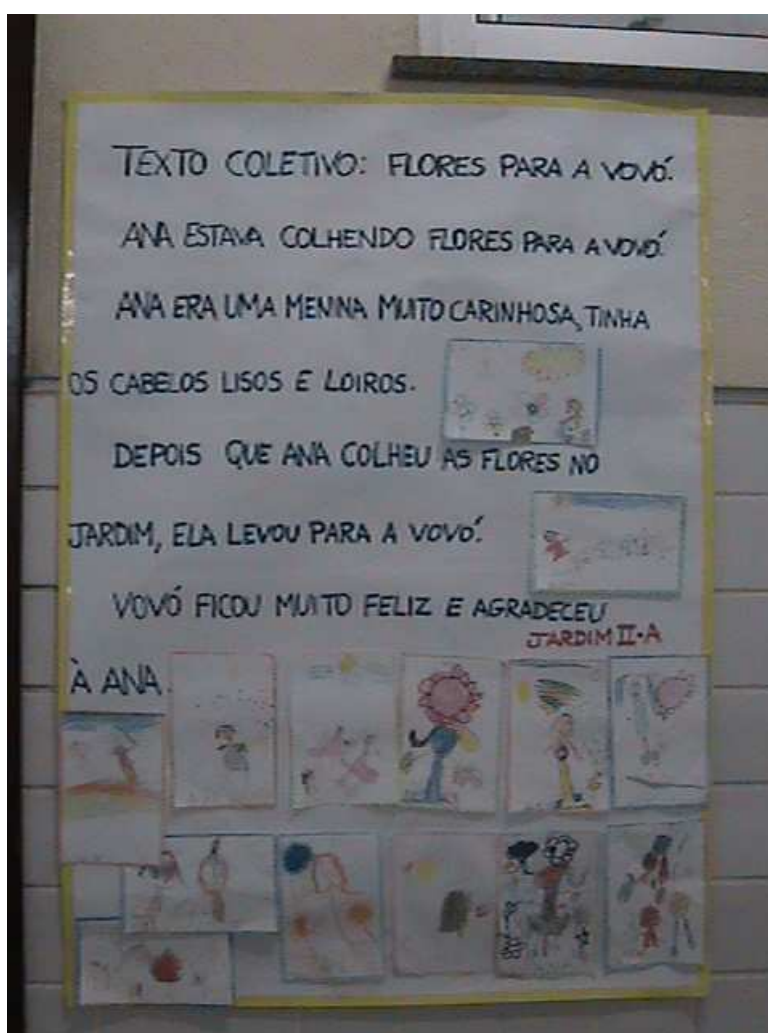


Figura 20: Cartaz exposto na porta da sala de aula da turma 2

Com base nas informações do diário de campo e do cartaz, é possível notar que a prática de leitura na sala de aula observada ocorria nesse momento de forma inversa ao que ocorrera antes. No momento anterior, a professora 2 havia realizado uma atividade de leitura de imagens seguida de uma produção textual verbal coletiva. Nesse evento, registrado no Diário de Campo 24, acompanhamos a realização da leitura do texto verbal seguida de uma produção imagética relacionada com texto. Inferimos que a produção imagética das crianças nesse evento se constituiu efetivamente como uma criação dotada sentidos articulada ao texto verbal que teve como finalidade, além de ilustrar o texto escrito, revelar a compreensão das

crianças sobre o registro escrito. Dessa maneira, a produção imagética e a leitura do texto verbal parecem mais uma vez priorizar o reconhecimento de informações.

O segundo evento que destacamos nesse item diz respeito ao trabalho realizado na turma 3, no dia vinte e um de agosto de 2009, e registrado no Diário de Campo 61. A professora 3 pediu que as crianças fizessem uma roda. Nesse momento, com a proximidade do Dia do Folclore, comemorado no dia vinte e dois de agosto, a professora 3, conversando com as crianças, destacou a importância dos elementos que fazem parte da nossa cultura como brinquedos, músicas e personagens que fazem parte das lendas populares. A professora 3 perguntou às crianças quais delas conheciam os brinquedos pião e a peteca, as brincadeiras amarelinha e passa anel, a música Boi da Cara Preta e a lenda do saci pererê. As crianças, muito entusiasmadas, oralmente respondiam ativamente a professora, informando como e com quem brincaram, o que e com quem cantaram e quem contou as histórias para elas e como fizeram.

A professora 3, em meio às falas das crianças, disse para elas que tudo o que tinha sido falado até aquele momento fazia parte da cultura popular que passa de geração para geração. Disse também que “folclore” são costumes (brinquedos e brincadeiras) e tradições (histórias) que são transmitidas de geração para geração e que, no dia seguinte, seria comemorado o Dia do Folclore e que, por esse motivo, esse assunto foi conversado na roda. Finalizado esse momento na roda, a professora 3 pediu que as crianças fossem para as mesas onde realizaram a atividade diária de registro da data²² e, na sequência, realizou a leitura de adivinhas, que foram respondidas oralmente pelas crianças. As adivinhas foram lidas num livro didático de educação infantil, como podemos visualizar respectivamente nas Figuras 21 e 22.

²² Calendário em que diariamente as crianças registram a data.

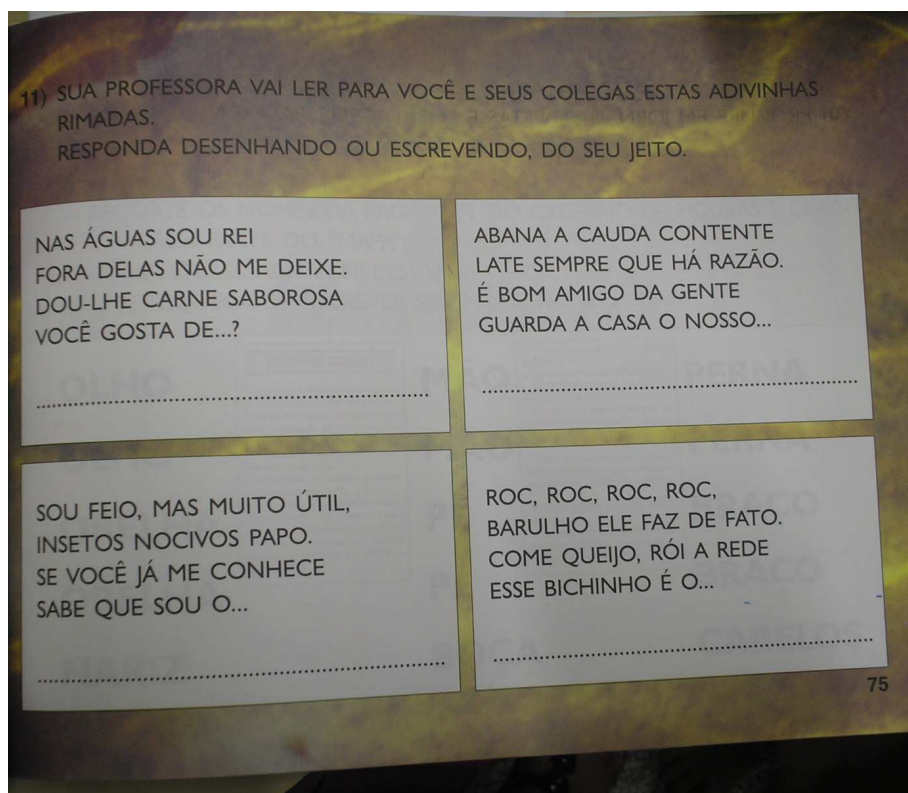


Figura 21: Adivinhas no livro didático

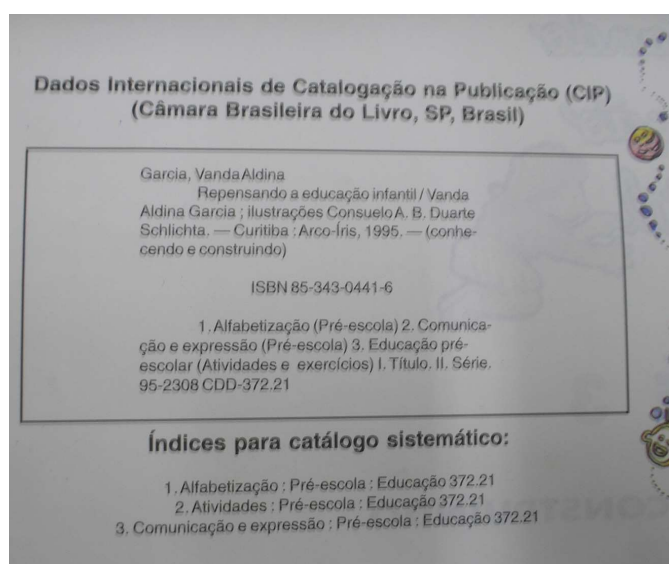


Figura 22: Ficha catalográfica do livro didático

Nesse segundo evento, observamos a tentativa da professora 3 em articular a leitura do texto literário à comemoração do Dia do Folclore (22 de agosto), a partir da atividade que objetivava levar as crianças a se expressarem oralmente vivenciando a brincadeira tradicional de adivinha. Vale destacar que a adivinha é um texto que faz parte da cultura popular brasileira. Afonso (2009, p. 7) considera que as adivinhas “[...] fazem parte do patrimônio lúdico-cultural infantil e manifestam os valores, costumes, formas e pensamentos aprendidos na oralidade, que a literatura infantil traz para suas páginas”.

A leitura das adivinhas, realizada em sala de aula foi desenvolvida num clima de descontração, uma vez que todas as crianças participaram oralmente, colaborando na busca das respostas aos desafios colocadas pelas adivinhas. Nesse momento, as crianças arriscavam diferentes respostas, discutiam que respostas seriam mais adequadas às questões argumentando, defendendo seus pontos de vista e, em alguns casos, discordando das respostas colocadas como corretas quando encontravam uma resposta que julgavam ser mais pertinente às adivinhas.

A atividade desenvolvida com adivinha foi mais um indicador de que a literatura circula na educação infantil. Porém, mesmo dadas as suas características de um gênero textual próprio da cultura oral, por meio da didatização realizada pela professora que reproduz uma atividade retirada de um manual didático. Apesar disso, notamos que essa atividade de leitura oportunizou às crianças descontração e envolvimento. A seguir, acompanharemos o prosseguimento do trabalho com adivinhas organizados por essa professora.

Nos dias vinte e seis e vinte e sete de agosto de 2009, respectivamente, nos Diários de Campo 62 e 63, observamos que a professora 3 deu continuidade ao trabalho com adivinhas na sala de aula. No primeiro dia, essa professora distribuiu uma folha xerocopiada para cada criança e, em seguida, realizou a leitura das adivinhas, solicitando que as crianças pintassem a ilustração correspondente à resposta. Esse momento foi de muita descontração e, quando as crianças tinham dúvidas com relação à resposta correta, a professora 3 as ajudava a encontrar a resposta por eliminação, pronunciando em voz alta o que a imagem representava. A seguir podemos visualizar essa atividade xerocopiada.

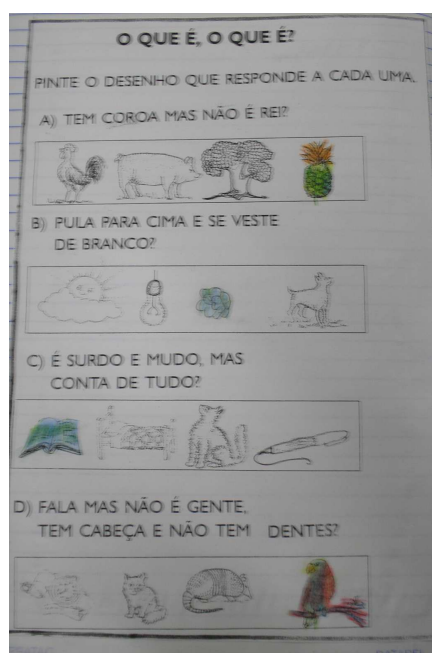


Figura 23: Folha com adivinhas colada no caderno de aluno da turma 3

Consideramos que, apesar da pedagogização do texto materializada por meio da figura acima e, pelas próprias características do texto adivinha, o envolvimento e a descontração das crianças na realização da atividade deve-se ao fato de a adivinha ser um gênero que, apesar de impresso, desafia as crianças, pois traz marcas da oralidade (seu contexto de origem) e apresenta-se em enunciados curtos que exigem do leitor uma elaboração intelectual rápida para decifrar a questão. No entanto, nesse evento, observamos que, apesar das características, a adivinha é tida como pretexto para o cumprimento da tarefa escolar.

No segundo dia, a professora 3 entregou para cada criança uma atividade xerocopiada que continha uma adivinha. A professora, então, leu a adivinha e as crianças se expressando oralmente deram diferentes respostas, até chegarem à resposta correta que foi: sapo. A referida palavra foi registrada no quadro pela professora 3 que solicitou que as crianças escrevessem no campo demarcado para a resposta na atividade. Ao retornarem do pátio, as crianças aprenderam a confeccionar um sapo em dobradura com o qual brincaram por um tempo. A seguir, podemos visualizar a adivinha colada em um caderno e crianças brincando com a

dobradura confeccionada a partir da adivinha, respectivamente por meio da Figura 24 e da Foto 19.

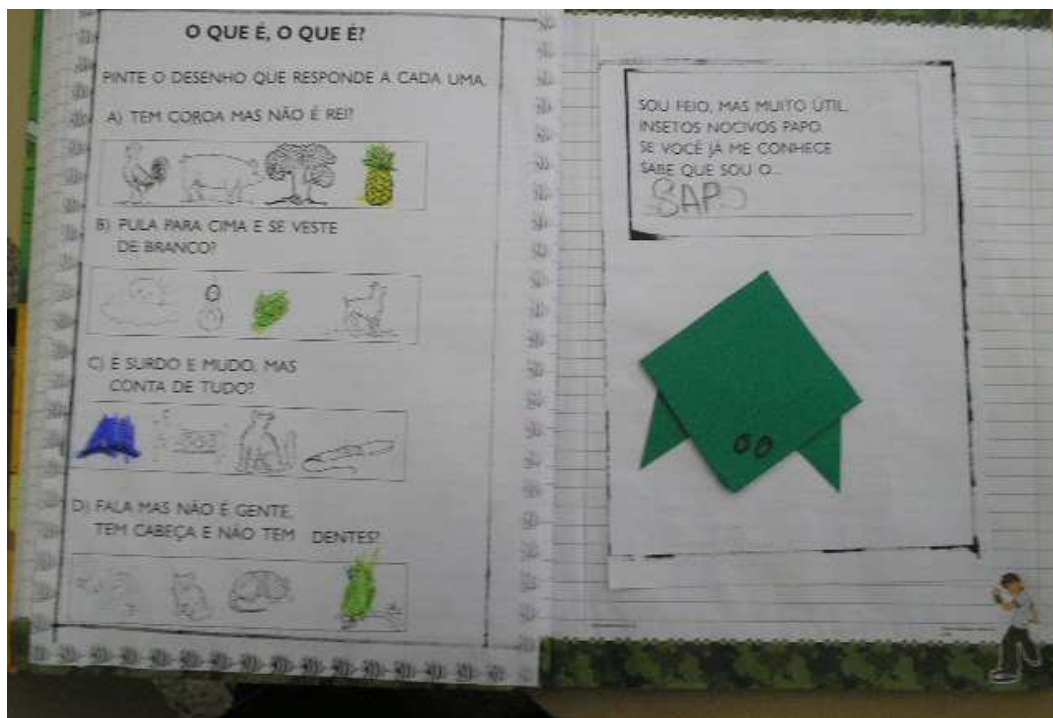


Figura 24: Adivinha colada na página da direita no caderno de aluno da turma 3

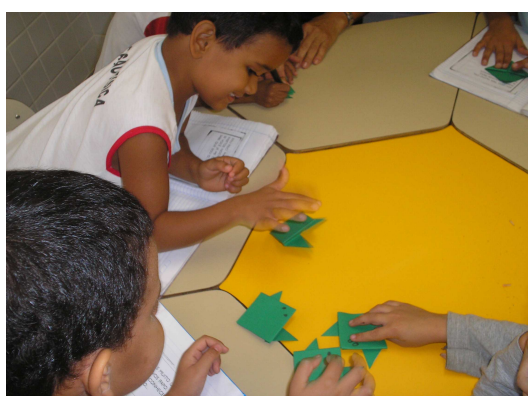


Foto 19: Crianças da turma 3 brincando com dobradura

Na atividade descrita fica evidente que, apesar do entrelaçamento entre literatura infantil e a arte de elaborar formas com o papel (dobradura), a atividade teve por objetivo o registro escrito da resposta da adivinha pelas crianças caracterizando, mais uma vez, o uso desse gênero como pretexto para realização de tarefa escolar.

Salientamos que, no que se refere à comemoração do Dia do Folclore, também foram elaborados painéis com produções das crianças das diferentes turmas. A seguir, podemos visualizar imagens de três painéis elaborados por diferentes professoras que contemplavam a data comemorativa, mas que não foram acompanhados por nós que, nessa ocasião, apenas captamos a imagem dos materiais expostos.



Figura 25: Painel elaborado pela professora 2



Figura 26: Painel elaborado pela professora 3

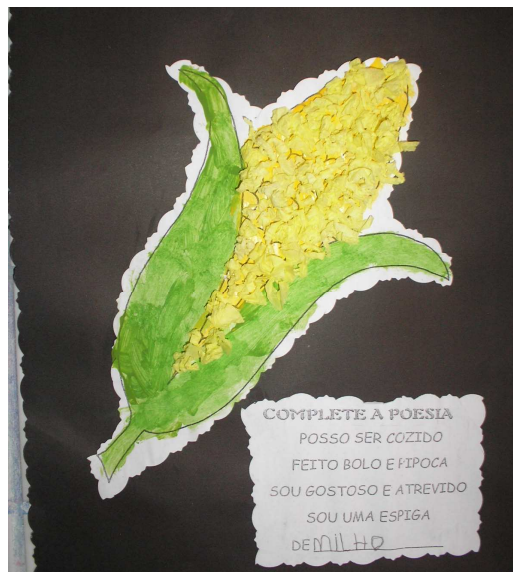


Figura 27: Adivinha do painel elaborado pela professora 3

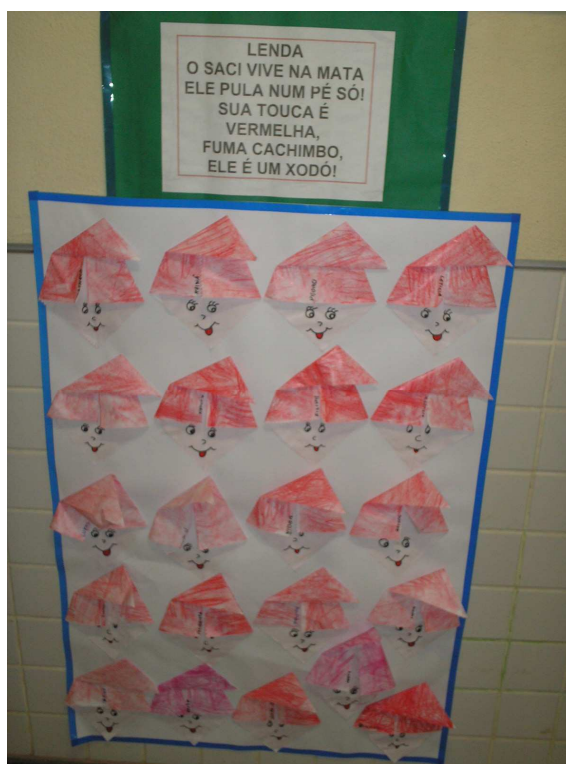


Figura 28: Painel exposto próximo às salas do primeiro piso.

Diante do exposto, observamos que, nas diferentes turmas, a leitura de literatura infantil por aparecer vinculada ao Dia do Folclore e, no caso da turma três, a leitura de adivinhas que pelas suas próprias características “[...] de ser uma atividade [...] que se expressa através da palavra ligada ao canto, e que pertence mais a área da intuição do que a da razão” (COELHO, 1984, p. 184), permitiram que as crianças se expressassem oralmente com liberdade em busca das respostas às adivinhas e também a vivenciem a dimensão lúdica. Nessa direção, notamos que ocorreu uma maior socialização entre os sujeitos envolvidos por meio da leitura de textos da cultura oral apesar de ter havido situações em que as crianças da turma 3 tivessem que lidar com a necessidade cumprir tarefas que tiveram por finalidade o registro de palavra no caderno e a exposição em murais, fato que, como pudemos visualizar, também aconteceu em outras turmas.

Finalmente, o último evento que destacamos em que o texto é utilizado como pretexto para a produção textual aconteceu na turma 1, no dia vinte e nove de setembro de 2009, registrado no Diário de Campo nº 77. O momento desse evento

se constituiu no segundo dia do desenvolvimento do Projeto de Literatura “O livro da Escola Visita nossa Casa”, na turma 1.

Nesse segundo dia, o cartaz do projeto foi fixado no fundo da sala próximo do local onde a professora 1 habitualmente solicitava que as crianças formassem a roda. Depois de acomodar todos na roda, a professora 1 chamou a aluna que havia sido sorteada para levar o livro para casa para se posicionar no centro da roda ao seu lado e, em seguida, destacou a importância da turma prestar atenção na colega que iria realizar a leitura da história. Nesse momento, a professora 1 também chamou atenção para o cartaz do projeto como podemos visualizar a seguir:



Foto 20: Professora 1 lendo o cartaz do projeto para a turma

A professora 1 também lembrou as crianças que quem confeccionou o cartaz (produzido na sala de aula diariamente) foi a professora auxiliar e, na seqüência, estimulou a aluna sorteada a falar quem a ajudou em casa e, em seguida, a criança contou a história para a turma com a ajuda da professora 1, como podemos acompanhar por meio de fragmentos da transcrição e da imagem a seguir :

...

T32-Prof 1: gente não fica falando assim não' faz silêncio' então vamos dar uma paradinha' para mostrar para seus colegas' ((auxiliou a criança posicionando o livro que estava nas mãos dela para que todas as crianças da roda pudessem ver)) pode ser então aqui' oh' ela falou o seguinte' era uma vez uma cobra gigante que morava no céu' era a maior e a mais bela' ((lendo))

T33-A2 LÍV: cobra

T34-Prof 1: cobra do mundo' (5.2) ela era comprida tão comprida' (3.1) conta'

T35-A2 LÍV: comprida e colorida'

T36-Prof 1: comprida e colorida'

T37-A4 NAT: cadê" mostra'

T38-Prof 1: tem que mostra ainda né' então ela falou que ela era comprida e colorida' ((mostrando o livro para a turma))

T39-A2 LÍV: (um dia ela ficava vigiando uns ouros que tinha lá)

T40-Prof 1: um dia ela ficava vigiando"

T41-A2 LÍV: os ouros (3.2) depois (incompreensível)

T42-Prof 1: ((ajudou a criança posicionando o livro para que todos as demais crianças conseguissem visualizar as ilustrações do livro)) vamos mostrar pros seus colegas então aqui' oh' um dia' aqui os ouros que ela ficava vigiando' e aí a Lív falou que um dia o menino começou a estudar a ler nos livros e o que"

T43-A2 LÍV: e ele (incompreensível) ((continuou lendo))

T44-Prof 1: e ele descobriu que aquela cobra não existia' descobriu que era um arco-íris fala bem alto para eu não precisar de falar para você, vai'

T45-A2 LÍV: um dia (incompreensível)

T46-Prof 1: fala pros seus colegas

T47-A2 LÍV: (ele na igreja)

T48-Prof 1: então ele descobriu na igreja que aquilo era"

T49-A2 LÍV: um arco-íris

T50-Prof 1: um arco-íris' ele leu sobre a história de quem"

T51-A2 LÍV: (da arca de Noé)

T52-Prof 1: fala alto, da arca"

T53-A2 LÍV: é de Noé

T54-Prof 1: da arca de Noé' tá contando bem' vamos falar mais alto para todo mundo ouvir'

T55-A2 LÍV: (aí depois ele descobriu que era um arco-íris)

T56-Prof 1: então ele acabou descobrindo que aquilo que ele sempre via e as pessoas falavam que era uma cobra não passava de um"

T57-A2 LÍV: arco íris

T58-Prof 1: arco íris

T59-A2 LÍV: (depois o menino cresceu e virou cientista)

T60-Prof 1: depois que ele cresceu"

T61-A2 LÍV: virou cientista

T62-Prof 1: ãh:: vocês ouviram"

T63-As: ouvimos

T64-A4 NAT: eu ouvi' ele cresceu e virou cientista

T65-Prof 1: ele cresceu e virou um cientista' (++) acabou" ((criança balançou a cabeça afirmativamente)) palmas para a Lív'((todos aplaudiram)) muito bem viu'

...



Foto 21: Lív lendo o livro *O Mistério da cobra no céu* para seus colegas auxiliada pela professora 1

A partir da transcrição e da imagem, notamos que a criança se apóia no texto imagético para contar a história, mas também no que por ela foi memorizado a partir da leitura para ela realizada por um leitor mais experiente. Percebemos que, durante esse momento de encontro do projeto, na roda de conversa, houve a consideração da repercussão do projeto no ambiente familiar (que membro da família auxiliou a criança na leitura) e também a ênfase na importância dada a leitura do livro pela criança para sua turma, apesar das crianças dessa turma ainda se encontrarem em processo de apropriação da escrita. Esses aspectos se encontram materializados na folha de orientações, associados a outros. Essa folha de orientações também era enviada para casa dentro da pasta projeto, que as crianças levavam junto com uma ficha de leitura. Podemos visualizar essa folha de orientações, que também continha os objetivos do projeto de literatura, a seguir, por meio da Figura 29:

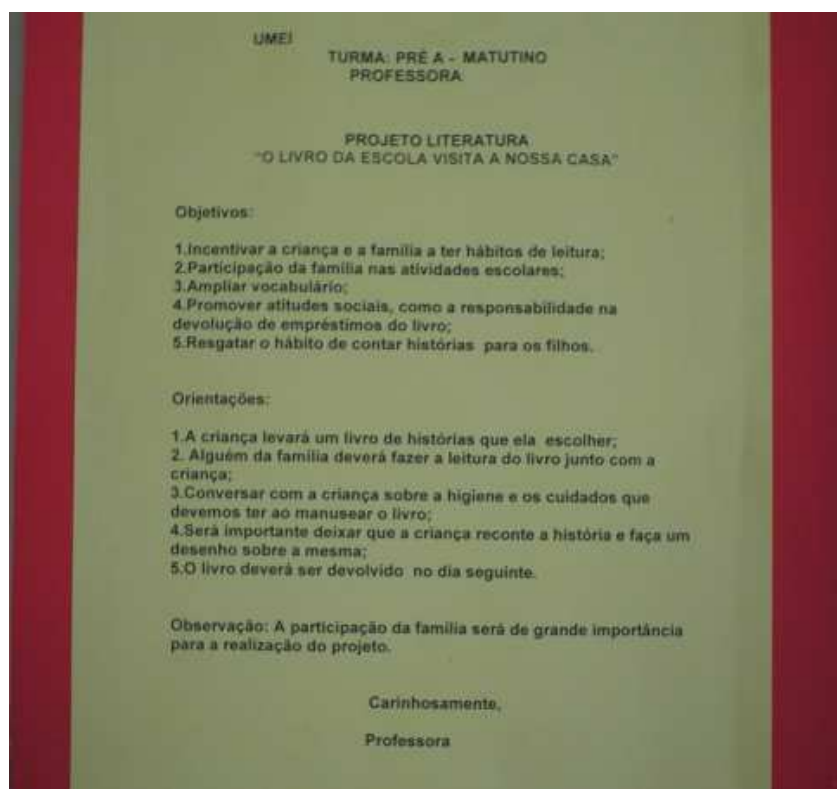


Figura 29: Folha com os objetivos do projeto e orientações sobre como os responsáveis deveriam proceder para auxiliar as crianças a participarem

A partir desse documento, percebemos que os objetivos do projeto se encontravam vinculados a finalidades lingüísticas e à formação do gosto pela leitura, mas também a levar as crianças a vivenciarem um contexto de empréstimo de livros, já que, como já foi mencionado nesse estudo, esse espaço educativo não possuía uma biblioteca no período da investigação.

Também destacamos que o envolvimento da família nesse projeto de leitura, assim como o compartilhamento da leitura de livros em diferentes grupos (família e turma da sala de aula), evidencia a busca da professora 1 na constituição de espaços formativos. Acompanhamos nesse projeto que, a partir da produção de texto oral (contação da história), a professora enfatizou a compreensão e a construção de sentidos da comunidade leitora. A esse respeito, Colomer (2007, p. 143) salienta que o compartilhamento da leitura de obras permite que os sujeitos experimentem “a literatura na sua dimensão socializadora, fazendo com que a pessoa se sinta parte de uma comunidade de leitores com referências e cumplicidades mútuas”. Assim,

não podemos perder de vista a importância dessa experiência de leitura ser oportunizada a partir de obras de qualidade estética associada a um trabalho vinculado à prática social. Nessa direção, essa autora destaca que os

[...] livros a serem compartilhados devem ser aqueles que ofereçam alguma dificuldade ao leitor para que valha a pena investir neles o escasso tempo escolar. Se não há um significado que requeira um esforço de construção, não se pode negociar o sentido; se a estrutura é sempre convencional, não se aprende a estar atento para antecipar ou notar as elipses; ou se não há ambiguidades interessantes, não há porque buscar indícios, reler passagens e discutir as possíveis interpretações (COLOMER, 2007, p. 149).

Ainda focalizando o trabalho com a leitura oportunizado por esse projeto, também consideramos importante mostrar uma outra atividade dela decorrente além da contação da história (produção de texto oral). A seguir, podemos visualizar a atividade através da Figura 30.

A imagem mostra uma ficha de leitura preenchida por uma aluna. O nome do aluno é 'LÍV'. O título da história é 'O MISTÉRIO DA COBRA DOCE'. O autor do livro é 'ROSA DE ALTA'. Abaixo, há um desenho colorido com um sol amarelo no topo, um arco-íris multicolorido e uma casa com uma porta vermelha e janelas verdes. Na parte inferior, há uma seção para 'MINHA OPINIÃO SOBRE O LIVRO' com três opções: 'MUITO' (com um círculo cheio de cor), 'UM POUCO' (com um círculo parcialmente cheio) e 'NÃO GOSTEI' (com um círculo vazio).

Figura 30: Ficha de leitura da aluna Lív

Percebemos que essa atividade representa a permanência das antigas fichas de leitura na sala de aula que sempre foram responsáveis por direcionarem a compreensão do leitor do texto sobre a obra lida. Na ficha em questão, foram realizadas adequações em função da faixa etária das crianças. Mesmo assim

observamos que ela solicita o registro escrito de informações básicas sobre o livro como o título da obra, o nome do autor e o registro da compreensão da leitura da obra através de desenho (produção de texto imagético).

Com base na Ficha de Leitura, é possível constatar que o leitor foi levado a realizar uma atividade de reprodução de informações (já que foi solicitado que a criança produzisse um texto imagético que revelasse informações sobre o texto lido) desconsiderando, assim, as experiências e os conhecimentos prévios do leitor (KOCH e ELIAS, 2008).

Percebemos também por meio da folha de orientações do projeto que esse possibilitou que as crianças vivenciassem o contexto de empréstimo de livros e, assim sendo, partilhassem a experiência a que Geraldi (2006, p. 98) salienta como um dos pontos básicos para o sucesso na formação do leitor, ou seja, de “livremente, por indicação de colegas, pela curiosidade, pela capa, pelo título, etc.” escolherem um livro do acervo disponível na sala.

Não acompanhamos o desenvolvimento do projeto “*O livro da Escola Visita a nossa Casa*” até o final, pois, nessa semana (do segundo dia do projeto), estávamos deixando o campo de investigação. Até esse momento, apenas duas crianças tinham participado do projeto e uma terceira havia sido sorteada e, assim sendo, ainda faltavam quinze crianças para participar.

Em síntese, as práticas de leitura anteriormente descritas revelam que a literatura infantil têm sido utilizada vinculada ao propósito de se estimular a produção de textos orais e escritos. Porém, percebemos a desvinculação dos textos produzidos ao contexto dos usos e funções sociais, já que as condições de produção nos diferentes contextos das salas de aula demandou das crianças o reconhecimento de elementos da superfície textual dos textos do domínio literário e sua reprodução de forma oral, escrita e imagética. Ainda percebemos nesse cenário que esse fato dificultou que as crianças se colocassem como sujeitos na elaboração dos textos, já que nas tarefas escolares a leitura focalizava o texto, e conseqüentemente, as estruturas do texto. Esse fato evidentemente revela que as práticas pouco colaboraram para a formação de leitores críticos, já que nos eventos comunicativos

percebemos a ausência da mobilização de saberes por parte das docentes para que a leitura efetivamente se constituísse numa atividade de produção de sentidos.

Contudo, não devemos desconsiderar que cada criança, nos diferentes momentos de contato com os textos, apesar dos objetivos escolares, atribuiu impressões, sentidos diferenciados e particulares a leitura o que tem a ver com o percurso pessoal de constituição do leitor em cada sujeito.

6.2.3 A LEITURA DE LITERATURA VINCULADA À FINALIDADE DE MORALIZAÇÃO DE COSTUMES

Inicialmente, focalizaremos um projeto por nós acompanhado na turma um intitulado *Livro: um Espaço de Novas Descobertas*. Esse projeto, teve duração de cinco dias. Foi iniciado no dia catorze de abril de 2009 e registrado no Diário de Campo nº 06. Nesse dia, a professora 1 solicitou que as crianças formassem a roda e, depois que todos já estavam acomodados, iniciou a conversa com elas sobre a atividade que iria para casa naquele dia. A atividade solicitava que os responsáveis pelas crianças registrassem o que motivou a escolha dos nomes das crianças para que, no dia seguinte, os relatos fossem compartilhados com os colegas da turma. A seguir, podemos visualizar esse momento e a atividade que foi para casa.



Foto 22: Professora 1 explicando a atividade de dever de casa para as crianças

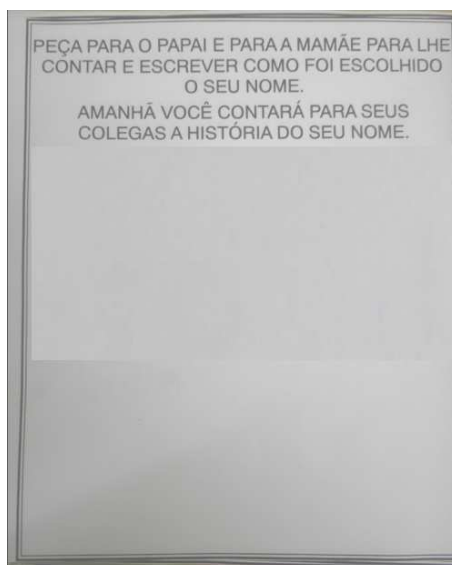


Figura 31: Atividade levada para casa pelas crianças nesse dia

Após a explicação dessa atividade, a professora 1 perguntou às crianças se havia alguma dúvida com relação a explicação da atividade. Como a resposta foi negativa, a professora falou para as crianças que iria ler uma história. As crianças gostaram da idéia e receptivamente escutaram a professora 1. Inicialmente, a professora 1 leu o título do livro e, na sequência, o nome das autoras. Podemos visualizar o livro escolhido a seguir por meio da Figura 32.

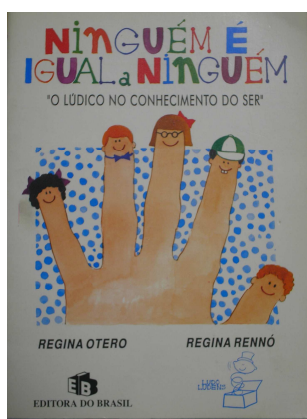


Figura 32: Livro lido pela professora 1 nesse dia

Pelas características do livro, salientamos que o material em questão, apresentado é um paradidático. Segundo Yasuda; Teixeira (2007, p.167) os paradidáticos são obras elaboradas voltadas para o mercado escolar sem as características funcionais e de composição do manual didático. Tal fato pode ser verificada pela parte suplementar apresentada, no final do livro, como podemos visualizar por meio de algumas²³ imagens a seguir:

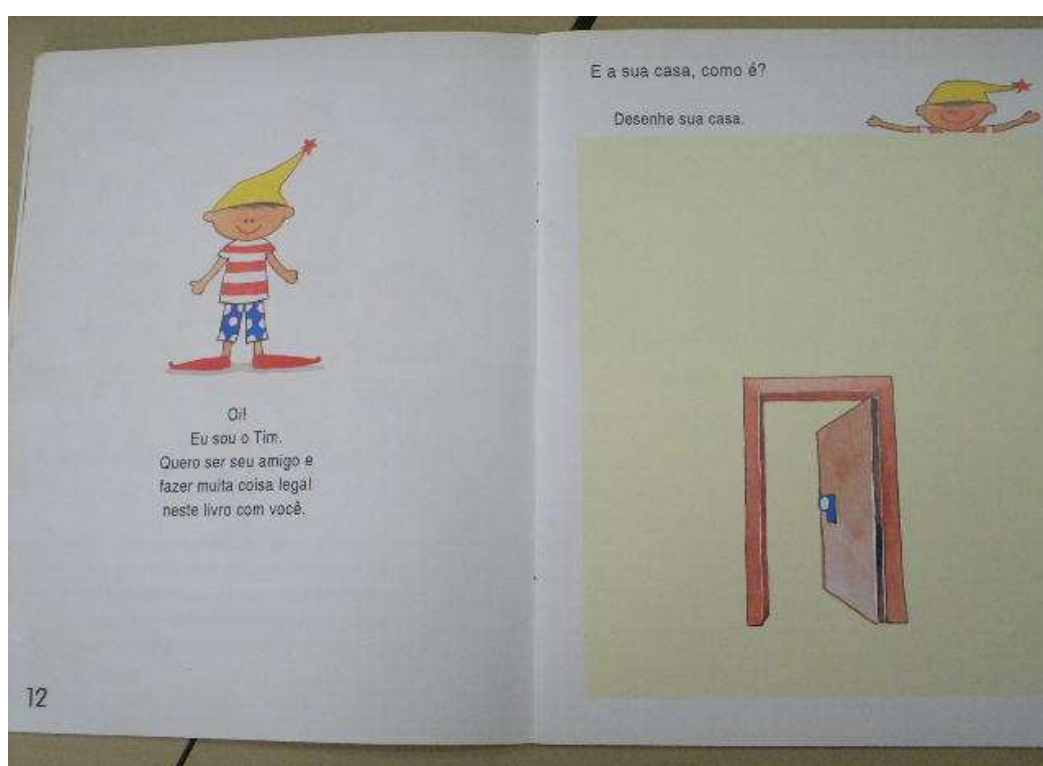


Figura 33: Páginas 12 e 13 do suplemento.

²³ A integra desse suplemento pode ser visualizado no Anexo 3 dessa dissertação.



Figura 34: Páginas 14 e 15 do suplemento.

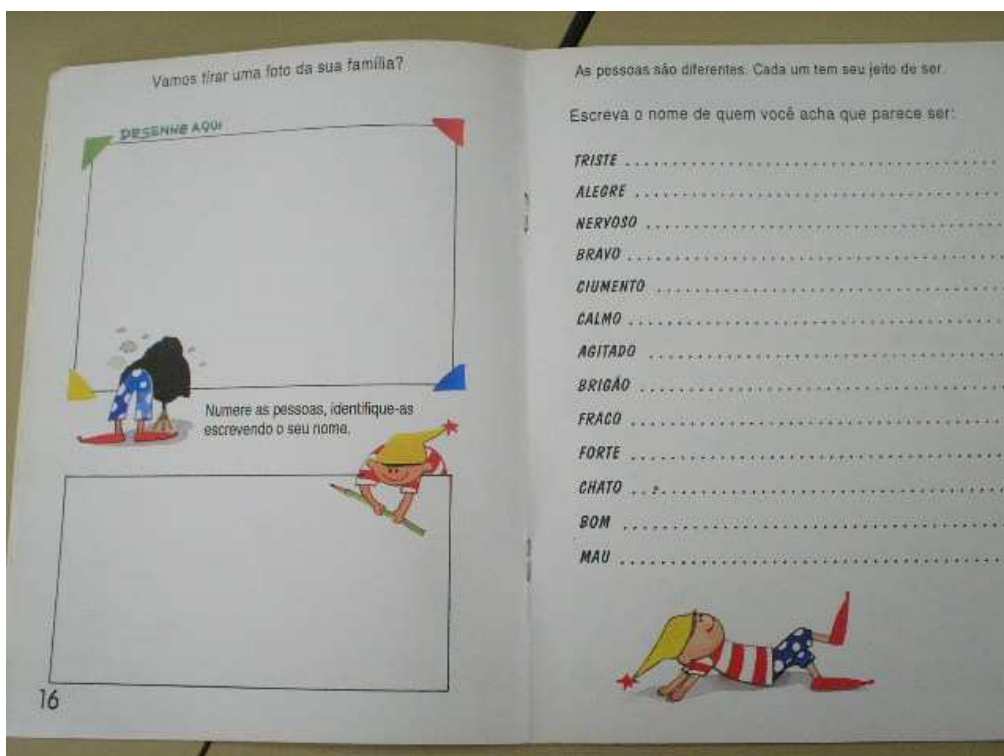


Figura 35: Páginas 16 e 17 do suplemento.

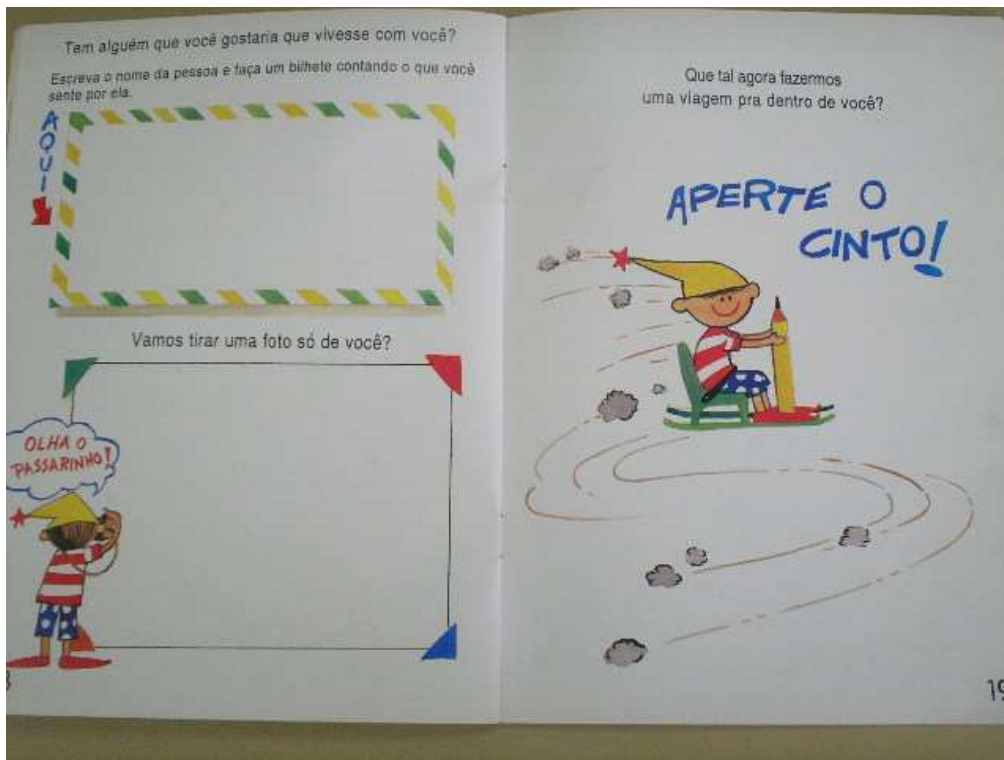


Figura 36: Páginas 18 e 19 do suplemento.



Figura 37: Páginas 20 e 21 do suplemento.

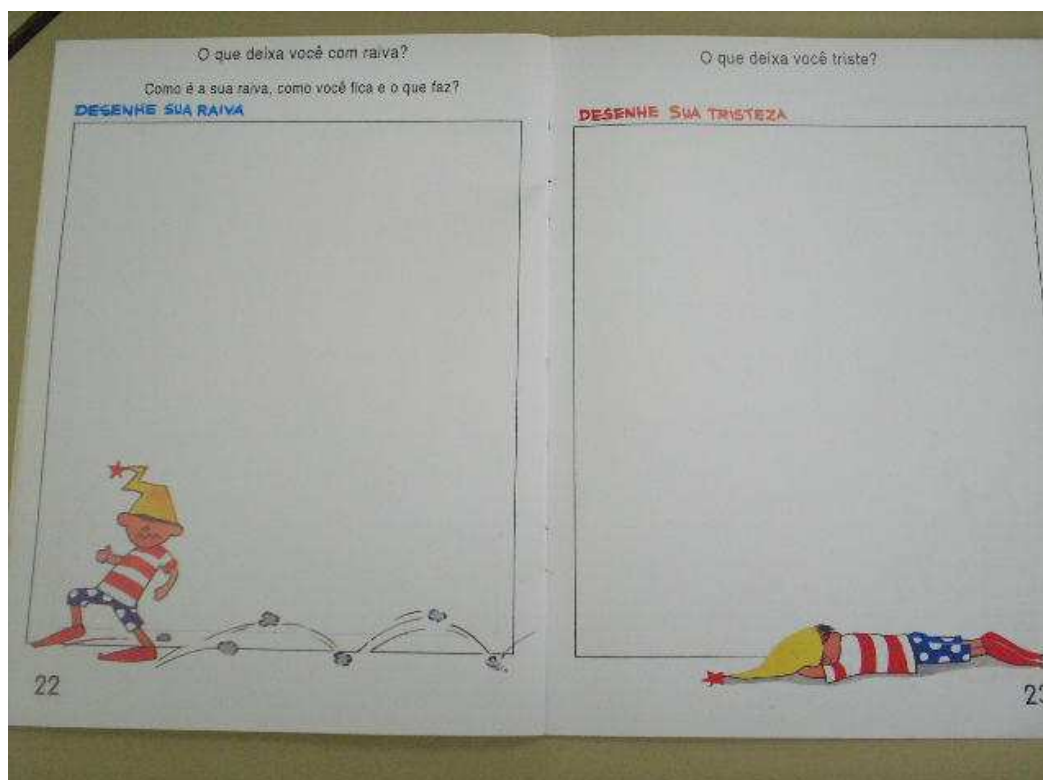


Figura 38: Páginas 22 e 23 do suplemento.

Como podemos perceber, as atividades do suplemento apresentado, no final do livro, focalizam aspectos que visam a levar às crianças ao autoconhecimento. A partir de agora veremos como se dá a articulação dessas atividades com o desenvolvimento do projeto pela professora 1.

Após ler o nome da história e das autoras mostrando a capa do livro para as crianças, a professora 1 iniciou a leitura do texto. O livro de autoria de Regina Otero e Regina Rennó apresenta a narrativa de um menino chamado Danilo que, a partir de observações dos colegas da rua onde morava, revelava as características (físicas e de personalidade) de cada um assim como os diferentes apelidos atribuídos a essas diferentes crianças. Ao longo da narrativa, a questão dos apelidos ganha relevo no texto e, num clima de descontração, revela o lado do descontentamento dos personagens em relação ao uso dos apelidos em meio ao clima de distração. Ao final da narrativa, esse personagem conclui que a diversidade humana se constitui numa riqueza que singulariza os homens. Nas páginas desse livro, os

textos verbal e imagético se entrelaçam constituindo um sistema que confere expressividade a obra.

Ao final da leitura, num clima de descontração, a professora 1 perguntou as crianças se elas haviam gostado da história e todas responderam afirmativamente batendo palmas, falando e sorrindo. A reflexão tecida pela professora 1 com a participação das crianças a partir da leitura dessa história na roda de conversa focalizou a importância de todos se aceitarem como são e da importância de se respeitar e valorizar as diferenças entre as pessoas, fato que revela o elo da leitura com o contexto social vivido pelos sujeitos envolvidos nesse evento, já que nessa turma haviam três crianças com necessidades educativas especiais e, além disso, a professora 1, como já foi salientado no capítulo cinco desse estudo, exercia atividade docente na área de educação especial no turno da tarde.

Pensamos que a questão do respeito às diferenças foi um ponto relevante durante a tessitura da reflexão, se consideramos o contexto social atual, porém, acreditamos que, a exemplo do que já foi mostrado em outros eventos, a professora cerceou o diálogo e o conduziu apenas para esse aspecto, dada as características do paradidático. Apesar das características do material, acreditamos que deveriam ter sido oportunizados espaços para expressividade da responsividade das crianças através da consideração das suas vozes.

Após a reflexão em grupo, a professora 1 explicou às crianças que, a partir daquele momento, cada uma delas iria escrever um livro sobre a sua história. A professora explicou às crianças que para compor o livro cada uma faria, aos poucos, atividades e, ao final todas, seriam unidas formando um pequeno livro da história de cada um.

Percebemos que a professora 1, apesar da resistência em realizar o que já estava pronto, procede de forma inversa ao que estava sendo proposto pelo suplemento, pois o eixo do projeto como salientado acima foi que as crianças produzissem um material que mostrasse para outras pessoas como elas são por meio da elaboração de um livro ao invés de realizarem atividades de autoconhecimento.

Esse momento de explicação sobre a confecção do livro foi um pouco mais rápido porque as crianças já estavam um pouco agitadas. Após esse momento a professora 1 solicitou que as crianças fossem para suas mesas e mostrou a primeira atividade que consistiu na realização de um auto-retrato, que foi capa do livro. Podemos visualizar essa atividade e seu desenvolvimento por meio das imagens a seguir



Foto 23: Crianças desenvolvendo a atividade

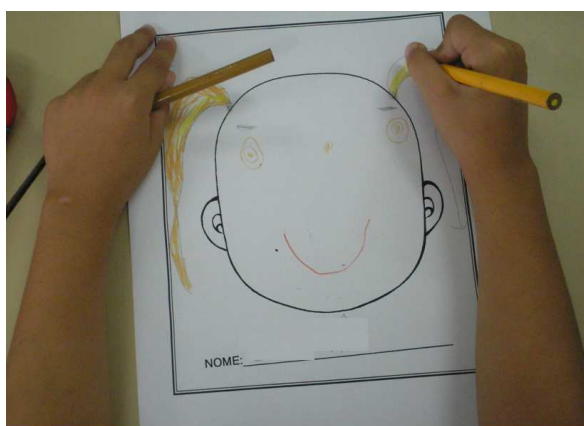


Figura 39: Capa do livro confeccionado pelas crianças da turma 1

No Diário de Campo nº 07, do dia quinze de abril de 2009, a professora 1 deu continuidade ao projeto. Inicialmente essa professora pediu que as crianças formassem a roda para o retorno da atividade que foi para casa no dia anterior que também iria compor o livro. A professora 1 recolheu todas as atividades e com elas em mãos pedia a cada criança que falasse a história de como foi escolhido o nome e como tinha sido a experiência da elaboração do relato com os responsáveis. As crianças contaram as histórias de seus nomes e na sequência a professora 1 lia o registro dos responsáveis na atividade. A seguir podemos visualizar a atividade de uma criança através da Figura 67

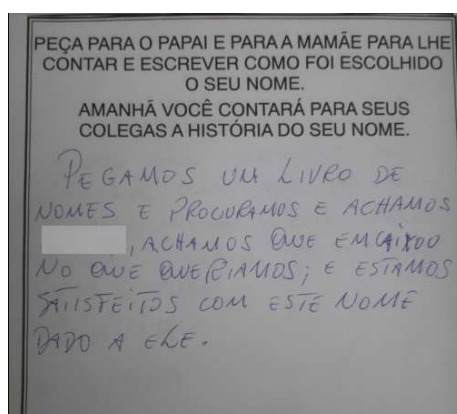


Figura 40: Atividade de dever de casa com o registro dos responsáveis

A linguagem dessa publicação²⁴ parece tentar estabelecer proximidade com a forma como o público infantil, alvo dessas produções, utiliza a fala. Percebemos, essa característica na apresentação das atividades (do suplemento e da figura acima) e ao longo da exposição do desenvolvimento desse projeto. Essa característica se manterá evidente nas atividades organizadas pela professora 1. Segundo Yasuda; Teixeira (2007, p. 178), a característica da linguagem nessas obras pode ter relação com o fato do professor subestimar

[...] o aluno por considerá-lo incapaz de entender textos mais elaborados; subestima também sua própria capacidade de leitor ao excluir de suas escolhas as obras que não se façam acompanhar de suplementos de trabalho. Quer dizer, o professor, abre mão de sua condição de sujeito que, assim como o aluno, constrói o conhecimento.

²⁴ A narrativa pode ser visualizada na íntegra no Anexo 2 desta dissertação.

Salientamos que a escolha desse material como disparador de um projeto de literatura evidencia a fragilidade no que se refere à seleção e distinção de materiais que circulam no espaço escolar, já que a professora 1 fez uso desse material durante a prática de leitura o considerando como obra literária. A esse respeito, Yasuda; Teixeira (2007, p. 173) salientam que esse fato confirma

[...] que o professor não tem acesso aos bens culturais, tanto por motivo econômico e por aviltantes condições de trabalho, como por sua precária formação. Aí se configuram duas faces da realidade que se completam e estimulam a indústria editorial: as editoras encomendam obras que tratam de temas atuais [...] e divulgam-nas intensivamente junto aos professores. Estes, em consequência de sua formação precária, valorizam as novidades e ignoram obras consideradas de boa qualidade.

Na sequência desse evento, depois do momento da roda de conversa, as crianças seguiram para o refeitório para lanche e para o pátio para brincar. Ao retornarem, a professora 1 pediu que elas sentassem nas suas mesas para a realização de mais três atividades que iriam compor o livro. Podemos visualizar essas atividades por meio das imagens a seguir. A Figura 41 foi a segunda página do livro, a Figura 42 a terceira página, a atividade de registro da história do nome da criança (que foi para casa) foi a quarta página e a Figura 43 a quinta página do livro.

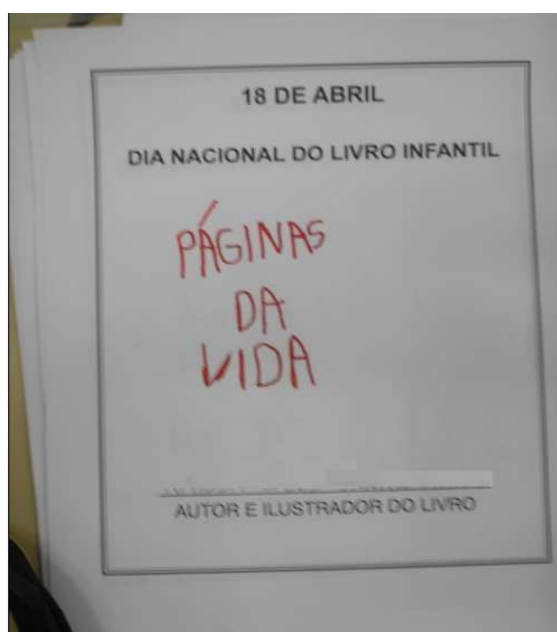


Figura 41: Segunda página do livro

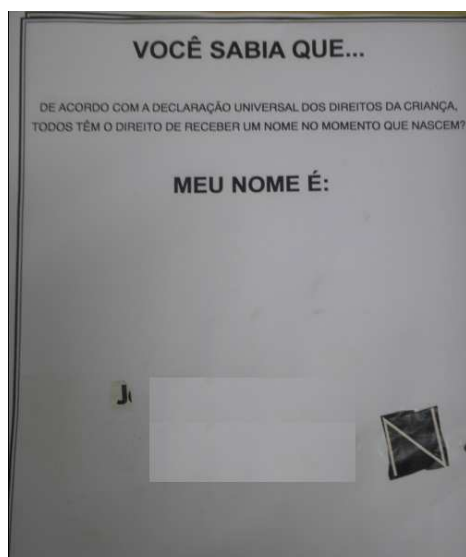


Figura 42: Terceira página do livro



Figura 43: Quinta página do livro

O terceiro dia do projeto foi registrado pelo Diário de Campo nº 08 do dia dezessete de abril de 2009. Nesse dia, a professora 1 entregou às crianças uma folha A4 e nela estava colada uma casinha de portas abertas feita de cartolina e as crianças, dentro dela, desenharam suas famílias. Essa atividade foi a sétima página do livro. No dia anterior, a professora enviou uma atividade para casa, que se constituiu na sexta página do livro, que solicitava a cada criança que colasse uma foto sua e escrevesse suas características.

O quarto dia do projeto foi registrado no Diário de Campo nº 09 do dia vinte e dois de abril de 2009. Nesse dia, as crianças realizaram mais duas atividades que incorporaram o livro do projeto. A primeira atividade solicitava que cada uma registrasse os nomes dos colegas das turmas. Nesse momento, cada criança utilizou as fichas com os nomes dos colegas de turma que ficam dispostas na sala para efetivar seu registro. A segunda atividade do dia solicitava que elas registrassem o nome da professora da turma (professora 1), da professora auxiliar e da professora de educação especial de unidade de ensino que acompanhava as atividades dessa turma alguns dias na semana. A primeira e a segunda atividade desse dia foram agrupadas as demais se constituindo, respectivamente, na oitava e na nona páginas do livro. A seguir imagens desse dia

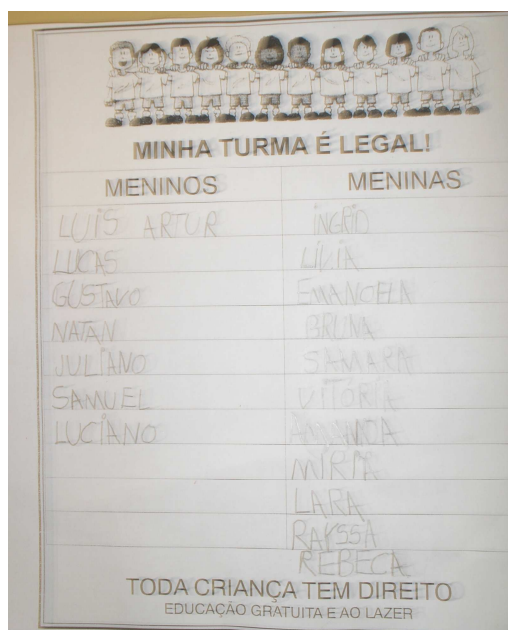


Figura 44: Oitava página do livro

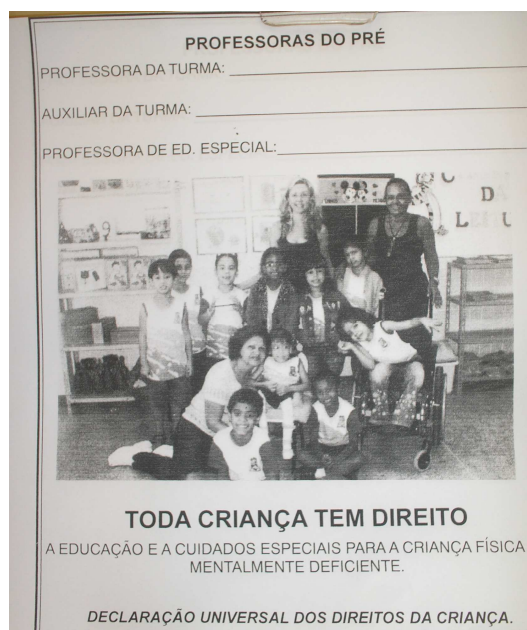


Figura 45: Nona página do livro



Foto 24: Crianças realizando as atividades que consistiram na oitava e na nona páginas do livro

Nesse dia, a professora 1 também incorporou uma última página ao livro das crianças (décima página) com informações gerais sobre o projeto. Nessa página, a professora 1 explicitava o nome do livro que deu início ao projeto e as temáticas discutidas a partir dele para a elaboração do livro de cada criança que, como já foi

exposto, foi intitulado “*Páginas da Vida*”. A seguir podemos visualizar a última página do livro das crianças:

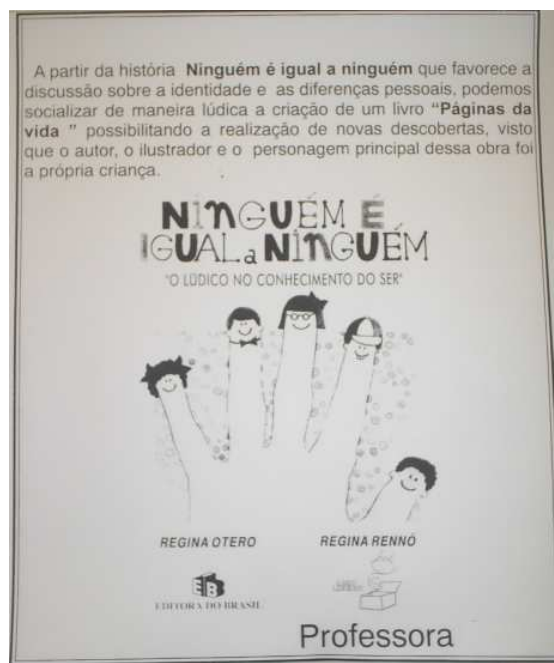


Figura 46: Décima página do livro

O ponto de culminância do projeto *Livro: um espaço de novas descobertas* realizado na turma 1, foi a elaboração de um mural na unidade de ensino onde as produções das crianças ficaram expostas e disponíveis para visualização de toda a comunidade escolar. Os livros estavam presos com prendedores de roupas o que possibilitava às pessoas retirar o livro do mural, lê-lo e prendê-lo novamente nesse espaço. A seguir, podemos visualizar o mural desse projeto que foi confeccionado no dia vinte e três de abril de 2009



Figura 47: Painel elaborado pela professora 1 com os livros das crianças

Salientamos que, em entrevista, a professora 1 evidenciou sua intenção com o desenvolvimento desse projeto por meio das seguintes colocações:

Prof 1: ... teve a questão da construção do livrinho também que você acompanhou' que envolve leitura e escrita' ali primeiro a gente construiu (+) né::'(++) de certa forma pra ter uma idéia né::' *como que surge um livro*" ((foco da professora foi levar os alunos à essa reflexão durante o processo de desenvolvimento do projeto)) uma coisa daqui' outra coisa de lá' a gente acabou trabalhando as necessidades da turma' o processo (3.7) pessoal né::' a gente trabalhou o de cada um' o pessoal' a turma toda e daí::' (+) assim que surge os livros né' a gente vai organizando as idéias e quando pensa que não...aí depois foi o contrário' aí depois a gente passou das partes para o todo' né' lá na construção' foi as partes para o todo' e agora vai ser de todo o livro para as partes'... é:::' aí do todo para as partes que eu falo' por exemplo'você faz/' igual lá os meninos estão contando' contam a história e depois a gente vai pegando o que que a gente aprendeu...

Através das palavras da professora 1 percebemos que um dos principais objetivos dela, num primeiro momento, foi abordar a questão das diferenças no grupo social, o que se encontra sintonizado com os conteúdos preconizados pelo RCNEI para as crianças com faixa etária em que essa professora atua. Esse fato se encontra

materializado num documento elaborado por essa instituição que tem como base os conteúdos preconizados pelo RCNEI para cada faixa etária da educação infantil conforme podemos visualizar no Anexo 1. Percebemos também que a opção pela confecção do livro também se encontra articulada à comemoração do Dia Nacional do Livro Infantil no dia 18 de abril retratado pela Figura 41.

Considerando toda a descrição do evento, percebemos a resistência da professora em utilizar o que já se encontrava pronto, materializado no suplemento. O fato da professora 1 não ter utilizado as atividades do suplemento apresentado no final do material paradidático indica que ela se colocou como sujeito que se apropria do material (re)elaborando-o. Porém, observamos que as atividades organizadas por essa professora não se distanciaram das atividades do suplemento. No que se refere à leitura, concordamos com Yasuda; Teixeira (2007, p. 187) quando enfatizam que a importância de “[...] *qualquer proposta de leitura seja precedida de um diálogo texto/leitor, leitor/leitores, ou seja, [de que] é necessário que o trabalho pedagógico com o texto não seja encarado apenas como pretexto para fazer coisas*”. Ao proceder dessa maneira, o professor tem a possibilidade de conhecer que leitura as crianças estão fazendo e discutir com elas as mais significativas a partir das experiências sociais vivenciadas em contexto, fato que assegura a leitura que compromete o leitor, de modo que esse comprometimento o afeta no sentido de contribuir para sua formação para além da escola, ou seja, para a vida.

O segundo evento que focalizaremos foi registrado no Diário de Campo nº 12, no dia vinte e sete de abril de 2009. A professora 1 pediu que as crianças formassem uma roda na sala de aula para a leitura de uma história. O livro selecionado pela professora foi *Menino Poti* de Ana Maria Machado e Claudius. A seleção dessa narrativa pela professora 1 teve relação com a comemoração do Dia do Índio, que havia acontecido na unidade na semana anterior. Para essa comemoração, as professoras realizaram diferentes trabalhos com as suas turmas, de modo que as produções das crianças ficaram expostas em painéis. As professoras também oportunizaram às crianças momentos na sala de vídeo com a exibição de vídeos como o filme *Tainá*. A seguir podemos visualizar uma atividade e painéis que ficaram expostos na unidade relacionados a comemoração do Dia do Índio:

MÊS: ABRIL ANO: 2008

DOMINGO	SEGUNDA-FEIRA	TERÇA-FEIRA	QUARTA-FEIRA	QUINTA-FEIRA	SEXTA-FEIRA	SÁBADO
			1	2	DIA DE ESTUDO	4
5	6	7	8	FÉRIADO		11
12	13					18
19						25
26						

NÚMERO DE FALTAS: NÚMERO DE PRESENCAS:

NOME: _____

Figura 48: Atividade diária do calendário no mês de abril



Figura 49: Painel elaborado pela professora 4

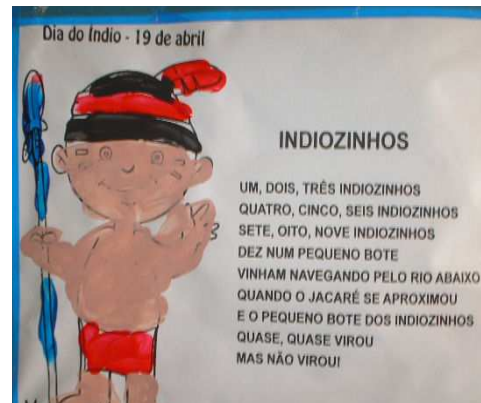


Figura 50: Texto colorido pelas crianças da turma 4 exposto no painel



Figura 51: Painel elaborado pela professora 2 e pela professora auxiliar dessa sala



Figura 52: Painel com a produção das crianças da turma 5

Nessa direção, a unidade escolar pesquisada havia comemorado o Dia do Índio recentemente e, então, a professora 1 optou pela leitura desse livro de literatura infantil para sua turma, o que evidenciou a utilização da leitura literária para trabalhar datas comemorativas comumente trabalhadas em toda escola. Na roda, a professora 1 iniciou a conversa chamando a atenção das crianças para a imagem que ilustrou o calendário da turma naquele mês. Diante do questionamento, algumas crianças lembraram e responderam que a imagem que ilustrava o calendário do mês era de um índio.

Esse momento na roda foi interrompido pela necessidade das crianças lancharem e brincarem no horário do pátio. Ao retornarem para a sala de aula a professora 1 pediu que as crianças formassem novamente a roda para a leitura do livro. A professora mostrou a capa do livro que seria lido *Menino Poti* e questionou as crianças sobre a imagem que estampava a capa do livro. Em seguida, a professora 1 leu o nome da autora e do ilustrador e por último o nome da história, buscando ajudar as crianças para que elas próprias chegassem ao nome da história como podemos acompanhar a partir de fragmentos da transcrição e da imagem a seguir:

...

T21-Prof 1: eu tinha falado alegre aquela hora, pois é' então vamos lá a história que eu vou contar hoje Ing' é:: da:: Ana Maria Machado e Claudius: então quantas pessoas escreveram essa história"

T22-A3 LUÍ: DUAS

T23-Prof 1: duas' a Ana Maria e o Claudius (+) então eles conversaram os dois e resolveram escrever essa história (+) e o nome dessa história se chama Menino Poti' então é uma mulher isso" ((apontando para a capa do livro))

T24-As: não ((responderam em coro))

T25-Prof 1: é um menino' menino que se chama"

T26-As: Poti ((responderam em coro))

T27-Prof 1: Poti, então vamos lá' Ana Maria Machado e Claudius escreveram O Menino Poti' (+) lá' na mata' vive O Menino Poti' então:: (++) ((nesse momento uma criança se levantou e pediu à professora auxiliar para ir ao banheiro e a professora regente não falou nada, mas sua expressão demonstrou que não gostou da saída da criança))

T28-Prof 1: lá na mata vive o Menino Poti' olha bem o que é uma mata hein"

T29-As: é uma floresta ((responderam ao mesmo tempo))

T30-Prof 1: uma floresta' e o que que é uma floresta"

T31-As: onde fica um monte de árvore ((alguns responderam uns seguidos dos outros))

T32-Prof 1: onde tem muitas árvores' muito mato' muito bem' e então lá vivia quem"

...

T178-Prof 1: alguém quer falar mais alguma coisa sobre história"

T179-A6 RAÍ: eu

T180-Prof 1: fala

T181-A6 RAÍ: é por isso que eu não bato nos colega' eu não machuco os colega' eu quero ser uma menina boa e não quero ser uma menina para ninguém gostar de mim'

T182-Prof 1: ah::: tá vendo' a Raí deu uma mensagem bem

Legal hein'
eu não quero ser uma menina é ruim

T183-A6 RAÍ:
quero ser uma menina boa'

T184-Prof 1: isso sendo uma menina boa as pessoas vão gostar de você como você falou' né::: e vai' (+) e também(+) gente o que que tá acontecendo" agente não acabou não vocês estão com pressa de que" pode sentar' (+) agora é hora de vocês falarem'

T185-A6 RAÍ: meu pai (e eu escuto) minha mãe' quando minha mãe fala eu obedeço'

T186-Prof 1: ah::: muito bem

T187-A10 LUC: tia (eu vô na igreja) ((muitas crianças falando ao mesmo tempo))

T188-Prof 1: isso' você aprende coisas boas na igreja Luc" legal também'

T189-A9 MIR: o: tia o Sam tá me perturbando'

T190-Prof 1: pois é a gente aprende coisa legal em casa' na igreja' e na escola"

T191-As: também ((as crianças responderam juntas))

T192-Prof 1: também aprende coisa legal né Gus" (+) então agora nós podemos retornar para os lugares::: bem devagar



Foto 25: Professora 1 conversando com as crianças na roda no momento da leitura do livro

Durante a leitura do texto percebemos a tentativa da professora 1 em articular as linguagens da narrativa explorando principalmente a estratégia de antecipação de informações e também a confirmação delas a partir dos questionamentos que eram lançados para as crianças. Nesses momentos, notamos que a professora se referia com freqüência ao texto imagético da narrativa para estimular as crianças a prestarem atenção na leitura da obra. Coelho (1984, p. 144), enfatizando o caráter sincrético da literatura infantil, revela os seguintes aspectos positivos do entrelaçamento de linguagens nas obras:

- Estimula o *olhar*, como agente principal, na estruturação do mundo interior da criança, em relação ao mundo exterior que ela está descobrindo.
- Estimula a *atenção visual* e o desenvolvimento da capacidade de percepção.
- Facilita a *comunicação* entre a criança e a situação proposta pela narrativa, pois lhe permite a percepção imediata e global do que vê.
- *Concretiza relações abstratas* que, só através da palavra, a mente infantil teria dificuldades em perceber; e contribui para o desenvolvimento da capacidade da criança para a seleção, organização, abstração e síntese dos elementos que compõem o todo.
- Pela força com que toca a sensibilidade da criança, permite que se fixem, de maneira significativa e durável, as sensações ou impressões que a leitura deve transmitir. Se elaborada com arte ou inteligência, a *imagem* aprofunda o poder mágico da *palavra literária* e facilita à criança o convívio familiar com os universos que os livros lhe desvendam.
- Estimula e enriquece a imaginação infantil e ativa a potencialidade criadora, – natural em todo ser humano e que, muitas vezes, permanece latente durante toda a existência, por falta de estímulo.

Nessa direção, percebemos que o entrelaçamento entre as linguagens (verbal – imagética) tem imensurável participação na fruição do texto literário para as crianças, já que a união das linguagens constitui um sistema de significação a ser compreendido pelo leitor e também pelo fato da linguagem imagética ter papel de grande importância para a memória leitora, principalmente no caso das crianças pequenas, já que contribui para a constituição da memória de experiências a partir da leitura dos diferentes textos que o leitor poderá acessar ao longo da vida. Tal fato tem implicações sobre a constituição do gosto pela leitura e sobre a constituição de sentidos que acontece internamente na compreensão de uma obra, mas também externamente: quando incorporamos ao nosso repertório de leituras os sentidos disparados a partir da leitura de uma nova obra.

No que se refere à constituição de sentidos pela leitura do texto no evento descrito, percebemos que o diálogo na sala de aula foi direcionado pela professora quando deveria acontecer de forma inversa. Geraldi (2003, p. 157) nos diz que a iniciativa da ação deveria ser a “[...] de quem aprende, e não de quem ensina”. Esse fato tem implicações sobre a constituição do sentido atribuído à leitura do texto já que as

[...] respostas serão “candidatas” à resposta *certa*, cabendo a quem perguntou (o professor) o poder de avaliar a resposta dada. As possibilidades, portanto, de “quebrar a cara” são muito maiores nos diálogos de sala de aula do que em outras circunstâncias, em que a resposta adequada resulta de uma construção entre os participantes (GERALDI, 2003, p.157)

Não podemos desconsiderar que a leitura da obra colaborou para a compreensão de características dos povos indígenas, porém a reflexão conduzida pela professora ficou circunscrita à formação de atitudes desejadas socialmente, ou seja, um ponto de vista que remonta discursos do século XVII (origem da literatura infantil). A leitura desse texto poderia ter se constituído numa potência se contribuísse para a constituição de conhecimentos pelas crianças sobre a real situação dos povos indígenas no Brasil. Nessa direção, poderiam ter sido questionados aspectos sobre os sentidos da comemoração dessa data (Dia do Índio); a ocupação territorial por esses povos; a extinção da fauna e da flora brasileiras e seu impacto sobre a extinção de tribos indígenas; só para mencionar alguns possíveis questionamentos que poderiam ser arrolados a partir da leitura da obra e que poderiam ser cruzados com a leitura de outros textos que circulam em nossa sociedade e que abarcam a temática povos indígenas.

Observamos que as reflexões tecidas a partir da leitura do livro oportunizaram prioritariamente apenas que as crianças refletissem sobre seu comportamento em relação aos sujeitos que com elas interagem, fato que poderá incidir sobre as relações sociais dessas crianças. Assim, acreditamos que a leitura da literatura como prática social, ou seja, com o reconhecimento do enunciado (materializado pelo texto) com intencionalidade de transmitir uma experiência social com potência de contribuição para a formação crítica dos sujeitos e do gosto pela leitura, foi secundarizada por essa professora ao ser priorizado o aspecto sinalizado no início desse parágrafo. Ao final da leitura da história as crianças se preparam para ir para casa.

O terceiro evento que destacamos foi registrado no dia onze de maio de 2009, no Diário de Campo 18. A professora 2 solicitou que as crianças fizessem uma roda, pois iria contar para elas uma história que havia prometido ler na semana anterior.

Abriremos um parêntese antes de falar do evento para mostrar que ele apareceu vinculado a uma atividade desenvolvida anteriormente pela professora 2. No momento inicial, antes da leitura da história, essa professora lembrou às crianças a importância de sempre se lembrarem do que aprenderam com os cartazes de combinados (leitura de imagens e reflexão realizada com as crianças num momento

anterior à nossa inserção nessa sala que focalizava questões de boas maneiras e que, na seqüência, as crianças realizaram a pintura de atividade). Podemos visualizar esses materiais a seguir:



Figura 53: Primeiro cartaz de combinados da sala



Figura 54: Segundo cartaz de combinados da sala



Figura 55: Terceiro cartaz de combinados da sala



Figura 56: Quarto cartaz de combinados da sala



Figura 57: Quinto cartaz de combinados da sala



Figura 58: Sexto cartaz de combinados da sala



Figura 59: Sétimo cartaz de combinados da sala



Figura 60: Oitavo cartaz de combinados da sala



Figura 61: Atividade sobre os combinados da sala de aula

Ressaltamos novamente que esse trabalho desenvolvido pela professora 2 (registrado pelas figuras acima) não foi acompanhado durante nossa pesquisa, mas aparece vinculado à história que foi lida por essa professora no dia onze de maio como poderemos acompanhar por meio do evento que será mostrado na sequência. Julgamos importante trazer esse momento anterior pois conseguiremos visualizar o encadeamento de temáticas no trabalho dessa professora e, assim sendo, perceber que a seleção de obras de literatura infantil e sua respectiva leitura não aconteceu de maneira desarticulada na sala de aula. A união entre as pessoas assim como regras de boas maneiras de convivência foram temáticas abordadas tanto nesse momento inicial (combinados de sala de aula) como no momento da leitura do texto “Era uma Vez a Cigarra e a Formiga”, que é um clássico da literatura infantil.

Como já foi mencionado, o evento ocorreu no dia onze de maio de 2009, registrado no Diário de Campo 18, em que a professora 2 realizou a leitura da fábula “Era uma Vez a Cigarra e a Formiga”. Inicialmente, a professora 2 conversou sobre a importância das crianças não esquecerem do que aprenderam com o livro de

combinados e deu continuidade afirmando que a história que iria ler era um exemplo de união entre as pessoas. Essa professora segurava em uma das mãos um fantoche palito com imagem do personagem Smilinguido (formiga personagem de cartum evangélico) e na outra mão segurava uma xerocópia que trazia informações sobre o modo de vida das formigas. A xerocópia utilizada pela professora 2 era da revista Guia Prático da Educação Infantil, como podemos visualizar a seguir:

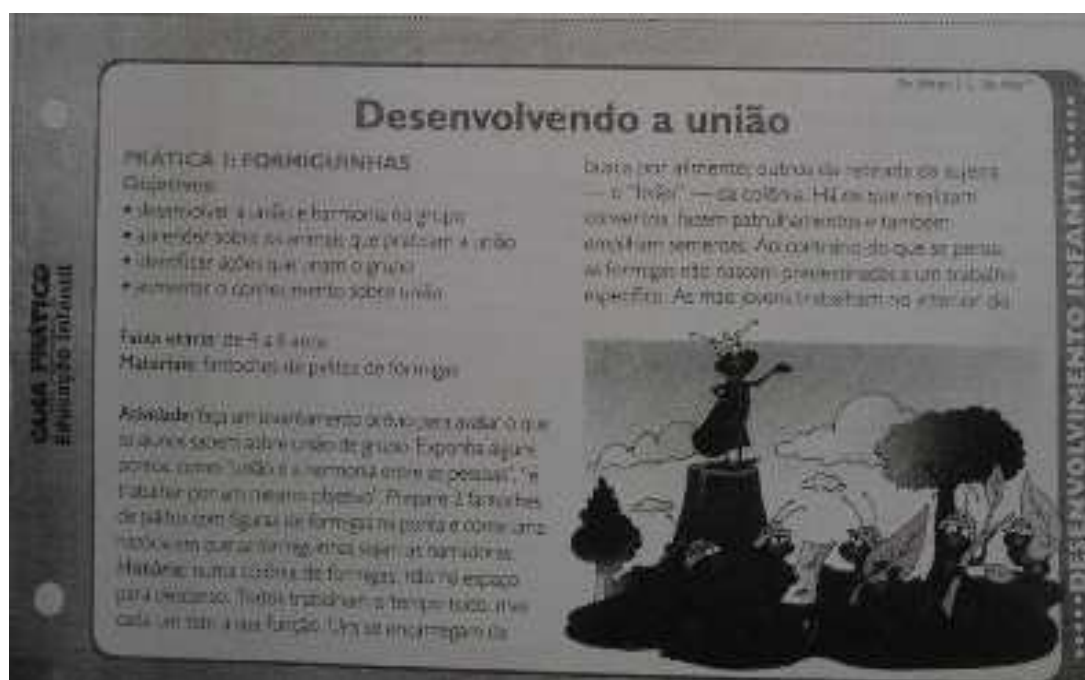


Figura 62: Xerocópia do texto informativo de revista

A professora 2 realizou a leitura do texto da revista, que focalizava o modo de vida das formigas, e, a medida que lia as partes do texto, enfatizava o aspecto da função de cada formiga membro da comunidade do formigueiro para que houvesse um bom funcionamento do mesmo. Nessa ocasião, a professora associou o modo de vida desses insetos a comportamentos humanos desejáveis, principalmente no que se refere à colaboração da conservação da limpeza no espaço doméstico e familiar das crianças. Consideramos que a utilização de um planejamento pronto de uma revista pedagógica pela professora 2 não possibilitou que a mesma se colocasse como sujeito no processo educativo das crianças, pois essa profissional reproduziu o planejamento da revista pedagógica sem nenhuma alteração. A seguir, podemos

visualizar o momento da leitura do planejamento da revista pedagógica por meio da Foto 26:



Foto 26: Professora 2 utilizando fantoche palito durante a leitura da xerocópia do texto da revista pedagógica

Durante esse momento, a professora 2 fez a leitura do material utilizando o fantoche palito como um personagem que falava com as crianças. Como já foi salientado, essa professora seguiu passo a passo as instruções da revista inclusive no que se refere à seleção de materiais utilizados durante a leitura. Nesse caso, pontuamos a utilização do fantoche palito que, a nosso ver foi utilizado na tentativa de imprimir ludicidade à leitura. Na seqüência, essa professora também realizou leitura da fábula “Era uma Vez a Cigarra e a Formiga” a qual podemos acompanhar por meio da transcrição a seguir:

...

T40-Prof 2: olha aqui' da cigarra e da formiga' mas nós vamos pintar com muito capricho que nós vamos esta fazendo um livro pra nossa mostra cultural' (+) olha aqui' e::ra uma vez::' (+) vai começar a história' qual é a musiquinha da história que a gente canta”

T41-A6 LUA: a formiguinha corta folha e carrega,

T42-Prof 2: mas não é essa não, ó ó era uma vez a cigarra e a formiga' depois a gente vai canta essa tá bom Lua' ó (+) dona cigarra era muito conhecida na floresta' ela passava o verão cantando' olha aqui a dona cigarra ela vivia feliz e cantando' ((se remetendo as imagens)) senta

A2 ALE: e a formiga tava trabalhando aqui' enquanto isso dona formiga passava os dias trabalhando' e guardando comida para o inverno'aqui ó a dona formiga trabalhando e guardando comida para o inverno' (++)

então o inverno chegou e

A2 ALE: e tava cansada

...

T56-Prof 2: comida' muito bem' então' hoje nós vamos aprender aqui também' que uns/ nós podemos ajudar' senta Bre' nós podemos ajudar uns aos outros' que que nós vamos fazer" nós vamos estar pintando essa atividade coletivamente e vamos montar o nosso livrinho' tá" o o Ana' o que que nós aprendemos hoje aqui"(+) que nós temos que estar sempre" unidos não é" que agente tem que tá sempre ajudando um ao outro' isso' aí para a gente tá montando nosso livro' senta' vai' pronto agora vamos sentar ((nesse momento as crianças conversavam muito))

A partir da transcrição, percebemos que durante a leitura da fábula, em nenhum momento foram problematizadas as especificidades da personagem cigarra e que a professora articulou uma compreensão do texto voltada para abordagem de comportamentos desejáveis aos alunos no convívio em sociedade. Não estamos querendo dizer aqui que a compreensão dessa dimensão não seja importante, mas também não podemos ter a pretensão de exaurir o texto literário a exemplo do que aconteceu com as primeiras obras de literatura infantil oferecidas às crianças no século XVIII: utilizadas de forma pragmática a serviço da moralização dos costumes sob o ponto de vista de uma única classe.

A utilização dessa obra literária, nesse evento, revela nitidamente a manutenção do discurso da ordem de classes. Esse fato acontece por causa da leitura descontextualizada da obra (que é datada) e da não articulação de suas questões a aspectos da contemporaneidade como por exemplo: qual é a compreensão do nosso grupo social sobre o trabalho? Um artista realiza trabalho? Ser músico é uma profissão? Segundo Zilberman (2008, p. 23),

[...] a literatura não deixa de ser realista, documentando seu tempo de modo lúcido e crítico; mas mostra-se sempre original, não esgotando as possibilidades de criar, pois o imaginário empurra o artista à geração de formas e expressões inusitadas.

Lançamos esses questionamentos na tentativa de considerar outros níveis de problematização desse texto de forma mais contextualizada buscando fugir da ótica da reprodução do discurso que remonta pensamentos do século XVII que pregavam

a submissão sob ponto de vista de classe, ou seja, da fixação de papéis sociais através da supervalorização do trabalho braçal como única forma de dignificar o homem, em contraponto ao trabalho intelectual e artístico visão de mundo que atendia aos interesses da elite naquele tempo, pois assegurava a supremacia dessa no poder.

Nessa direção, apesar da leitura desse texto focalizar a questão da cooperação entre sujeitos em situações adversas na vida, a reflexão desenvolvida sob orientação da professora 2 com as crianças não oportunizou o rompimento de uma concepção de literatura infantil como “porta-voz de uma nacionalidade preestabelecida, determinada pelo Estado”, como nos indicam Zilberman (2008, p. 20), ou seja, uma concepção bem próxima daquela já sinalizada no início deste trabalho comprometida com a conformação das crianças. Contudo, a leitura dessa fábula foi desenvolvida como uma atividade descolada do contexto sócio-histórico dos sujeitos envolvidos, o que inviabilizou a realização de uma leitura mais crítica do contexto social e dos diferentes papéis dos sujeitos.

Durante a leitura, a professora 2 se reportava com frequência às ilustrações do texto. No momento da leitura não foi feita menção à autoria e também não foi citada a existência das diferentes versões da história lida. Terminada a leitura, como podemos visualizar no final do diálogo materializado pela transcrição apresentada anteriormente, as crianças coloriram as ilustrações para compor um livro que seria apresentado num evento da unidade de Educação Infantil. Dessa maneira, percebemos que a leitura da obra também foi realizada como pretexto para cumprimento de tarefa. Podemos visualizar esse momento por meio das imagens a seguir:



Figura 63: Primeira página do livro coletivo

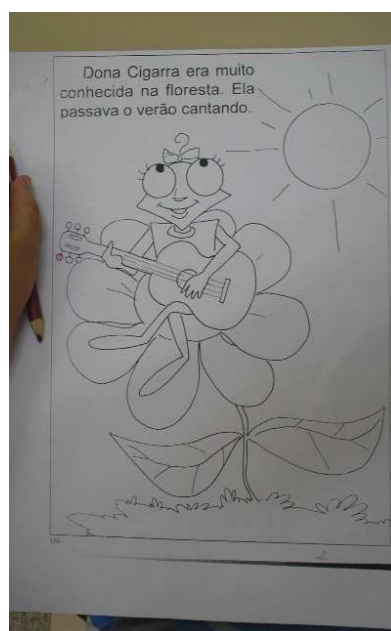


Figura 64: Segunda página do livro coletivo

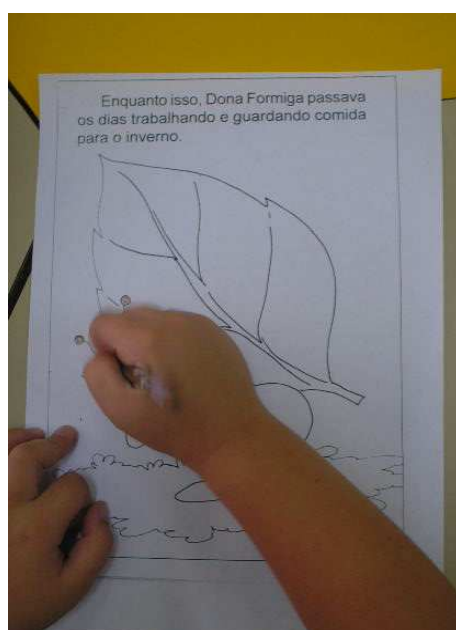


Figura 65: Terceira página do livro coletivo

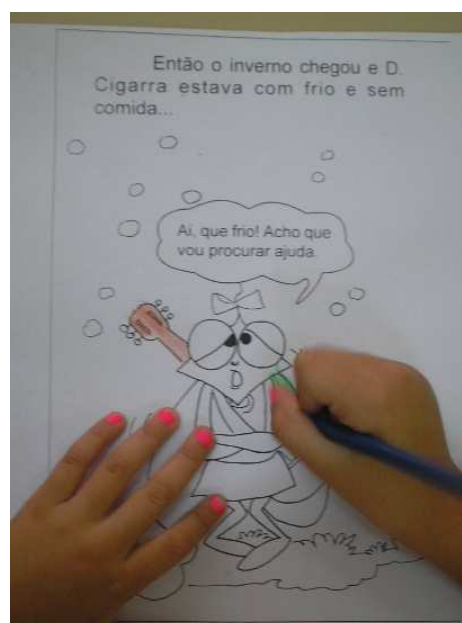


Figura 66: Quarta página do livro coletivo

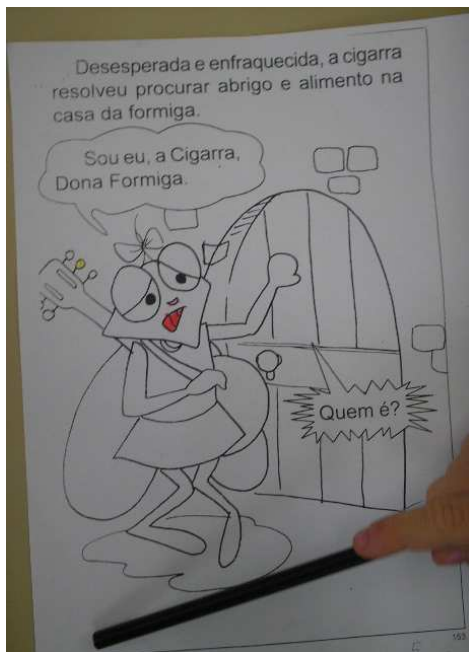


Figura 67: Quinta página do livro coletivo

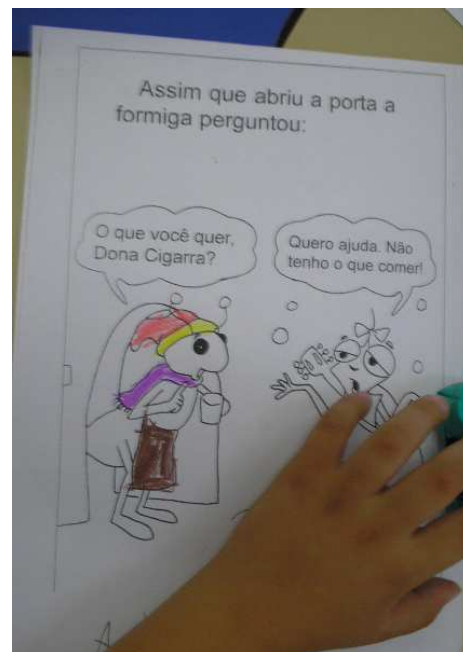


Figura 68: Sexta página do livro coletivo

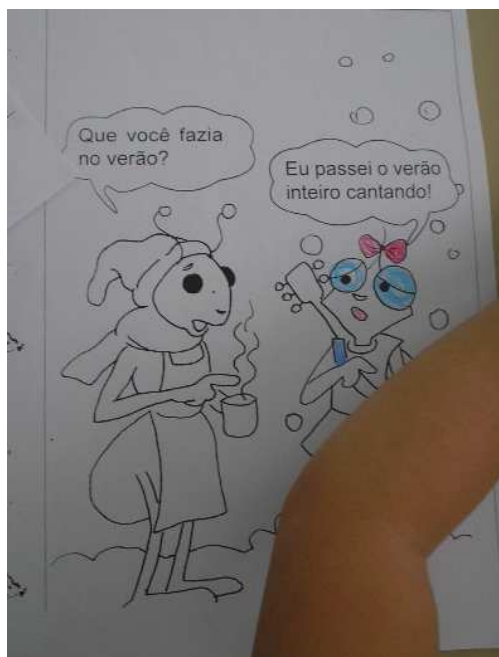


Figura 69: Sétima página do livro coletivo

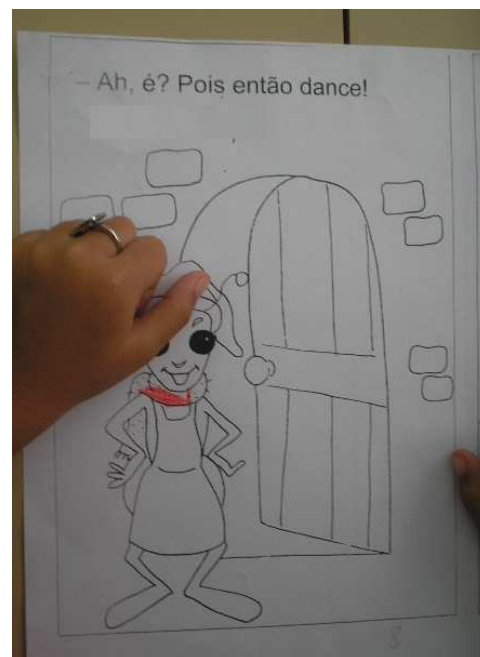


Figura 70: Oitava página do livro coletivo

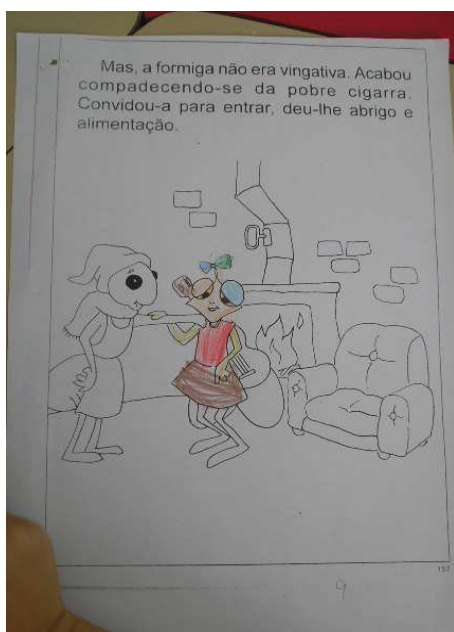


Figura 71: Nona página do livro coletivo



Foto 27: Crianças da turma 2 realizando a pintura do livro coletivo

Considerando o texto como um todo de sentido, chamamos atenção para a especificidade da literatura infantil enquanto sistema de duas linguagens em articulação: texto verbal e texto imagético. Nessa direção, as suas partes se interrelacionam e “o sentido de uma parte depende das demais com as quais se relacionam” (REBOUÇAS, 2006, p. 109).

Assim, no evento descrito anteriormente, salientamos que o texto didatizado (retirado de seu suporte original) na atividade de pintura das ilustrações (texto imagético) possibilitou que as crianças manipulassem o texto visual expressando-se cada um a sua maneira o colorindo de acordo com suas preferências. Porém, ao longo do evento percebemos que o texto visual foi trabalhado pela professora 2 desarticulado do texto verbal, de modo que observamos que o texto visual serviu apenas para legitimar o que estava sendo expresso pelo texto verbal, fato que não contribuiu para que as crianças percebessem o texto imagético também como elo de sentido do enunciado.

Salientamos que a leitura do texto visual, também tem implicações sobre a formação do leitor, já que em nosso meio social convivemos com a complexidade de recursos visuais no que se refere aos diferentes meios de comunicação que são utilizados em nossa sociedade.

O quarto evento que observamos envolveu o suporte caixa de papelão imitando uma TV e foi registrado no Diário de Campo nº 4, no dia 08 de abril de 2009, quando a professora 1 realizou a leitura do episódio sobre a Páscoa de uma bíblia infantil. Como nesse momento a escola estava se preparando para a comemoração da Páscoa, observamos que todas as professoras estavam mobilizadas em torno dessa data comemorativa ensaiando a música *Sentido da Páscoa* com as crianças (que foi cantada por todos os alunos da UMEI no dia da comemoração) e desenvolvendo atividades que se relacionavam com essa temática.

No Diário de Campo nº 3, do dia 07 de abril de 2009, na sala de aula, consta que a professora 1 solicitou que as crianças fizessem uma roda no fundo da sala de aula e relembrou com elas a música que elas estavam ensaiando para a apresentação. Naquele momento, todos cantaram a música *Sentido da Páscoa* e, em seguida, a professora avisou que contaria uma história. A professora 1 falou para as crianças que havia diferentes materiais, como os livros infantis, que mostravam a história da Páscoa, mas naquele momento ela estaria utilizando uma bíblia infantil para contar a história.

A professora iniciou a leitura da bíblia e solicitou à pesquisadora que, a medida que estivesse lendo, com fita dupla face, fixasse na estante de madeira da sala ilustrações xerocopiadas (pintadas por seus alunos em anos anteriores) que retratavam as passagens lidas na bíblia. Durante a leitura, a professora 1 estimulava a participação das crianças, já que, a medida que lia um trecho da bíblia, parava e se remetia às ilustrações xerocopiadas, chamando atenção para que as crianças as observassem e fizessem seus comentários.

Alguns alunos conheciam a história e diferentes versões da mesma e, assim sendo, teciam seus comentários sobre a narrativa. Num segundo momento, numa folha xerocopiada com a letra da música *Sentido da Páscoa*, as crianças fizeram um

desenho sobre a narrativa contada pela professora. Observamos que a professora 1, ao realizar a narração do texto bíblico, buscou articulá-la à música que toda a UMEI estava ensaiando para cantar no dia da comemoração buscando levar os alunos à reflexão sobre os motivos da comemoração dessa data e de sua importância para os cristãos. Posteriormente, essa atividade foi colada no caderno das crianças. A Figura 72 mostra a atividade.

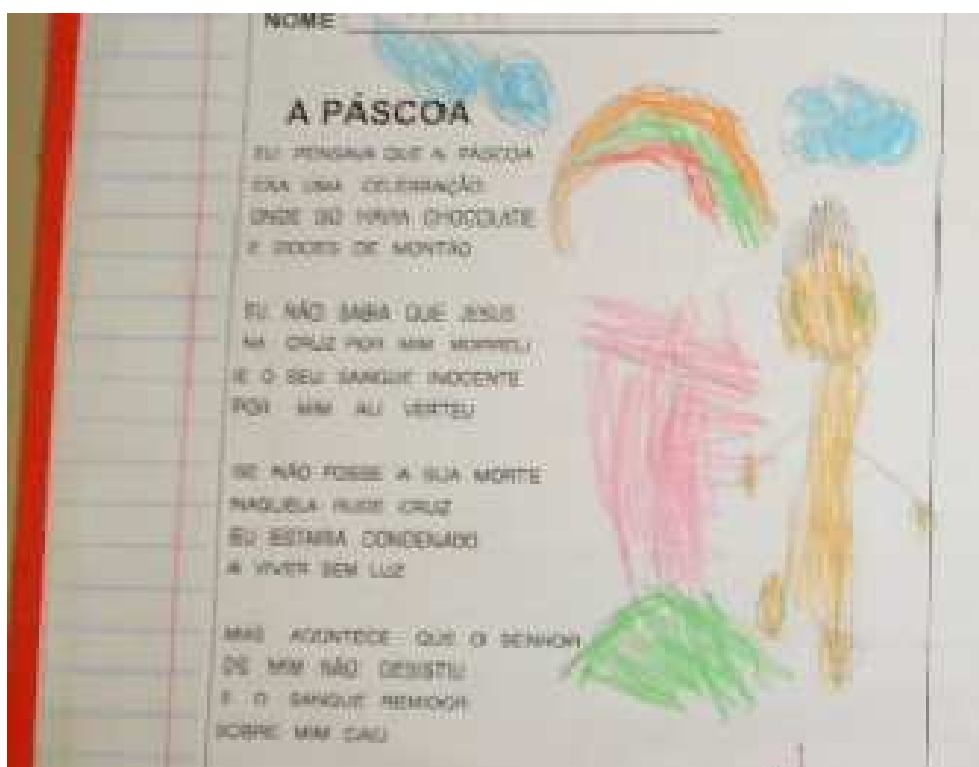


Figura 72: Música sentido da Páscoa

Nesse evento que acabamos de acompanhar, percebemos que a professora realizou a leitura em voz alta para as crianças articulando-a à leitura de imagens, o que evidencia a tentativa dessa professora de garantir a apropriação do texto escrito pelas crianças tomando como ponto de apoio também a leitura do texto imagético.

Um outro aspecto que vale a pena ser destacado é a questão da professora 1 ter solicitado às crianças a elaboração de um desenho na folha xerocopiada com o texto da música, o que revela a busca do estabelecimento de uma relação entre a música e a narrativa bíblica lida por essa professora. Observamos também, nesse evento,

que o texto musical se constitui numa poesia que articulada ao texto bíblico expressa o sentido da páscoa para uma única orientação religiosa. Nessa direção, percebemos que a diversidade de crenças que convivem no espaço escolar é apagada. Dessa maneira, apontamos que um tema como a Páscoa pode ser trabalhado na educação infantil a fim de levar as crianças a conhecerem os diferentes sentidos dessa data comemorativa para os diferentes grupos sociais, já que essa comemoração faz parte da cultura de diferentes grupos religiosos.

No dia seguinte, dia 08 de abril de 2009, aconteceu a comemoração da Páscoa na UMEI. Para esse dia, a professora 1 emendou, uma após a outra, na seqüência, as imagens utilizadas para ilustrar a narrativa bíblica sobre a Páscoa que foi contada no dia anterior para a sua turma. Formou-se um rolo de papel que foi fixado numa caixa de papelão que simulava o sistema de funcionamento de uma televisão. Essa “televisão” foi colocada no centro do refeitório, espaço em que diariamente as crianças são recepcionadas e onde normalmente todos os membros dessa unidade municipal de educação infantil se reúnem para as comemorações.

Nesse momento, aos poucos as turmas foram chegando e se acomodando para ouvirem a apresentadora, que era a professora 1. Essa professora realizou a leitura utilizando as mesmas estratégias que utilizou na sua turma para incentivar a participação das crianças que ouviam atentamente a história. Nesse momento, a passagem da narrativa que foi mais enfatizada foi a da última ceia. Ao final da narrativa, a professora 1 afirmou que toda a escola, durante o lanche, faria o que Jesus fez na última ceia: comeriam pão, tomariam vinho (representado pelo suco de uva) e celebrariam com os colegas. A professora 1 encerrou esse momento cantando com todas as crianças e demais professoras a música *Sentido da Páscoa*.

Pensamos que a simulação da utilização da televisão nesse momento se coadunou com a finalidade que se desejou atingir com essa contação de história, ou seja, a de inculcar valores e incentivar atitudes sob o ponto de vista de uma única crença religiosa desconsiderando, dessa maneira, a existência de outras crenças religiosas que não compactuam com as perspectivas assumidas durante a contação da história. Nessa direção, devido à forte influência desse meio de comunicação na vida das pessoas, a televisão cumpriu a finalidade de submeter os sujeitos às suas

mensagens, já que esse veículo de comunicação de massa se constitui em apenas mais um dos tantos meios de veiculação de valores e subjetividades apresentadas na era da comunicação (MANZAN, 2005).

Um outro evento que destacamos nessa perspectiva envolveu o suporte caixa de papelão imitando uma TV: aconteceu no dia 09 de julho de 2009, sendo registrado no Diário de Campo nº 48. Nesse dia, todas as turmas se reuniram no refeitório da unidade para um momento de encerramento das comemorações juninas. A festa junina dessa unidade de educação infantil já havia acontecido e, no dia dessa festa, a unidade de educação infantil abriu suas portas para toda a comunidade escolar participar. Esse segundo momento comemorativo que aconteceu nesse espaço educativo, no refeitório, foi pensado para que todas as crianças pudessem participar, pois muitas delas não puderam comparecer à festa que aconteceu num sábado.

Nesse dia, quando todas as turmas já estavam no refeitório, a professora 1 disse para as crianças que iria iniciar a leitura de uma história. O texto estava fixado na caixa de papelão que imitava uma televisão. A professora 1 iniciou esse momento dizendo para as crianças que as comemorações que acontecem nos meses de junho e julho, as festas juninas ou julinas, são pensadas com a finalidade de homenagear o homem que trabalha no campo.

Nesse momento, essa professora chamou atenção para a importância desse trabalhador que é o responsável para que alimentos mais saudáveis cheguem às nossas mesas e também pela produção de pratos típicos que fazem parte da nossa cultura como a canjica, papa de milho, pamonha e o feijão tropeiro, por exemplo. Depois dessa primeira reflexão, a professora 1 iniciou a leitura do texto Balão Azul como podemos visualizar a seguir na Foto 28:

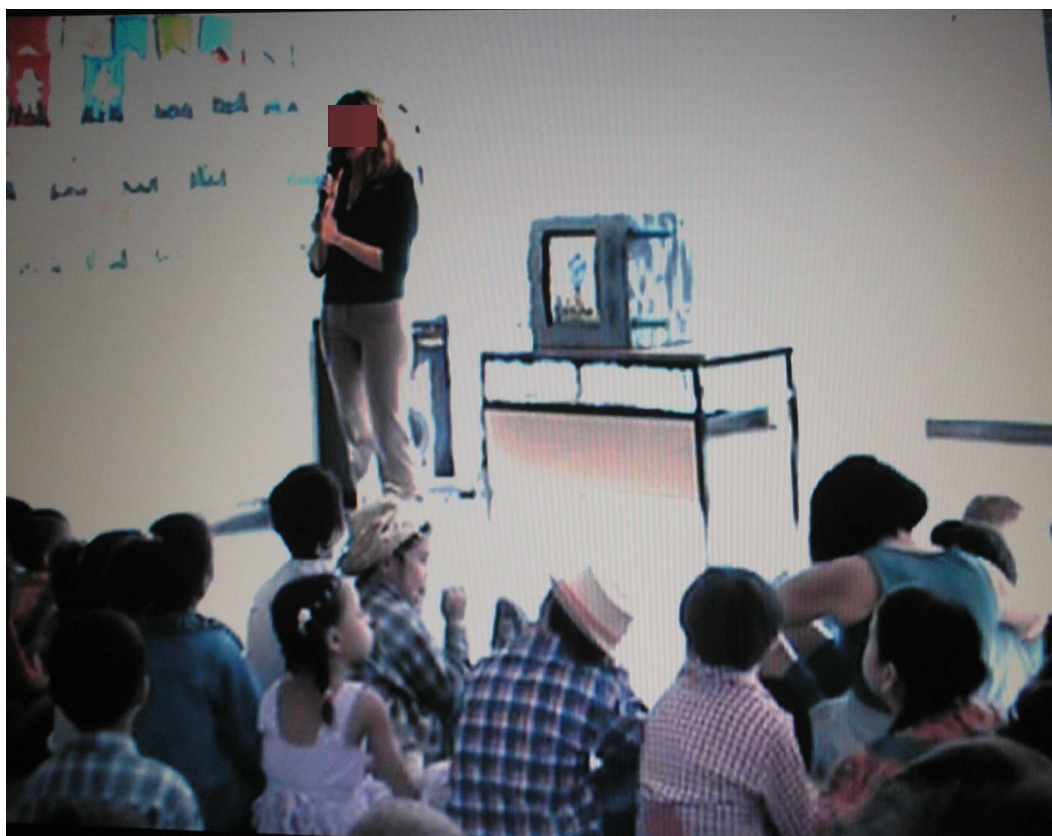


Foto 28: Professora 1 realizando a leitura do texto O Balão Azul na televisão confeccionada de caixa de papelão

Durante a leitura, a professora 1 articulava o texto imagético ao texto verbal, ou seja, ela sempre realizava a leitura das passagens do texto e chamava a atenção das crianças para a leitura das imagens que se articulavam ao texto escrito. Com base nas análises tecidas até aqui, nos parece que esse procedimento de leitura oralizada realizada pela professora, e na seqüência, a ênfase dada à leitura do texto imagético, nos permite inferir que as professoras reconhecem a potencialidade de estímulo do imagético durante a leitura, porém, percebemos que o texto imagético é lido apenas como ponto de apoio para apropriação do texto verbal, quando, na realidade, é ele em articulação com o texto verbal que sustenta a narrativa, enquanto um sistema, como um todo de sentido.

Foi registrado um momento em que a professora 1 estimulou a participação das crianças com o objetivo de oportunizar uma reflexão sobre as características das comemorações dessa época do ano e também para o perigo de soltar balões. A seguir, podemos acompanhar como aconteceu esse momento:

...

T52-Prof 1: o Guilherme foi lá' e falou assim' seu João" o senhor pode me ensinar a fazer um balão" que eu ouvi falar que festa tem que ter balão' ((professora interpretando o personagem)) aí ele' ooo meu fio' posso sim' só que você vai te que traze papel' tesoura' cola' vareta' prato de papelão' e uma vela' ((realizando a leitura do texto))aí o Guilherme' correu na casa dele' e pegou escondido da mãe dele' uma vela' e tudo o que o seu João tinha pedido' e aí foi' chegou lá entregou pro seu João' e aí eles fizeram um balão' e quando pensa que não' o balão já tava pronto e na mão de quem"

T53-AE: JOA'

T54-Prof1: do:::"

T55-As: João' Guilherme' ((respondiam aleatoriamente))

T56-Prof 1: do Guilherme' o seu João pegou tudo e fez um balão pro Guilherme' e acenderam' aí fizeram aquele balãozão' (+) e colocaram/ acenderam a vela e quando a pensa que não' ((passando a folha)) eles soltaram aquele balão' e começou o que"

T57-As: a voar ((poucos respondiam))

T58-Prof 1: a subir pro' pelo ar afora' pelo céu' e aí a mãe dele' o Guilherme teimou e soltou o balão' ele falou assim' Guilherme' não faz isso Guilherme' o que que pode acontecer com quem solta balão com fogo"

T59-As: queimar'

T60-Prof 1: pode queimar o que"

T61-As: as casas'

T62-Prof 1: as casas'

T63-As: mão'

T64-Prof 1: a mão

T65-As: o prédio ((todos falando diferentes respostas))

T66-Prof 1: os prédios' os animais'+) ((gritaria)) as florestas' quem gostaria que" quem acha certo soltar balão" não' e quem faz isso é teimoso né' (+) e esse balão" será que ele vai cair em cima de uma casa e botar fogo na casa"

T67-As: vai:::

T68-Prof 1: pode acontecer, (++) e se cair na mata lá na floresta cheia de árvore" que que acontece"

T69-As: (incompreensível) ((muitos gritos))

T70-Prof 1: quem vai morrer"

T71-As: as flores'

T72-Prof 1: as flores' as árvores' os animais' que triste hein' (+) então vocês vão crescer sabendo que não pode' soltar' ((muita conversa))

T73-As: balão'

T74-Prof 1: balão' e aí foi' quem acha que esse balão caiu numa casa e

que a casa pegou fogo na história"
eu::::"

As:

vamos ver se caiu' onde esse balão caiu' ((virando a folha))

T75-As: na grama::' ((alguns responderam))

T76-Prof 1: o balão por sorte' tava ventando pouco' e caiu em cima de uma grama' e aí foi se espedaçando e acabando' eles correram lá' e::: apagaram o fogo do balão' (+) e ficaram suados e correram muito risco' e depois o Guilherme pulou de alegria porque ele não causou nenhum incêndio numa mata' não causou incêndio nas casas' e ele pensou' nunca mais soltou balão' eu só vou pendurar balão sem acender botar fogo nele' então quem sabe cantar a música cai cai balão"

T77-As: eu::::"

...

A partir da transcrição desse evento, também percebemos a presença da literatura através de cantigas populares, poemas e poesias cantados que em cada contexto ganham novos sentidos na fala de seus interlocutores (MARTINS, 2003). No entanto, as cantigas aparecem sendo trabalhadas apenas com ênfase na sua ludicidade, o que tem implicações sobre a formação do leitor de gêneros textuais do

domínio literário, já que o jogo com as palavras e o conhecimento materializado na manifestação artística cultural são desconsiderados. Não negamos a importância de se trabalhar a questão da ludicidade nas cantigas para o desenvolvimento da criança, porém, salientamos que, como manifestação sincrética que é, materializado pela presença da melodia e do jogo de palavras, essa manifestação cultural deve ser abarcada em sua complexidade.

Um outro aspecto que pode ser salientado se refere às intervenções que essa professora realizou durante a leitura da história, instigando as crianças a participarem, se posicionando oralmente sobre o que estava sendo lido e falado, para que elas se apropriassem do texto.

Na sequência, após esse momento de leitura, a professora 1 chamou atenção para a relação do texto com as cantigas que foram apresentadas na festa junina da escola. Essa professora salientou que todas elas fazem parte da cultura e então propôs que todas as turmas, naquele momento, rerepresentassem as danças. Em seguida propôs que as apresentações começassem pela sua turma, pois a música ensaiada pela turma 1 se relacionava com o texto que havia sido lido, pois focalizava a questão do perigo de soltar balões. A música apresentada pela turma 1 rima com a cantiga de roda popular Cai cai Balão, porém, uma nova letra foi adaptada como podemos visualizar a seguir:

A noite chegou
Com muita animação
Vai ter arrasta pé
Na casa do João está tudo enfeitado
Bandeirinhas e balões fazem parte da noitada
E alegam a molecada
Não solte balões
Isso é coisa de bobão
Queimam as matas e a sua mão

(Artista desconhecido)

Após a apresentação da dança da turma 1, as outras turmas também apresentaram suas danças e se divertiram como podemos visualizar a seguir na Foto 29:



Foto 29: Crianças e professoras dançando a coreografia apresentada na festa julina da UMEI

Depois desse momento, em conversa com a professora 1 foi relatado que o texto Balão Azul foi retirado da coleção pedagógica Alfabetização sem Segredos da autora Maria Radespiel, porém essa professora fez adaptações ao texto original da coleção. Ela informou que focalizou questões que ela pensa serem mais interessantes, ou seja, a vida do trabalhador do campo, seus trajes e costumes o que se relaciona com o florescimento no Brasil da dança quadrilha (de origem francesa), que se desenvolveu principalmente no meio rural se fundindo a danças brasileiras pré-existentes. Segundo a professora 1, o fato de não articular a festa a temas religiosos (a questão dos santos) se relaciona com o fato de se considerar e respeitar a crença das crianças e respectivamente de suas famílias.

Diante do exposto até aqui, percebemos que a utilização do suporte caixa de papelão imitando o veículo de comunicação televisão na contação de histórias tem lugar de destaque nesse espaço educativo. Nesse evento, observamos a leitura articulada a diferentes manifestações artístico-culturais, ou seja, a música, dança e a literatura infantil (já que a professora 1 adaptou uma narrativa retirada de um livro didático que foi lida como uma narrativa literária).

Também percebemos durante a leitura no refeitório o enfoque de outros sentidos culturais e sociais que circundam as festividades juninas e julinas (o contexto do trabalhador do campo) que se distinguem das que comumente são veiculadas pelos meios de comunicação de massa que ressaltam a questão religiosa, estimulam o consumo de alimentos, bebidas e de músicas.

Porém, nesse contexto, salientamos que em nosso próprio país percebemos essas variações e, nessa direção, achamos imprescindível que as crianças conheçam os diferentes sentidos que podem ser atribuídos às diferentes datas comemorativas para que elas concebam esses eventos de forma mais crítica e não sejam enredadas pelo discurso dos meios de comunicação de massa.

Diante das considerações tecidas até aqui, destacamos como um ponto positivo na utilização da televisão como suporte a sua capacidade de comportar uma multiplicidade de gêneros. Um outro ponto relevante é que a sua utilização potencializou significativamente a apreensão das crianças devido ao elo entre a transmissão sonora e o recurso visual ocasionado pelo arrolamento do texto na caixa.

Finalmente, o último evento que destacamos nessa perspectiva aconteceu na sala de aula da turma 3 registrado no Diário de Campo nº 52 no dia 31 de julho de 2009. Nesse dia, na sala de aula, a professora 3 solicitou que as crianças fizessem uma roda de conversa. Enquanto as crianças se organizavam, a professora foi até o armário, pegou dois fantoches palito e algumas folhas que foram colocadas em seu colo quando se sentou na roda. Essa professora criou dois personagens para os fantoches e explicou para as crianças que conversavam que um dos fantoches era o pai e o outro fantoche era o filho.

As crianças foram se acalmando aos poucos e, por meio de uma encenação a professora 3 retratou relações que, atualmente, presenciamos entre pais e filhos em nossa sociedade. Primeiro, ela tomou como exemplo um caso de uma família muito humilde em que o pai saía de casa diariamente de madrugada para trabalhar e chegava em casa bem tarde quando seu filho já estava dormindo e que mesmo assim havia um laço de carinho entre eles, pois, ao sair e ao chegar em casa o pai sempre ia até o quarto do filho e lhe dava um beijo e deixava um sinal para a criança saber que ele esteve ali. Esse sinal era representado por um pequeno nó que o pai deixava na pontinha do lençol do garoto.

O segundo caso encenado retratou a situação de um garoto cujos pais compravam tudo o que ele queria. Na busca pelo dinheiro, os pais desse garoto esqueciam de oferecer o principal ao seu filho: carinho e atenção. Ao final das encenações, a professora 3 questionou as crianças instigando-as a refletir sobre qual das duas situações as crianças achavam mais importante.

Inicialmente, as crianças falavam todas juntas e, nesse momento, pudemos observar que elas estavam divididas entre as duas situações, mas a medida que a professora 3 foi intervindo, algumas crianças foram se posicionando a favor da primeira situação. As crianças concordaram que, apesar da ausência e das dificuldades, a primeira situação encenada foi apontada como tendo maior importância afetiva pelas crianças. Após essas encenações e conversas, a professora 3 realizou a leitura de um relato de experiência vivida no suporte folha xerocopiada intitulada *O nó do amor* que podemos visualizar por meio da figura a seguir:

O NÓ DO AMOR

Numa reunião de pais numa escola da periferia, a diretora ressaltava o apoio que os pais devem dar aos filhos e pedia-lhes que se fizessem presentes o máximo de tempo possível... Considerava que, embora a maioria dos pais e mães daquela comunidade trabalhassem fora, deveriam achar um tempo para se dedicar e entender as crianças.

Mas a diretora ficou muito surpreendida quando um pai se levantou e explicou, com seu jeito humilde, que ele não tinha tempo de falar com o filho, nem de vê-lo, durante a semana, porque quando ele saía para trabalhar era muito cedo e o filho ainda estava dormindo... Quando voltava do trabalho já era muito tarde e o garoto já não estava acordado.

Explicou, ainda, que tinha de trabalhar assim para prover o sustento da família, mas também contou que isso o deixava angustiado por não ter tempo para o filho e que tentava se redimir indo beijá-lo todas as noites quando chegava em casa. E, para que o filho soubesse da sua presença, ele dava um nó na ponta do lençol que o cobria. Isso acontecia religiosamente todas as noites quando ia beijá-lo. Quando o filho acordava e via o nó, sabia, através dele, que o pai tinha estado ali e o havia beijado. O nó era o meio de comunicação entre eles.

A diretora emocionou-se com aquela singela história e ficou surpresa quando constatou que o filho desse pai era um dos melhores alunos da escola.

O nó faz-nos refletir sobre as muitas maneiras das pessoas se fazerem presentes, de se comunicarem com os outros. Aquele pai encontrou a sua, que era simples mas eficiente. E o mais importante é que o filho percebia, através do nó afetivo, o que o pai estava lhe dizendo.

Por vezes, nos importamos tanto com a forma de dizer as coisas e esquecemos o principal, que é a comunicação através do sentimento. Simples gestos como um beijo e um nó na ponta do lençol, valiam para aquele filho, muito mais do que presentes ou desculpas vazias.

É válido que nos preocupemos com as pessoas, mas é importante que elas saibam, que elas sintam isso. Para que haja a comunicação é preciso que as pessoas "ouçam" a Linguagem do nosso coração, pois, com matéria de afeto, os sentimentos sempre falam mais alto que as palavras.

É por essa razão que um beijo, revestido do mais puro afeto, cura a dor de cabeça, o arrebatado no joelho, o medo do escuro. As pessoas podem não entender o significado de muitas palavras, mas SABEM registrar um gesto de amor. Mesmo que esse gesto seja apenas um nó num lençol...

Equipe Pedagógica da

Figura 73: Relato lido pela professora 3

Com base nos registros de diário de campo e a partir da imagem acima, é evidenciado que não foi feita menção à autoria do relato. Acreditamos que esse relato foi apropriado pela equipe pedagógica para enfatizar alguma temática em algum momento de estudo em grupo e, então, a professora 3 resolveu se apropriar dele para trabalhar na sala de aula com as crianças. Esse momento foi planejado por essa professora em função da proximidade do dia dos pais. A professora 3 finalizou esse momento solicitando que as crianças falassem sobre o que elas mais gostavam de fazer com os pais e o que aprenderam com eles, pois tudo seria registrado numa folha A4 e depois seria transcrito para um cartaz que seria fixado na porta da sala de aula para que todos da escola pudessem ver. Em seguida, a professora 3 junto com as crianças procuraram em revistas e jornais imagens de crianças com seus pais. A professora continuou buscando essas imagens e no final da semana montou o cartaz junto com as crianças e a pesquisadora (que apenas transcreveu o que tinha sido registrado na folha A4 para o cartaz). O cartaz pode ser visualizado a seguir na Figura 74:

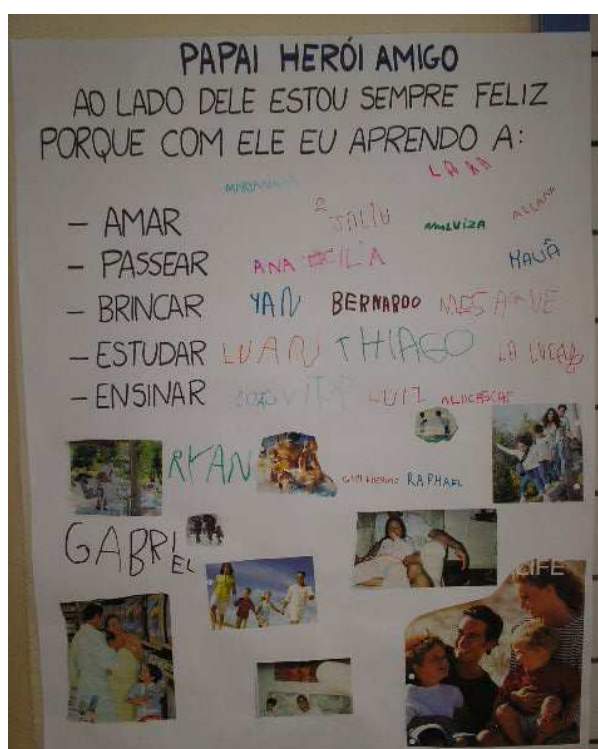


Figura 74: Cartaz elaborado na turma 3

Esse cartaz ficou exposto na sala de aula e compôs a homenagem ao dia dos Pais, comemorado 06 de agosto de 2009 na UMEI, onde as crianças cantaram para os pais que, depois, participaram de um lanche coletivo. A professora 3 organizou também um mural de homenagem aos Pais que ficou exposto na entrada da UMEI. Nesse mural, apareceu o relato que foi lido por essa professora em sala de aula para as crianças ao lado de outra atividade de recorte e colagem que as crianças desenvolveram em sala de aula durante o período de preparação para a comemoração, como podemos visualizar na Figura 75:



Figura 75: Mural comemorativo do dia dos Pais elaborado pela professora 3

A professora 3 realizou outras atividades em sala de aula relacionadas com a comemoração do dia dos pais e as crianças também pintaram uma flanela para presentear os pais no dia da comemoração. A seguir, podemos visualizar momentos de realização da realização de atividades pelas crianças em sala de aula articulada a essa data comemorativa:



Foto 30: Crianças desenvolvendo atividades



Figura 76: Atividade de sala de aula vinculada à data comemorativa



Figura 77: Atividade diária do calendário mês de agosto

Diante do exposto, percebemos que a leitura do relato articulada à encenação de situações que acontecem no contexto social na atualidade foi recriada pela docente, que estruturou uma nova narrativa que se constitui numa via de entrada da literatura nesse espaço de educação infantil.

Percebemos que, nesse evento, a leitura oportunizada pela professora permitiu que as crianças refletissem sobre sua condição e valores na coletividade, já que o gênero “relato de experiência vivida” documenta as ações humanas no tempo (DOLZ, J; SCHNEUWLY, B, 2004). Porém, com base na tessitura do evento, pensamos que, nesse momento, nesse espaço educativo, foram desconsideradas as transformações dos arranjos familiares que em muitos casos na atualidade apresentam uma organização diferenciada se contrapondo à estrutura tradicional com a formação do núcleo familiar constituída por um pai, uma mãe e filhos. Nessa direção, percebemos que a narrativa é concebida como “mensagem edificante”, como bom texto que trata da temática Dia dos Pais e, assim sendo, sua leitura se torna importante, pois é oportunizada com a finalidade de possibilitar enriquecimento humanístico.

Observamos no momento da leitura que o texto não foi utilizado como pretexto para a realização de atividades ou com o objetivo de ensinar conteúdos, porém, observamos essa tendência no encadeamento de temáticas materializada nas atividades que foram desenvolvidas pelas crianças na sequência após o evento analisado como pudemos acompanhar nas últimas imagens.

6.2.4 A LEITURA DE LITERATURA VOLTADA PARA A OCUPAÇÃO DO TEMPO

O evento de leitura de livro de literatura infantil que focalizamos nesse item aconteceu na sala de aula da turma 3, registrado no Diário de Campo nº 49 no dia vinte e sete de julho de 2009, no nosso primeiro dia na turma 3. Nessa semana, a unidade de Educação Infantil estava cuidando dos preparativos para a comemoração do Dia dos Pais. Ao retornar do horário de lanche e de pátio, a

professora 3 pediu que as crianças fizessem uma roda para conversarem. Quando todos estavam acomodados na rodinha, a professora, com um livro em mãos falou que iria ler uma história para as crianças. O livro selecionado foi *O amigo da bruxinha* da autora Eva Furnari.

O texto dessa obra é imagético e o gênero textual quadrinhos. Consideramos interessante a leitura desse texto pois pensamos assim como Lima (2008, p.41) que a “ilustração traz em si a palavra, por exemplo, nos livros de imagens [...] estimulando a criação da narrativa verbal”. O trabalho com livros com essa característica é importante pois, como também salienta a referida autora, a criança desde os primeiros anos de vida é capaz de transpor o mundo real para o mundo de signos visuais e ler o significado de imagens.

Lago (2008, p.28) afirma que no “desenho, como na poesia, falamos por metáforas. Somamos as imagens arquetípicas e ainda recursos de uso da linha e da cor”. Assim, a combinação entre texto verbal e imagético nos livros é vital na busca da compreensão das obras enquanto conjunto global e possibilita ao leitor uma leitura cada vez mais complexa. Também concordamos com Lima (2008, p.37) que a “experiência visual é fundamental para que possamos compreender o ambiente humano e a ele reagir; a informação visual é um dos mais antigos registros da história humana”.

Com base nas acepções das referidas autoras, percebemos a leitura numa dimensão cada vez mais ampla, evidenciando que o processo de constituição de sentidos e de compreensão das obras vai além do texto escrito começando antes mesmo do contato com ele, ou seja, escrito ou sonoro, gestual ou imagético, inicia-se imediatamente um diálogo entre o leitor e o que é objeto de leitura nos limites do tempo e espaço das vivências do leitor.

Nesse evento, utilizando como estratégia a antecipação, a professora 3 inicialmente pediu que as crianças prestassem bastante atenção na capa do livro, observando os personagens e as letras, incentivando as crianças a descobrirem o nome da história. Essa professora realizou a leitura de três histórias do livro intituladas respectivamente “O telefone”, “O pirulito” e “O tricô”. Antes de ler a primeira história,

a professora fez uma leitura buscando mostrar para as crianças como proceder na leitura de um texto imagético e, em seguida, realizou a leitura conjunta com as crianças da primeira história como podemos visualizar a seguir por meio da transcrição:

T1-Prof 3: olha só que legal' (+) quem é" ((com o livro em mãos mostrando para as crianças))

T2-As: a bruxa

T3-Prof 3: essa é a história de que"

T4-As: a bruxa e o gato

T5-Prof 3: a bruxa e o gato, sabe o que que esta escrito aqui oh" que letrinha é essa"

T6-As: o::: a::: e::: i::: b::: o::: ((apontando para as letras na capa do livro

Prof 3: muito bem hein'

poucas crianças se confundiram na hora de responder))

T7-Prof 3: então ficou o-amigo-da-bruxinha, quem será que é o amigo da bruxinha"

T8-As: o gato:::

T9-Prof 3: o gato' e quem escreveu essa historinha foi a Eva Furnari' viu' que legal' quem desenhou na verdade' porque ela não tem palavrinhas oh' ela é só desenhada então é fácil para vocês contarem né' (+) ((abre o livro na história o telefone mostrando às crianças)) olha bem o que que está acontecendo nesse primeiro quadrinho" ((muita conversa)) a bruxa tá fazendo o que"

T10-As: a bruxa tá dormindo

T11-Prof 3: tá dormindo

T12-A1 YAN: tá dormindo uma soneca

T13-Prof 3: aonde ela esta dormindo"

T14-As: no sofá

T15-Prof 3: e quem tá do lado dela"

T16-As: o gato

T17-Prof 3: o gato tá dormindo"

T18-As: não

T19-Prof 3: e o que que acontece aqui no segundo (+) quadrinho"

...

Na leitura das histórias, observamos a ênfase dada à decodificação do título da obra (dimensão lingüística) e que a professora 3 direcionou a exploração apenas do que estava colocado na superfície do texto, orientando as crianças apenas para a descrição da sequência dos fatos, o que não contribuiu para que as crianças refletissem sobre situações problematizadas no texto. Após a leitura dessa primeira história a professora 3 realizou a leitura de mais duas histórias respectivamente: "O pirulito" e "O tricô". Depois da leitura dessas duas histórias, a professora 3 combinou com as crianças que a partir daquele momento elas contariam as histórias que tinham sido lidas para os colegas. Nesse momento ela perguntou às crianças quem gostaria de contar as histórias para os colegas. Poucos se prontificaram e então a professora escolheu três crianças que contaram respectivamente a história "O telefone" e "O pirulito" como podemos acompanhar por meio de fragmentos das transcrições e das imagens a seguir:

- T1-Prof** : tá legal' tá jóia Joã' vamos contar até três pra Lar começar'
T2-As e Prof 3: um dois três e já
T3-A1 LAR: o que que o gato fez"
T4-Prof 3: a professora tá perguntando a vocês'
T5- A2 MES: a história é do o te-le-fone'
T6-Prof 3: não/ é fala o nome da historinha é o"
T7-As: telefone ((alunos falando))
T8-Prof 3: Luc' (+) ((Joã discutindo com Luc)) Joã' xi::: pra pensar tem que ser quietinho' não é falando não' vai Lar começa'
T9-A1 LAR: o que que a bruxa tá fazendo" ((muita conversa))
T10-Prof 3: El:: a colega está perguntando'
T11-As: ela tava dormindo ((poucos responderam em meio a conversa))
T12-Prof 3: pergunta de novo'
T13-As: ela tava dormindo
T14-A1 LAR: então aí' (+) ((conversa)) o que o gato fez"
T15-A3 BER: ele pegou a varinha
T16-A1 LAR: (o que ele fez") ((conversa))
T17-Prof 3: eu não tô conseguindo escutar ((falou rispidamente baixinho))
T18-A3 BER: (transformou o sanduíche e o refrigerante) ((muita conversa))
T19-A1 LAR: e quando ele comeu"
T20-A3 BER: o telefone tava tocando nele'
T21-Prof 3: e acordou"
T22-As: a bruxa ((maioria respondeu))
T23-Prof 3: vamos bater palmas'



Foto 31: Professora 3 lendo para as crianças na roda



Foto 32: Joa lendo para os colegas

Podemos observar que a leitura realizada pela professora e, na seqüência, pelas crianças focaliza a descrição da ordem dos fatos como já foi salientado anteriormente. Koch; Elias (2008, p. 214) consideram que o texto

[...] além da parte visível constituída por sua materialidade linguística (o explícito), possui também uma parte invisível (o implícito). Em sua atividade o leitor deve considerar os implícitos e preencher as lacunas do texto com base nas sinalizações propostas e em conhecimentos que possui. O sentido, portanto, não preexiste ao texto, mas é construído na interação autor-texto-leitor.

Nessa direção, a ausência da problematização do que foi lido, no que se refere ao estabelecimento de relações entre o enunciado apresentado no livro e as vivências dos sujeitos, não contribuiu para a compreensão do texto e, assim sendo, para a formação do leitor crítico. Colomer (2007, p. 62) a esse respeito nos diz que

[...] a formação leitora deve se dirigir desde o começo ao diálogo entre o indivíduo e a cultura, ao uso da literatura para comparar-se a si mesmo com esse horizonte de vozes, e não para saber analisar a construção do artifício como um objeto em si mesmo.

Apesar do clima de descontração em que a leitura foi realizada, percebemos que a constituição de sentidos a partir do texto foi preterida. Pensamos que no caso dessa

leitura a investigação mais detalhada do texto, a aproximação entre contextos (do leitor e do escritor) e, conseqüentemente, dos universos social, político, ideológico e histórico dos sujeitos envolvidos nesse evento poderia alavancar discussões significativas que realmente comprometessem os leitores.

Após esse momento de leitura das histórias do livro, as crianças permaneceram na sala de aula brincando até a hora da saída. No final da aula, a professora 3 afirmou que os momentos de leitura de livros na sala de aula não eram muito freqüentes devido ao fato dela desenvolver outras atividades com as crianças. No decorrer de nossa investigação observamos esse fato presentificado nas falas dessa e das demais professoras. Durante nossa permanência na turma 3 observamos que nessa turma os momentos de leitura de livros de literatura para as crianças aconteceram de forma muito similar a esse evento que acabou de ser descrito. Observamos que a utilização do livro infantil com a finalidade de ocupação do tempo também aconteceu nas outras turmas que participaram da investigação quando os livros eram selecionados aleatoriamente desvinculados das atividades e dos projetos das salas de aula e a leitura oportunizada a partir desses livros possibilitou apenas o reconhecimento da estrutura do texto com a localização superficial de informações, fato que evidencia que, hegemonicamente a leitura de livros nessa instituição educativa contribuiu para formação de leitores capazes de reconhecer o sentido das palavras e estruturas do texto, já que o leitor apenas realiza atividades de reconhecimento e de reprodução (KOCH e ELIAS, 2008).

Contudo, nos momentos de leitura de livros nas salas de aula observamos que essa ocorreu desvinculada dos cantinhos de leitura (como já foi exposto, cada sala de aula tinha um cantinho) acontecendo prioritariamente em rodas como acabamos de observar nos eventos já mostrados.

Diante do exposto, acerca do trabalho com a literatura realizado nesse espaço educativo, partilhamos das considerações de Colomer (2007, p. 117) quando esta salienta três pontos específicos a serem considerados no planejamento escolar para a leitura de literatura: o primeiro se refere à necessidade de proporcionar aos alunos um espaço habitado por livros; o segundo, com a constatação de que existem formas de organizar aprendizagens favorecidas especialmente pela presença da

leitura e, finalmente, a conveniência de delinear de forma articulada durante todo o processo finalidades e atividades de leitura de livros no espaço escolar tendo como finalidade última o estímulo à leitura e, conseqüentemente, a formação do leitor no mundo, ou seja, o sujeito leitor realizando leitura no contexto social de funcionamento.

Pensamos, no contexto das considerações da referida autora, que se as instituições escolares foram criadas para ensinar a linguagem escrita acreditamos que, se nesse espaço, esse objetivo pode ser alcançado sem ler, é como se esperássemos que se aprenda a nadar sem água em que as crianças possam mergulhar. Nessa direção, Geraldi (2006, p.99) salienta que “a qualidade (profundidade?) do mergulho de um leitor num texto depende – e muito – de seus mergulhos anteriores”.

Assim, apontamos para a necessidade de nas escolas, nas diferentes etapas da educação básica, se ter muitos livros em mãos e tempo para lê-los, já que a partir de Colomer (2007) percebemos que o trabalho de leitura prolongado tem mostrado grande potência na formação do leitor e tem acarretado muitos benefícios em relação às diferentes aprendizagens das distintas áreas do conhecimento, sobretudo na dimensão lingüística. Colomer (2007, p. 119) pontua que isso acontece porque o trabalho com a leitura prolongada define-se

[...] como uma proposta de produção (oral ou escrita) com uma intenção comunicativa concreta; por isso, respondem a parâmetros explícitos da situação discursiva e contêm objetivos específicos de aprendizagem. A condensação verbalizada de *o que* e *para quem* vai ler e escrever, assim como *o que se vai aprender* com isso, constitui uma série de critérios compartilhados, que se pode usar para produzir e avaliar os textos dos alunos.

Colomer (2007) salienta que por meio de projetos de leitura amplos são facilitados processos de constituição de sentidos por meio da apropriação de um *corpus* de obras, assim como uma experiência de leitura habitual e necessária em uma sociedade alfabetizada. Dessa forma, inscrever o trabalho de leitura em projetos amplos, segundo essa autora, apresenta as seguintes vantagens: integra momentos de uso com os de exercitação; inter-relaciona as atividades de leitura e escrita; engloba exercícios sobre as operações de leitura, as ajuda na compreensão do texto e favorece a apropriação de conhecimentos.

Nesse cenário, salientamos um outro aspecto igualmente de grande relevância no que se refere à formação do leitor na escola: a seleção de obras que serão lidas pelas e para as crianças. Durante nossa permanência na instituição educativa, observamos a leitura de obras de maior e menor qualidade estética. Notamos a presença de obras artísticas com temáticas de alcance mais amplo, mas também percebemos a presença de livros com temáticas pragmáticas/utilitárias voltados para o público infantil que integravam coleções didáticas que eram oferecidas e lidas para as crianças nas salas de aula. A seguir, podemos visualizar alguns exemplos de temáticas focalizadas nesses tipos de materiais:



Figura 78: Livros para manuseio das crianças na sala de aula da professora 5

Não defendemos que para formar o leitor é necessário banir as coleções das instituições educativas. Apontamos, sim, para a necessidade da formação do leitor não se apoiar predominantemente em textos como os visualizados acima e que foram utilizados em outras situações como, por exemplo, nos textos lidos pelas crianças no *Projeto de Literatura: “O livro da escola visita a nossa casa”* como acabamos de acompanhar nesse capítulo. Segundo Lajolo (2007, p. 68), na atualidade, “os livros para crianças parecem conservadores, pagando, com o que se poderia chamar de *compromisso pedagógico*, o seu ingresso no aparelho escolar”.

Defendemos assim como Zilberman; Silva (2008) que em certo sentido a leitura de literatura por meio do seu texto artístico talvez não ensine nada, nem se pretenda a isso, mas o contato com essa manifestação artística cultural e a sua leitura induz a práticas socializantes que, estimuladas, mostram-se democráticas e igualitárias. Nesse sentido, o texto literário por mais que seja distanciado do cotidiano leva o leitor a problematizar sua existência e incorporar novas experiências além de instaurar o desejo de leitura. Zilberman (2008, p. 23) a esse respeito nos diz que a

[...] leitura do texto literário constitui uma atividade sintetizadora, na medida em que permite ao indivíduo penetrar no âmbito da alteridade, sem perder de vista sua subjetividade e história. O leitor não esquece suas próprias dimensões, mas expande as fronteiras do conhecido, que absorve através da imaginação e decifra por meio do intelecto. Por isso, trata-se também de uma atividade bastante completa e raramente substituída por outra, mesmo as de ordem existencial [...] Se esse é seu ângulo individual, o social decorre dos efeitos desencadeados. O leitor tende a socializar a experiência, cotejar as conclusões com as de outros leitores, discutir preferências. A leitura estimula o diálogo, por meio do qual se trocam experiências e confrontam-se gostos.

Nessa perspectiva, é importante que o professor selecione obras de maior qualidade estética (realizando assim um contraponto as obras com temáticas pragmáticas/utilitárias) para colaborar com a formação do leitor literário. É imprescindível tornar compreensível que estamos focalizando a literatura infantil e sua potencialidade na formação de leitores pelo fato desse ser nosso objeto de investigação, porém, não devemos nos esquecer que, para a formação do leitor, é necessária a leitura dos diferentes gêneros textuais que circulam em nosso meio social. Estamos trazendo a literatura por acreditarmos na necessidade de (res)significar a leitura das obras de arte literárias no interior das escolas e, assim sendo, contribuir para a superação de formas arcaicas e equivocadas de oportunizar o acesso à literatura na escola, como já foi evidenciado nos capítulos iniciais desse estudo, que historicamente não contribuíram para formação do leitor crítico.

Contudo, no contexto das considerações de Colomer (2007), defendemos que devemos buscar restaurar o sentido da leitura de literatura nas salas de aula. Para tal, o ponto de partida e de chegada (em consonância com nossa concepção de educação) deve ser a prática social. Dessa maneira, Colomer (2007) indica que é

importante considerar alguns princípios que talvez ajudem os docentes a desenvolverem essa tarefa nas instituições educativas.

O primeiro princípio se relaciona com a importância das crianças lerem, já que, compactuando com os diferentes autores mencionados até aqui, acreditamos que se aprende ler lendo muitos livros. Nessa direção, Colomer (2007) nos fala da necessidade da escola planejar um momento de leitura autônoma e que o professor nesse processo deve assumir a função de assegurar que o *corpus* disponível atenda às especificidades dos alunos, ou seja, se constituam em obras contextualizadas em que haja a proximidade da língua com o estilo da imagem. Nessa direção, podemos citar como exemplo a abundância de versões e adaptações dos contos clássicos que tentam colocá-los em dia a cada nova geração.

O segundo princípio se relaciona com a necessidade de se compartilhar as leituras realizadas, de modo que, nesse cenário, é importante ultrapassar palavras como “foi divertido” ou “não gostei” e pensar no que causou essa sensação para que se possa começar a pensar criticamente sobre o que foi lido para não se enredar tão facilmente pelos discursos externos.

O terceiro princípio tem relação com a expansão da leitura pela via da integração a objetivos escolares, tomando como ponto de partida e de chegada a prática social, ou seja, por meio de seleções pontuais de livros e segundo as necessidades de (re)criação de novas formas de expressão: textos, espetáculos, exposições, vídeos e etc.

Finalmente, o quarto e último princípio tem relação com a questão da interpretação do leitor. Nesse cenário, Colomer (2007) salienta que as instituições educativas despedem grandes investimentos no esforço pela construção pessoal do sentido. Porém, não podemos deixar de destacar a importância do papel dos leitores mais experientes (professores) que podem oferecer informações contextuais, se for o caso, que se concatenem com o contexto atual para tornar possível uma compreensão que se conecte com o que as crianças sabem e pensam sobre o mundo. Essas novas descobertas vão oportunizar a elaboração de futuros esquemas interpretativos.

Assim, nesse estudo, lançamos mão de princípios explicitados por diferentes estudiosos da literatura buscando lançar alguma luz sobre a questão do trabalho com literatura para crianças no contexto da educação infantil e sua potencialidade na formação de leitores. Buscamos explicitar alguns aspectos nesse percurso que nos ajude a pensar na literatura infantil no espaço educativo formal não como matéria utilitária a ser consumida, mas como manifestação artística e cultural que, assim concebida, se encontra atrelada à prática social. Nesse contexto, a partir das contribuições de diferentes autores, acreditamos ter trilhado um caminho possível que talvez nos ajude a pensar no trabalho com a literatura infantil de forma ampliada e não engessada às finalidades didáticas nas diferentes etapas de ensino.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste último capítulo, nosso objetivo é apresentar algumas considerações referentes às nossas análises sobre o trabalho com a literatura para crianças na educação infantil. Nesse sentido, salientamos que o enunciado tecido até aqui se constituiu num espaço-tempo e que tais palavras são o nosso ponto de vista sobre todo o processo por nós acompanhado a partir daquilo que os dados nos mostraram. Desde o início evidenciamos nossa incapacidade de captar a totalidade dos processos, dada a complexidade do fazer pesquisa no campo das ciências humanas, pois, nesse campo, o pesquisador lida com a abrangência de processos e com a imprevisibilidade da atuação dos seres humanos na vida.

A partir da filosofia bakhtiniana de linguagem, nos colocamos no desafio de buscar compreender ativamente os processos lançando mão de diferentes procedimentos de pesquisa na tentativa de contribuir com o debate sobre a relação literatura e educação. Nesse cenário foi imprescindível o diálogo com a produção do conhecimento na área e com os aspectos históricos e sociais do contexto investigado.

Dessa maneira, observamos que no espaço educativo investigado, apesar das potencialidades da literatura infantil: de irromper cultura (revelar características de grupos humanos com marcas de tempo e espaço) por meio de seu material, a palavra, essa manifestação artístico-cultural foi utilizada predominantemente para atender a finalidades didáticas, evidenciando o comprometimento predominantemente com a concepção de linguagem de base formalista ou morfológica e com a leitura comprometida com a divulgação de costumes valorizados socialmente. No primeiro caso fica evidente que a leitura de literatura acontece como pretexto para o ensino de conhecimentos de diferentes áreas e para a produção textual. No que se refere ao segundo caso percebemos sua vinculação com a ocupação do tempo e a moralização de costumes. Nessa última perspectiva observamos ressonâncias de discursos do século XVIII, período de surgimento das primeiras obras de literatura infantil utilizadas de forma pragmática a serviço da moralização infantil como já foi evidenciado no início desse estudo.

Dessa forma, notamos que a literatura infantil, a exemplo do que acontece com os demais campos artísticos: música, artes plásticas e audiovisuais, nesse espaço educativo, foi didatizada e, assim sendo, essa manifestação artística e cultural acabou minimizada do seu caráter artístico e cultural. Nas diferentes salas de aula, nos diferentes momentos em que estivemos na Unidade Municipal de Educação Infantil investigada, percebemos o texto literário sendo utilizado em situações diversificadas como base para realização de atividades e como pretexto para aprendizagem de conhecimentos.

No que se refere à formação do leitor nesse espaço educativo percebemos que a leitura de literatura infantil contribuiu para a formação de sujeitos (pre)determinados pelo texto, já que a leitura predominantemente exigiu do leitor foco no texto e na sua linearidade com a captação de informações na superfície textual, cabendo-lhe apenas realizar a atividade de reconhecimento dessas informações. Ainda nesse cenário, percebemos a supervalorização de alguns gêneros textuais do domínio literário quando pensamos que deveria ser oportunizado o acesso irrestrito das crianças aos diferentes textos literários que circulam em nossa sociedade.

Consideramos que a inexistência de uma biblioteca no espaço educativo investigado, aspecto já evidenciado no decorrer desse estudo, talvez tenha impactado sobre as práticas de leitura pela ausência de investimento na organização de um acervo com obras de qualidade estética. Percebemos que a criação de espaços alternativos para atender a essa demanda (como os Cantinhos de Leitura) não atenderam a essa finalidade pelas características das obras e pela sua não utilização pelas professoras. Nesses cantinhos eram encontrados diferentes materiais como livros de literatura infantil, revistas diversificadas, jornais, caixas de jogos, bonecas, rádio, cadernos e pastas com atividades das crianças, o que caracteriza a sua utilização como depósito de materiais, não cumprindo, assim, a finalidade social e cultural a que se destinavam.

Compreendemos, assim como Colomer (2007), que no contexto escolar há uma forte inter-relação entre os objetivos escolares, o eixo de programação, o *corpus* de leitura proposta e as atividades escolares através das quais o ensino se desenvolve. Nessa direção, percebemos no trabalho desenvolvido com a literatura na instituição

educativa investigada ressonâncias de concepções atreladas a perspectivas de base lingüística e subjetivista, o que se presentificou em muitas situações nas quais o texto literário foi utilizado como pretexto para ensino de conhecimentos de diferentes áreas.

Acreditamos assim com Zilberman (2008) que o compromisso da literatura, independente da etapa escolar, na atualidade, deve ser com a formação do leitor e não mais com a transmissão de um patrimônio lingüístico ou de autores renomados. Segundo Zilberman (2008, p.24) o

[...] exercício da leitura é o ponto de partida para o acercamento à literatura. A escola dificilmente o estimulou, a não se quando condicionada a outras tarefas, a maior parte de ordem pragmática. Hoje quando o ensino esta em crise apresenta-se como necessidade prioritária, pois falta a reaproximação a um objeto tornado estranho no meio escolar.

Nesse sentido, pensamos que a educação deve ter como ponto de partida e de chegada a prática social, o que se relaciona com a própria origem da escola (explicitada nesse momento de forma bastante genérica), ou seja, desta se constituir numa instituição criada pela e para a sociedade com o compromisso de formar novas gerações. Dessa maneira, a cultura precisa estar estreitamente vinculada à educação para que as crianças sigam na vida escolar atribuindo sentidos cada vez mais amplos ao que estão aprendendo nesse espaço.

Esse fato evidencia que as instituições educativas formais não podem escolarizar as manifestações artísticas culturais a qualquer custo em função de sua aplicabilidade nas diferentes disciplinas, que também não podem estar desarticuladas da dimensão social. Se assim proceder, a escola enquanto instituição social precisará repensar seu papel na sociedade e a sociedade também precisará criar esse movimento de revisão sobre que escola ela almeja para formar o cidadão para nela atuar.

Destacamos as manifestações artísticas culturais de forma genérica para chamar atenção para os usos que a instituição educativa formal tem feito destas, porém não perdemos de vista que o nosso foco é a literatura infantil. Dessa forma, assumimos a

concepção de literatura na acepção bakhtiniana como obra de arte literária concebida aqui como não sendo especializada, mas, sim, rica, pois o autor se constitui num artesão que trabalha com a vida que é para a obra seu sopro vital. A forma estética transfere a realidade para o plano fundamental da arte submetendo-a a uma nova unidade (a da obra de arte literária). Por esse motivo a literatura não pode ser didatizada.

Dessa maneira, pensamos que é preciso restaurar o sentido da leitura literária na escola para que se possa romper com perspectivas que historicamente tem desconsiderado a literatura na sua dimensão artística e cultural. Nessa direção, compartilhamos com Colomer (2007) alguns princípios que talvez ajudem as instituições educativas nessa tarefa. Citaremos esses princípios em linhas gerais nesse momento pelo fato deles já terem sido explorados no capítulo anterior.

O primeiro aspecto se relaciona com a importância das crianças terem acesso irrestrito a diferentes obras no decorrer de sua escolarização. O segundo se relaciona com a necessidade de se compartilhar com os pares as leituras realizadas de forma fundamentada e embasada. O terceiro tem relação com a expansão da leitura pela via da integração à objetivos escolares e o quarto e último princípio tem relação com a questão da (re)interpretação do leitor.

Entretanto, nesse estudo, não temos a pretensão de esgotar a temática, e, assim sendo, apresentamos essa pesquisa apenas como mais uma que talvez nos auxilie a pensar aspectos sobre o trabalho com a literatura infantil nas instituições educativas formais. Buscamos tecer algumas questões que talvez nos ajudem a pensar sobre a questão do trabalho com literatura para crianças no contexto da educação infantil e sua potencialidade na formação de leitores. Finalizamos essas breves considerações compartilhando das palavras de Colomer (2007, p. 198) sobre a relação literatura e espaço escolar

[...] incentivar a leitura e ensinar a ler são os dois eixos sobre os quais discorre a inovação no ensino da literatura. Trata-se de dois objetivos que neste momento pretendem gerar formas de articulação estável para uma relação que resulta inevitavelmente complexa. Complexa porque deve responder à conexão entre a capacidade de recepção e de produção literária, entre a recepção do texto e a elaboração de um discurso analítico e

valorativo sobre ele, entre a interpretação do leitor e os conhecimentos que a tornam possível, entre a educação lingüística e a educação literária, entre os aspectos lingüísticos e culturais que configuram o fenômeno literário ou entre a literatura e os sistemas artísticos e ficcionais restantes que existem nas sociedades atuais.

8 REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. 5. ed. São Paulo: Scipione, 2008.

AFONSO, Maria A. V. O universo lúdico das adivinhas na literatura infantil. 12 f. Campinas. **17º Congresso de Leitura do Brasil**, Campinas, 2009. Disponível em < http://www.alb.com.br/anais17/txtcompletos/sem15/COLE_3734.pdf >. Acesso em: 24 de maio de 2010.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo A. de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Líber Livro, 2005.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

ARROYO, Leonardo. **Literatura infantil brasileira**. 2. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1968.

AZEVEDO, Ricardo. Texto e imagem: diálogos e linguagens dentro do livro. In: SERRA, Elizabeth D. (Org.). **30 anos de literatura para crianças e jovens: algumas leituras**. São Paulo: Mercado das Letras, 1998. p. 105-112.

BAKHTIN, Mikhail. Mikhailovitch. **Questões de literatura e de estética (a teoria do romance)**. 3. ed. São Paulo: Ed. UNESP, 1993.

_____. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 2007.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Ed. Porto, 1994.

BRAGGIO, S. L. B. **Leitura e alfabetização: da concepção mecanicista à sociopsicolinguística**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

BRAIT, Beth. **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2005.

BRANDÃO, Ana Lúcia de O. **A trajetória da ilustração do livro infantil no Brasil à luz da semiótica discursiva**. 2002. 154 f. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRITTO, Luiz P. L. Em terra de surdos-mudos (um estudo sobre as condições de produção de textos escolares). In: GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2006. p.117-126.

_____. Literatura, conhecimento e liberdade. In: FUNDAÇÃO NACIONAL DO LIVRO INFANTIL E JUVENIL; INSTITUTO C&A. (Org.). **Nos caminhos da literatura**. São Paulo: Peirópolis, 2008. p. 94-101.

CADEMARTORI, Lígia. **O que é literatura infantil**. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 2006.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e linguística**. 10. ed. São Paulo: Scipione, 2007

CERISARA, Ana Beatriz. O referencial curricular nacional para a educação infantil no contexto das reformas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.23, n. 80, p. 326-345, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12935.pdf>> Acesso em: 6 ago. de 2009.

CÔCO, Dilza. **Práticas de leitura na alfabetização**. 2006. 361 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2006.

COELHO, Nelly Novaes. **A literatura infantil: história, teoria e análise**. 3. ed. São Paulo: Quíron, 1984.

_____. **Panorama histórico da literatura infantil/juvenil**. 3. ed. São Paulo: Quíron, 1985.

_____. _____. 4. ed. São Paulo: Ática, 1991.

COLA, César P. **Ensaio sobre o desenho infantil**. São Paulo: Centro Cultural Teresa D'Ávila, 2003.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. São Paulo: Global, 2007.

DANNA, Taís. **Literatura e imaginação: realidade e possibilidades em um contexto de educação infantil**. 2007. 148 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal de Santa Catarina, 2007.

DESLANDES, Suely F.; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 25. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

DOLZ, Joaquim.; SCHNEUWLY, Bernard. **Os gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

FALCÃO, Elis Beatriz de Lima; OLIVEIRA, Luciana Domingos de; SCHWARTZ, Cleonara Maria. Concepções de leitura e de literatura no Espírito Santo (1890-1910). In: **CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO**, 5., 2008, Aracaju. **Anais do CBHE**. Aracaju: Ed. Universidade Federal de Sergipe, 2008. p. 215.

GAMBOA, Sílvio Sánchez. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. Chapecó, SC: Argos, 2007.

GEBARA, Ana E. L. O poema, um texto marginalizado. In: BRANDÃO, Helena; MICHELETTI, Guaraciaba. (Org.). **Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2007. p. 143-166.

GERALDI, João Wanderley. Prática de leitura na escola. In: GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula**. 4 ed. São Paulo: Ática, 2006. p. 88-103.

_____. **Portos de passagem**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

GVIRTZ, Silvína; LARRONDO, Marina. Os cadernos de classe como fonte primária de pesquisa: alcances e limites teóricos e metodologias para sua abordagem. In: MIGNOT, Ana Chrystina V. (Org.). **Cadernos à vista: escola, memória e cultura escrita**. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2008.

GONTIJO, Cláudia M. M; SCHWARTZ, Cleonara M. **Alfabetização: teoria e prática**. Curitiba, PR: Sol, 2009.

JR, Kuhlmann. **Histórias da educação infantil brasileira**. 2000. Disponível em: <www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE14_03_MOYSES_KUHLMANN_JR.pdf> Acesso em: 12 mar. 2010.

KRAMER, Sonia. Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. In: BAZÍLIO, Luiz C; KRAMER, Sonia. (Orgs.). **Infância, educação e direitos humanos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006. 83-106.

KRAMER, Sonia. Direitos da criança e projeto político pedagógico de educação infantil. In: BAZÍLIO, Luiz C; KRAMER, Sonia. (Orgs.). **Infância, educação e direitos humanos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006. 51-82.

KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel. **Infância: fiões e desafios da pesquisa**. 8. ed. São Paulo: Papyrus, 2005.

KOCH, Ingedore V.; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender os sentidos do texto**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

LAGO, A. A leitura da imagem. In: FUNDAÇÃO NACIONAL DO LIVRO INFANTIL E JUVENIL; INSTITUTO C&A. (Org.). **Nos caminhos da literatura**. São Paulo: Peirópolis, 2008. p. 27-31.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil brasileira: histórias e histórias**. 4. ed. São Paulo: Ática, 1988.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 6. ed. São Paulo: Ática, 2007.

LEITE, Lígia. Chiappini. de M. Gramática e literatura: desencontros e esperanças. In: GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula**. 4 ed. São Paulo: Ática, 2006. p. 17-24.

LIMA, Graça. Lendo imagens. In: FUNDAÇÃO NACIONAL DO LIVRO INFANTIL E JUVENIL; INSTITUTO C&A. (Org.). **Nos caminhos da literatura**. São Paulo: Peirópolis, 2008. 35-43.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. E. D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P.U, 2003.

MALARD, Letícia. **Ensino e literatura no 2º grau: problemas e perspectivas**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985.

MANZAN, Adriana Lino Alcântara. **Contando histórias na sociedade do espetáculo**. 2005. 198 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2005.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Análise da conversação**. 4. ed. São Paulo: Ática, 1998.

_____. **A questão do suporte dos gêneros textuais**. 29f. 2003. Disponível em: <<http://bbs.metalink.com.br/~lcoscarelli/GEsuporte.doc>>. Acesso em: 15 mar. 2010.

MARTINS, M. A. das N. S. **A poesia do cravo e a rosa e sua importância para a educação infantil**. 2003. Disponível em: <http://www.ccsa.ufrn.br/anais/ix_seminario/dados/GT_15/com_15_01.doc> Acesso em: 15 abr. 2010.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

OSWALD, Maria Luiza; SILVA, Andréia Attanazio. **Literatura infantil e a escola: o papel das mediações**. 2004. Disponível em: <www.anped.org.br>. Acesso em: 9 abr. 2008.

PEIXOTO, Maria da Conceição Duarte. **Os enunciados orais argumentativos constituídos em aulas de Língua Portuguesa**. 2007. 273 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2007.

PREFEITURA MUNICIPAL DE VILA VELHA. Secretaria de Educação, Cultura e Esportes. **Proposta pedagógica da educação infantil do município de Vila Velha: desvelando histórias produzindo saberes**. Vila Velha, 2008.

REBOUÇAS, Moema Lúcia Martins. **Uma leitura de textos visuais**. Cadernos de Pesquisa em Educação PPGE/UFES: nº. 24 JUL-DEZ, 2006.

ROCCO, Maria. Thereza. Fraga. A importância da leitura na sociedade contemporânea e o papel da escola nesse contexto. **Série Idéias – Centro de Referência Mario Covas**, São Paulo, n.13 , p. 37-42. 1994. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/lei_a.php?t=002 > Acesso em: 06 fev. 2010.

ROMANO, Ruggiero (Org.). Literatura-Texto. **Enciclopédia Einaudi**. Porto: Imprensa Nacional Casa Moeda, 1989, p. 177. 17 v.

ROMANO, Ruggiero (Org.). Leitura. **Enciclopédia Einaudi**. Porto: Imprensa Nacional Casa Moeda, 1989, p. 184. 11 v.

SARMENTO, Manuel Jacinto. O estudo de caso etnográfico em educação. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília P. de C; VILELA, Rita A. T. (Orgs.). **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 137-182.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**. São Paulo: Autores Associados, 2008.

SAWAYA, Sandra Maria. Leitura, práticas escolares e a reforma da alfabetização no Brasil. **Revista Iberoamericana de Educación, la Ciencia y la Cultura**, Madri, janeiro - abril, n. 46 , p. 55-69. 2008. Disponível em: <<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/800/80004605.pdf> > Acesso em: 18 maio de 2010.

SERRA, Elizabeth D. Um panorama da literatura para crianças e jovens. In: SERRA, Elizabeth D. (Org.). **30 anos de literatura para crianças e jovens: algumas leituras**. São Paulo: Mercado das Letras, 1998. p. 89-104.

SILVA, Ana. C. da; SPARANO, Magali. E; CERRI, Maria. S. A; CARBONARI. Rosemeire. A leitura do texto didático e didatizado. In: BRANDÃO, H elena; MICHELETTI, Guarciaba. (Org.). **Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos**. 5 ed. São Paulo: Editora Cortez, 2007. p. 31-94.

SILVA, Ezequiel T. da. Literatura e pedagogia: reflexões com relances de depoimento. In: ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel T. da. (Org.). **Literatura e pedagogia: ponto e contraponto**. 2. ed. São Paulo: Global; Campinas: Associação de Leitura do Brasil, 2008. p. 25-32.

_____. Literatura e pedagogia: interpretação dirigida a um questionamento. In: ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel T. da. (Org.). **Literatura e pedagogia: ponto e contraponto**. 2. ed. São Paulo: Global; Campinas: Associação de Leitura do Brasil, 2008. p. 39-48.

_____. Descomplicando o ensino de literatura. In: ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel T. da. (Org.). **Literatura e pedagogia: ponto e contraponto**. 2. ed. São Paulo: Global; Campinas: Associação de Leitura do Brasil, 2008. p.55-62.

SOUZA, Donaldo B. de; FARIA, Lia Ciomar M. de. Reforma do Estado, descentralização e municipalização do ensino no Brasil: a gestão política dos sistemas públicos de ensino pós- LDB 9.394/96. **Revista Ensaio: avaliação, políticas públicas em educação**, Rio de Janeiro, out. – dez., n. 45, p. 925-944. 2004. Disponível em: < www.scielo.br/pdf/ensaio/v12n45/v12n45a02.pdf > Acesso em: 12 dez. 2009.

TEZZA, Cristóvão. Poesia. In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin: outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2006.

TRAVASSOS, Andréa. **Era uma vez no jardim de infância: a literatura infantil no currículo da escola**. 1992.100 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1992.

VIGOTSKII, Lev. S.; LURIA, Alexander. R.; LEONTIEV, Alexis. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 10. ed. São Paulo: Ícone, 2006.

YASUDA, Ana Maria B. G.; TEIXEIRA, Maria José C. A circulação do paradidático no cotidiano escolar. In: BRANDÃO, Helena; MICHELETTI, Guaraciaba. **Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2007. p. 167-196.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. 11. ed. São Paulo: Global, 2003.

ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel T. da. (Org.) **Leitura: perspectivas interdisciplinares**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2005.

ZILBERMAN, Regina. Sim, a literatura educa. In: ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel T. da. (Org.). **Literatura e pedagogia: ponto e contraponto**. 2. ed. São Paulo: Global, 2008. p. 17-24.

_____. Mas porque não educa mais ? In: ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel T. da. (Org.). **Literatura e pedagogia: ponto e contraponto**. 2. ed. São Paulo: Global, 2008. p. 35-38.

_____. Respondendo em forma de proposta. In: ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel T. da. (Org.). **Literatura e pedagogia: ponto e contraponto**. 2. ed. São Paulo: Global, 2008. p. 51-54.

ZILBERMAN, Regina; MAGALHÃES, Ligia Cademartori. **Literatura infantil: autoritarismo e emancipação**. 2. ed. São Paulo: Àtica, 1984.

APÊNDICES²⁵

²⁵ Os Apêndices dessa pesquisa foram elaborados a partir das seguintes dissertações de Mestrado:

CÔCO, Dilza. **Práticas de Leitura na Alfabetização**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória: ES, 2006.

PEIXOTO, Maria da Conceição Duarte. **Os enunciados orais argumentativos constituídos em aulas de Língua Portuguesa**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória: ES, 2007.

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO

Instrumento apresentado junto com o projeto de pesquisa para obter autorização para realização da pesquisa.

Em cumprimento ao protocolo de pesquisa, apresento à Unidade Municipal de Educação Infantil XXXXXXXXXXXXX, instituição integrante da rede Municipal de Ensino do Município de Vila Velha-ES, e aos funcionários técnico-pedagógicos, professores e alunos (sujeitos da pesquisa) o projeto de pesquisa ***O trabalho com a literatura na educação infantil***, de autoria da mestrandia Luciana Domingos de Oliveira, como recomendação para a realização do mestrado em educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Espírito Santo.

O objetivo da pesquisa é investigar o trabalho com a literatura nas classes de educação infantil, a fim de compreender o que tem sustentado teórica e metodologicamente a prática de leitura de gêneros textuais do domínio literário nessa etapa da educação básica. Como instrumentos de pesquisa, serão utilizados análise de documentos escolares relacionados à história da escola, registros de alunos, entrevistas, registros em diário de campo, gravações em áudio, vídeo e registros em fotografia, além de transcrições por escrito das falas dos alunos e professores em eventos de trabalho com a literatura infantil.

Os dados terão tratamento ético, com garantia de proteção dos nomes dos sujeitos e autorização da participação dos alunos pelas famílias. A pesquisa será realizada a partir de negociações com os participantes no decorrer do estudo. Os dados/resultados da pesquisa serão apresentados no texto da dissertação e poderão ser utilizados para publicação. Por isso, solicito sua autorização por meio da assinatura deste Termo de Consentimento.

Vila Velha, ... de de 2009.

LUCIANA DOMINGOS DE OLIVEIRA

Nome do profissional	Função	Assinatura	Telefone
	Professora		
	Coordenador		
	Pedagoga		
	Diretor		

APÊNDICE B - TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA PARTICIPAR DA PESQUISA

Instrumento utilizado para obter autorização dos pais ou responsáveis quanto à utilização dos dados coletados relativos às crianças.

Vila Velha, ES, de de 2009.

Prezados Responsáveis pelos alunos e alunas da turma xxx do turno Matutino da Unidade Municipal de Educação Infantil XXXXXXXXXXXXX.

Formada em Pedagogia pela Universidade Federal do Espírito Santo, atuei como professora das séries iniciais e Educação Infantil. Atualmente, estou realizando curso de pós-graduação em nível de Mestrado em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação, na Linha de Pesquisa Educação e Linguagens, da Universidade Federal do Espírito Santo, em regime de dedicação exclusiva. Tenho como objeto de estudo compreender como está sendo realizado **o trabalho com a literatura para crianças na Educação Infantil a fim de compreender o que tem sustentado teórica e metodologicamente a prática de leitura no domínio literário nessa etapa da educação básica**. A pesquisa ocorrerá nas salas de aula durante os momentos de trabalho com a literatura infantil, envolvendo os alunos e alunas da turma X, do turno matutino desta Unidade de Educação Infantil.

Dessa forma, para realizar minha pesquisa, preciso proceder à coleta de dados, que inclui entrevistas, registros em diário de campo, gravações em áudio, vídeo e registros em fotografia, além de transcrições por escrito das falas dos alunos em atividades na sala de aula.

Nesse sentido, solicito a autorização dos senhores e/ou senhoras para utilizar as imagens por mim captadas e as gravações realizadas em sala de aula com seu (sua) filho (a) ou aluno (a) que esteja legalmente sob a sua responsabilidade. Esclareço que os dados coletados serão utilizados estritamente para análise e que os nomes dos (as) alunos (as) não serão divulgados. Quando for necessário me referir a eles (elas), utilizarei as iniciais do nome, resguardando totalmente a identidade dos (das) participantes da pesquisa. Esses dados coletados serão apresentados na Dissertação e poderão ser utilizados para publicação.

Ao final deste estudo, a minha intenção é contribuir, pela via da socialização de conhecimentos com meus colegas de profissão, para a melhoria na qualidade da formação de leitores oferecida pelas unidades de Educação Infantil.

Luciana Domingos de Oliveira (3299.0442/8116.1636)
Pedagoga e Professora.



Eu, _____, responsável pelo aluno (a) _____, da turma X, da UMEI XXXXXXXXX, autorizo sua participação no projeto de pesquisa **O trabalho com a literatura na educação infantil**, de autoria da mestranda Luciana Domingos de Oliveira – PPGE/UFES, concordando com os procedimentos acima apresentados.

Assinatura _____ RG: _____

Vila Velha, _____ de _____ de 2009.

APÊNDICE C - ROTEIRO DO FORMULÁRIO PARA CARACTERIZAÇÃO DA UNIDADE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Instrumento de pesquisa utilizado na coleta de informações destinadas à caracterização da escola-campo.

1. Nome da escola:

2. Endereço:

3. Dados históricos:

4. Bairros de origem da clientela:

5. Aspecto físico:

a) Número de salas de aula: _____

b) Condições da sala de aula: _____

c) Possui biblioteca? _____

Condições de funcionamento: _____

d) Possui sala ambiente? _____ Quais? _____

e) Possui sala de professores, sala de direção, coordenação pedagógica, secretaria? Outras? _____

f) Possui refeitório? _____

g) Possui área livre? Parquinho? Quadra de esportes? _____

h) como são utilizados? _____

6) Organização das turmas:

a) Média de alunos por turma: _____

b) Número de alunos por turno: Matutino _____ Vespertino: _____

c) Número de turmas por turno:

Matutino: _____ Vespertino _____

d) Organização das turmas:

Matutino	Vespertino

7. Recursos Humanos:

a) Número de professores por turno: Matutino____Vespertino____

b) Composição do corpo técnico administrativo: _____

c) Faxineiras e merendeiras: _____

d) pessoal de apoio: _____

8. Recursos materiais:a) Tipo de material pedagógico existente na escola _____

_____b) Recursos audiovisuais: _____

_____Como são utilizados e com que frequência? _____

_____**9. Rotina escolar:**a) A chegada das crianças na escola: _____
_____b) O recreio: _____
_____c) O intervalo entre as aulas: _____
_____d) O momento da saída: _____
_____e) Outras atividades: _____
_____f) Eventos: _____
_____**11. Usos da literatura infantil no ambiente escolar:**a) Há circulação dos gêneros textuais do domínio literário? Quais e como circulam?

_____b) Como se efetivam as práticas de leitura de literatura infantil nesta escola ?

APÊNDICE D - ROTEIRO DO FORMULÁRIO PARA ENTREVISTA COM AS CRIANÇAS

Instrumento de pesquisa utilizado para coletar informações junto às crianças e destinado a caracterização das mesmas.

1. Nome do aluno

2. Dados pessoais:

a) Idade: (especificar meses)

b) Sexo:

3. Dados familiares:

a) Pessoas que moram com você: Quantas e quais?

b) Responsável:

c) Números de irmãos:

4. Dados da vida escolar:

a) Com que idade frequentou pela primeira vez a escola?

b) Você sabe ler e/ou escrever?

c) Há quanto tempo estuda nesta escola?

d) Quem ajuda nas tarefas da escola?

e) Gosta desta escola? Por quê?

f) O que mais gosta de fazer na escola?

g) O que não gosta de fazer na escola? Por quê?

h) Você já comprou algum livro ou revista? Qual/quais?

i) Quando você quer ler, onde consegue os livros?

j) Você gosta da aula na biblioteca?

k) O que você acha dos livros da biblioteca? São bons? Há muita variedade?

Você consegue ler sempre aquele que procura?

l) Você lê para alguém? Quem? O que você lê?

m) Você gosta de ouvir histórias? De que tipo?

n) Descreva a atividade de leitura mais interessante que você gosta de fazer.

5. Programas favoritos:

a) Rádio:

b) TV:

c) Outros:

6. Quais os lugares a que você já foi? Quem o/a acompanhou?

a) Cinema

b) Teatro

c) Show musical

d) Livraria

e) Bibliotecas

f) Banca de revistas

7. Ajuda em casa? Como?

8. Trabalha fora de casa? Onde? Quantas horas? É uma atividade remunerada?

9. Práticas de leitura:

a) Gosta de ler? Por quê?

b) Quando você lê?

c) O que gosta ou gostou de ler?

d) Onde se sentiu ou se sente bem lendo?

e) Você lê em casa? Se lê, com quem? Com que frequência?

- f) O que você lê em casa?
- g) Você gosta de ler na escola? Por quê?
- h) Dentre os presentes que você costuma receber, já ganhou materiais de leitura (livros)? Quem deu? Em que ocasião?
- i) Para você, o que é literatura infantil?
- j) Outros dados suscitados durante a conversa:

APÊNDICE E - ROTEIRO DO QUESTIONÁRIO ENVIADO AOS RESPONSÁVEIS PELAS CRIANÇAS

Instrumento de pesquisa utilizado para coletar informações junto às famílias destinadas a caracterização das mesmas.

- 1) Endereço completo:
- 2) Nome do pai
Série ou grau que concluiu na escola
Profissão
- 3) Nome da mãe
Série ou grau que concluiu na escola
Profissão
- 4) Outro responsável
Série ou grau que concluiu na escola
Profissão:
- 5) Renda mensal da família
- 6) Quais são as pessoas da família que moram com a criança?
- 7) Há quanto tempo a criança frequenta a escola (educação infantil)?
- 8) Já estudou em outra escola? Qual/Quais?
- 9) Que tipos de materiais escritos são usados para leitura em casa:
 Jornais. Quais?
 Revistas. Quais?
 Livros. Quais?
 Gibis. Quais?
 Encartes publicitários. Quais?
 Correspondências pessoais. De que tipos?
Outros tipos de materiais não relacionados:
- 10) Quando necessita usar a leitura nas tarefas de casa ou no dia-a-dia, a criança:
 Geralmente lê sozinha
 Às vezes solicita ajuda de outra pessoa
 Sempre solicita ajuda de outra pessoa
 Não faz uso da leitura
- 11) Que tipo de material é utilizado pela criança (ou por outra pessoa que lê para ela) para leitura no ambiente familiar?
 Livros de literatura infantil
 Gibis

- Revistas
- Jornais
- Nenhum material
- Outros:

12) Em sua opinião, qual é a fase escolar mais propícia para o aprendizado da leitura? Por quê?

13) Que atividades você considera importantes e/ou contribuem para que seu filho aprenda a ler?

14) Qual/quais dos livros abaixo você possui em casa?

- Dicionário
- Guias, listas e catálogo
- Enciclopédias
- Bíblias, livros sagrados ou religiosos
- Livros escolares
- Livros de literatura/ romances
- Livros de literatura infantil
- Livros de receita de cozinha

15) Quais gêneros de livros você costuma ler?

- Bíblias ou livros religiosos
- Livros de Literatura: romance, aventura, policial, ficção
- Livros de literatura infantil
- Livros didáticos
- Poesia
- Biografia, relatos históricos
- Livros técnicos, de teoria, ensaios
- Autoajuda, orientação pessoal
- Não costuma ler livros

16) Marque o tipo de biblioteca em que você já esteve ou costuma frequentar

- Biblioteca pública
- Biblioteca escolar
- Biblioteca no local de trabalho
- Outras não relacionadas
- Nunca foi a bibliotecas

17) Tem realizado curso além do ensino formal?

- Está fazendo
- Fez nos últimos 12 meses
- Fez há mais de um ano
- Nunca fez

APÊNDICE F - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM AS PROFESSORAS

Instrumento utilizado para coletar informações para a caracterização das professoras das turmas.

- 1) Idade:
- 2) Sexo:
- 3) Local (is) de Trabalho:
- 4) Além de trabalhar nesta (s) escola(s), você exerce outra atividade profissional?
- 5) Regime de trabalho:
- 6) Tempo de magistério:
- 7) Formação acadêmica:
- 8) Participação em cursos:
- 9) Vínculo e participação em Sindicato.
- 10) Em que momentos falou (de forma planejada ou não) numa situação formal e pública?
- 11) Assina jornais, revistas, periódicos? Se sua resposta for afirmativa, quais?

Sim Não

- 12) Participa de congressos, seminários ou encontros similares?

Sempre Às vezes Nunca

- 13) Suas atividades culturais mais freqüentes são:

	SEMPRE	ÀS VEZES	NUNCA
Ouvir rádio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Assistir à TV	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Assistir a vídeo/DVD	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ir ao cinema	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ir ao teatro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Especificar outras, caso haja:

	SEMPRE	ÀS VEZES	NUNCA
_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

14) Suas leituras mais comuns:

	SEMPRE	ÀS VEZES	NUNCA
Jornais locais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jornais do País	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Periódicos da área educacional	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Livros didáticos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Livros variados sobre educação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Livros de literatura infantil	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Livros de literatura variados	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Outros (especificar quais e qual a periodicidade de leitura):

15) Que linha teórica embasa sua prática na sala de aula e que concepção de linguagem orienta seu trabalho?

16) Que critérios são utilizados para selecionar os textos que são utilizados nas aulas? Quais textos têm sido privilegiados nessa seleção?

17) O que você entende por literatura infantil?

18) Para você é importante ler literatura infantil para a criança? Por quê?

- 19) Como são organizados os momentos de leitura e as atividades de sala de aula?
- 20) Você planeja momentos específicos de orientação para leitura de literatura infantil que compõem as atividades de sala de aula? Em caso afirmativo, como isso acontece?
- 21) Existe um momento de avaliação do trabalho desenvolvido com a leitura de literatura infantil na sala de aula? Quem participa e em que momento(s) isso ocorre? Qual o destino/finalidade da avaliação nesse contexto?
- 22) Utilize este item para relatar outras informações que você considera importantes para explicitar as atividades da sala de aula sobre a leitura de literatura infantil e que possam não ter sido contempladas nas perguntas anteriores.

APÊNDICE G - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A PEDAGOGA E A COORDENADORA

Instrumento utilizado para coletar as informações para a caracterização da pedagoga e da coordenadora envolvida no estudo.

- 1) Idade:
- 2) Sexo:
- 3) Local (is) de Trabalho:
- 4) Além de trabalhar nesta (s) escola(s), você exerce outra atividade profissional?
- 5) Regime de trabalho:
- 6) Tempo de magistério:
- 7) Formação acadêmica:
- 8) Participação em cursos:
- 9) Vínculo e participação em Sindicato.
- 10) Em que momentos falou (de forma planejada ou não) numa situação formal e pública?
- 11) Assina jornais, revistas, periódicos? Se sua resposta for afirmativa, quais?

() Sim () Não
- 12) Participa de congressos, seminários ou encontros similares?

() Sempre () Às vezes () Nunca
- 13) Suas atividades culturais mais frequentes são:

	SEMPRE	ÀS VEZES	NUNCA
Ouvir rádio	[]	[]	[]
Assistir à TV	[]	[]	[]
Assistir a vídeo/DVD	[]	[]	[]
Ir ao cinema	[]	[]	[]
Ir ao teatro	[]	[]	[]

Especificar outras, caso haja:

	SEMPRE	ÀS VEZES	NUNCA
_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

14) Suas leituras mais comuns:

	SEMPRE	ÀS VEZES	NUNCA
Jornais locais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jornais do País	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Periódicos da área educacional	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Livros didáticos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Livros variados sobre educação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Livros de literatura infantil	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Livros de literatura variados	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Outros (especificar quais e qual a periodicidade de leitura):

15) Como você definiria o seu perfil atual enquanto leitora?

16) Você gosta mais de ler ou de escrever? Em sua opinião, o que é mais fácil ou mais difícil de ler?

17) A leitura é importante para o professor? Como desenvolvê-la?

18) Dentre os livros que você já leu, quais os dois que você recomendaria a um amigo professor? Por quê?

19) Com quem você conversa sobre seus problemas de trabalho? Essa(s) pessoa(s) lhe indica(m) leitura(s)? (Como se dá esse processo?)

- 20) Quais as suas condições atuais de leitura? (tempo disponível, materiais mais frequentes, acesso a esses materiais...)
- 21) O que a escola demanda que os profissionais leiam?
- 22) O professor que lê com desenvoltura ensina melhor o aluno a ler? Qual a sua opinião?
- 23) Você dedica tempo para planejar atividades/projetos específicos para o trabalho com a literatura infantil com o objetivo de formar leitores? Exemplifique essas situações.
- 24) Quais os fatores intraescolares que influenciam no desenvolvimento do trabalho com a literatura infantil?
- 25) Você encontra alguma dificuldade para propor práticas de leitura de literatura infantil na escola?
- 26) Você participa em algum momento do processo de avaliação do trabalho desenvolvido com a literatura infantil na sala de aula? Se afirmativo, explique como isso acontece?
- 27) Como são definidos os objetivos relacionados com a leitura da literatura infantil?
- 28) Existe alguma orientação em nível de sistema municipal de ensino para o desenvolvimento do trabalho com a literatura infantil? Se a resposta for positiva, explique como isso acontece.
- 29) O que você entende por literatura infantil?
- 30) Para você é importante ler literatura infantil para a criança? Por quê?
- 31) Utilize este item para relatar outras informações que você considera importante explicitar acerca da leitura de literatura infantil na escola e que possam não ter sido contempladas nas perguntas anteriores.

APÊNDICE H - ROTEIRO INICIAL PARA OBSERVAÇÃO EM SALA DE AULA

Sobre o trabalho com a literatura infantil:

- 1) Como está sendo trabalhada a literatura infantil?
- 2) Como é organizado o trabalho?
- 3) Com que frequência a literatura infantil é trabalhada?
- 4) Quais gêneros do domínio literário têm sido priorizados?
- 5) Qual a concepção de leitura que sustenta essa prática?
- 6) Essa prática possibilita o estabelecimento de diálogos?

APÊNDICE I – ROTEIRO DO FORMULÁRIO DE REGISTRO DE DIÁRIO DE CAMPO

Instrumento de pesquisa utilizado para o registro das observações realizadas no espaço educativo.

Título da pesquisa: A LITERATURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Pesquisadora:	Duração:
Tipo de Observação: Participante	Espaço:
Data da observação:	Nº. da observação:
Horário:	Professor (a) do evento:
Observações:	

APÊNDICE J – CARACTERIZAÇÃO DO TEMPO DE OBSERVAÇÃO NO CAMPO DE PESQUISA

Na Tabela que se segue, estão organizados dados coletados por meio do Apêndice I destinado ao registro das observações realizadas no espaço educativo.

TABELA 1 – DISTRIBUIÇÃO DA FREQUENCIA DE OBSERVAÇÃO POR SALA DE AULA

TURMAS	TOTAL DE DIAS		CARGA HORÁRIA	
	F	%	F	%
Turma 1	17	23,6	68	23,6
Turma 2	24	33,3	96	33,3
Turma 3	18	25	72	25
Turma 4	6	8,3	24	8,3
Turma 5	7	9,7	28	9,7
TOTAL	72	100	288	100

APÊNDICE K – CARACTERIZAÇÃO DAS PROFISSIONAIS

Nas tabelas que se seguem, estão organizados as informações coletadas por meio dos Apêndices F e G, destinados a caracterização das profissionais envolvidas no estudo (cinco professoras, uma pedagoga e uma coordenadora).

TABELA 2 – DISTRIBUIÇÃO DAS PROFISSIONAIS POR TEMPO DE ATUAÇÃO NO MAGISTÉRIO

PROFESSORAS	TEMPO DE ATUAÇÃO PROFISSIONAL (ANOS)
Professora 1	20
Professora 2	15
Professora 3	06
Professora 4	13
Professora 5	10
Coordenadora	08
Pedagoga	17

TABELA 3 – DISTRIBUIÇÃO DAS PROFESSORAS QUANTO À PARTICIPAÇÃO EM ATIVIDADES CULTURAIS

ATIVIDADES CULTURAIS	Professora 1		Professora 2		Professora 3		Professora 4		Professora 5		F	%
	SEMPRE	ÀS VEZES	SEMPRE	ÀS VEZES	SEMPRE	ÀS VEZES	SEMPRE	ÀS VEZES	SEMPRE	ÀS VEZES		
Ouvir rádio		01		01	01		01			01	4	18,1
Assistir TV		01		01	01		01		01		5	22,7
Assistir a vídeo/DVD		01		01		01		01		01	5	22,7
Ir ao cinema		01		01		01		01		01	4	18,1
Ir ao teatro				01		01				01	2	9
Palestras religiosas	01										1	4,5
Show Musical						01					1	4,5
Leitura de livros											0	0
TOTAL		05		04		04		04		05	22	100

TABELA 4– PEDAGOGA E COORDENADORA QUANTO À PARTICIPAÇÃO EM ATIVIDADES CULTURAIS

ATIVIDADES CULTURAIS	Coordenadora			Pedagoga			F	%
	SEMPRE	ÀS VEZES	NUNCA	SEMPRE	ÀS VEZES	NUNCA		
Ouvir rádio		01		01			2	18,1
Assistir TV		01			01		2	18,1
Assistir a vídeo/DVD		01		01			2	18,1
Ir ao cinema		01			01		2	18,1
Ir ao teatro			01		01		1	9
Palestras religiosas							0	0
Show Musical							0	0
Leitura de livros		01		01			2	18,1
TOTAL		05		06			11	100

OBS.: A frequência de participação em atividades culturais apresentadas nas tabelas 3 e 4 foram somadas na apresentação dos resultados, já que compreende a participação de todas as profissionais (professoras, pedagoga e coordenadora) participantes da pesquisa.

TABELA 5 – DISTRIBUIÇÃO DAS PROFESSORAS QUANTO SUAS LEITURAS MAIS COMUNS

LEITURAS MAIS COMUNS	Professora 1			Professora 2			Professora 3			Professora 4			Professora 5			F	%
	SEMPRE	AS VEZES	NUNCA	SEMPRE	AS VEZES	NUNCA	SEMPRE	AS VEZES	NUNCA	SEMPRE	AS VEZES	NUNCA	SEMPRE	AS VEZES	NUNCA		
Jornais locais	01			01			01			01			01			5	15,6
Jornais do país		01				01						01				3	9,3
Periódicos da área educacional	01			01					01				01			5	15,6
Livros didáticos	01				01				01				01			5	15,6
Livros variantes sobre educação		01			01						01			01		5	15,6
Livros de literatura infantil	01				01						01		01			4	12,5
Livros de literatura variantes		01			01						01			01		4	12,5
Hipertexto	01															1	3,1
Livros religiosos																0	0
TOTAL		08		06		07		04		07		07		32		100	

TABELA 6 – PEDAGOGA E COORDENADORA QUANTO ÀS SUAS LEITURAS MAIS COMUNS

LEITURAS MAIS COMUNS	Coordenadora			Pedagoga			F	%
	SEMPRE	ÀS VEZES	NUNCA	SEMPRE	ÀS VEZES	NUNCA		
Jornais locais	01			01			2	13,3
Jornais do país		01			01		2	13,3
Periódicos da área educacional		01		01			2	13,3
Livros didáticos		01			01		2	13,3
Livros variados sobre educação		01		01			2	13,3
Livros de literatura infantil	01			01			2	13,3
Livros de literatura variados		01		01			2	13,3
Hipertexto							0	0
Livros religiosos				01			1	6,6
TOTAL		07			08		15	100

OBS.: A frequência de leituras mais comuns das profissionais (professoras, pedagoga e coordenadora) apresentadas nas tabelas 5 e 6 foram somadas na apresentação dos resultados.

APÊNDICE L – CARACTERIZAÇÃO DAS CRIANÇAS E DE SUAS FAMÍLIAS

Nas tabelas que seguem, estão organizadas as informações coletadas por meio dos Apêndices D e E.

TABELA 7 – DISTRIBUIÇÃO DAS CRIANÇAS PARTICIPANTES DA PESQUISA QUANTO AO SEXO

SEXO	F	%
Feminino	29	52,7
Masculino	26	47,3
TOTAL	55	100

TABELA 8 – ÍNDICES DE RETORNO DOS QUESTIONÁRIOS POR TURMA

TURMAS	F	%
Turma 1	15	34,8
Turma 2	09	20,9
Turma 3	13	30,2
Turma 4	-	
Turma 5	06	13,9
TOTAL	43	100

Obs.: Cinquenta e cinco famílias autorizaram a participação das crianças na pesquisa, porém quarenta e três famílias realizaram a devolução dos questionários do Apêndice E.

TABELA 9 – DEMONSTRATIVO DA EXPERIENCIA ESCOLAR DAS CRIANÇAS EM ANOS

EXPERIÊNCIA ESCOLAR	F	%
Primeiro ano em uma instituição educativa	06	13,9
Segundo ano em uma instituição educativa	06	13,9
Terceiro ano em uma instituição educativa	17	39,5
Quarto ano em uma instituição educativa	12	27,9
Quinto ano em uma instituição educativa	02	4,6
TOTAL	43	100

Obs.: Dados organizados somente a partir dos questionários devolvidos pelas famílias. A complementação desses dados foi realizada a partir da análise das fichas das cinquenta e cinco crianças participantes da pesquisa.

TABELA 10 – DEMONSTRATIVO DAS INSTITUIÇÕES EDUCATIVAS JÁ FREQUENTADAS PELAS CRIANÇAS

INSTITUIÇÕES	TURMAS				FREQUENCIA	
	Turma 1	Turma 2	Turma 3	Turma 5	F	%
UMEI Era uma vez	08	05	09	04	26	60,4
Particular	05	04	01	02	12	27,9
Outra UMEI	01	-	02	-	03	6,9
Não declarou	01	-	01	-	02	4,6
TOTAL	15	09	13	06	43	100

Obs.: Dados organizados somente a partir dos questionários devolvidos pelas famílias.

TABELA 11 – DEMONSTRATIVO DE RENDA FAMILIAR A PARTIR DA CLASSIFICAÇÃO BRASILEIRA DE OCUPAÇÕES

GRANDES GRUPOS	F	%
GG2 (Profissionais das ciências e artes)	05	8,3
GG3 (Técnicos de nível médio)	02	3,3
GG4 (Trabalhadores de serviços administrativos)	06	10
GG5 (Trabalhadores dos serviços, vendedores do comércio em lojas e mercados)	38	63,3
GG9 (Trabalhadores de manutenção e reparação)	09	15
TOTAL	60	100

Obs.: Na organização das informações sobre renda familiar nos apoiamos na classificação brasileira de ocupações²⁶ do Ministério do Trabalho para indicar os grupos de similaridade nas atividades executadas. Na organização dos dados foram consideradas as áreas de atuação de um ou mais responsáveis pelas crianças.

TABELA 12 – DEMONSTRATIVO DOS VALORES DE RENDA FAMILIAR POR TURMA

RENDA MENSAL	TURMAS				FREQUENCIA
	Turma 1	Turma 2	Turma 3	Turma 5	%
Menos de 1 salário à 5 salários mínimos			X		30,2
1 à 5 salários mínimos		X			21
2 salários mínimos				X	14
3 à 5 salários mínimos	X				34,8
TOTAL POR TURMA	15	09	13	06	100
TOTAL	43				100

²⁶ A CBO (Classificação Brasileira de Ocupações) é responsável pela unificação das classificações ocupacionais utilizados no território nacional. Site (<http://www.mtecbo.gov.br/cbsite/pages/informacoesGerais.jsf#6>)

TABELA 13 – FORMAÇÃO FAMILIAR

PESSOAS QUE MORAVAM COM AS CRIANÇAS	F	%
<u>Pai, Mãe e Irmãos</u>	17	39,5
<u>Pai e Mãe</u>	06	13,9
<u>Pai, Mãe irmãos e Avós</u>	03	6,9
Pai, Mãe e Avós	02	4,6
<u>Pai, Mãe e Tia</u>	02	4,6
Pai, Mãe, Irmãos, Tios e Avós	01	2,3
<u>Pai, Mãe, Avó, Tia, Sobrinhos e Primos</u>	01	2,3
<u>Mãe e Irmãos</u>	03	6,9
<u>Mãe, Irmãos e Avós</u>	02	4,6
<u>Mãe</u>	02	4,6
Mãe e Avós	01	2,3
Avós e Pais	01	2,3
<u>Mãe, Padrasto e irmãos</u>	01	2,3
Mãe, Padrasto, Tia, Tio, Avós e Primos	01	2,3
TOTAL	43	100

Obs.: Dados organizados somente a partir dos questionários devolvidos pelas famílias.

APÊNDICE M – CARACTERIZAÇÃO DOS MATERIAIS DE LEITURA QUE CIRCULARAM NAS SALAS DE AULA

Nas tabelas que seguem, estão organizadas as informações coletadas por meio do Apêndice I.

TABELA 14 – GÊNEROS TEXTUAIS DO DOMÍNIO LITERÁRIO QUE FORAM UTILIZADOS PELAS PROFESSORAS

GÊNEROS	F	%
Narrativa de aventura	9	31
Música	8	27,5
Adivinha	3	10,3
Fábula	3	10,3
Poema	3	10,3
Conto	1	3,4
Quadrinhos	1	3,4
Parlenda	1	3,4
TOTAL	29	100

TABELA 15 – GÊNEROS TEXTUAIS DO DOMÍNIO LITERÁRIO QUE FORAM UTILIZADOS POR TURMA

GÊNEROS TEXTUAIS	Turma 1		Turma 2		Turma 3		Turma 4		Turma 5	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Fábula	1	12,5	1	14,2	0	0	1	50	0	0
Conto	1	12,5	0	0	0	0	0	0	0	0
Narrativa de aventura	5	62,5	0	0	2	20	0	0	2	100
Quadrinhos	0	0	0	0	1	10	0	0	0	0
Poema	0	0	1	14,2	2	20	0	0	0	0
Parlenda	0	0	0	0	1	10	0	0	0	0
Adivinha	0	0	0	0	3	30	0	0	0	0
Música	1	12,5	5	71,4	1	10	1	50	0	0
TOTAL	8	100	7	100	10	100	2	100	2	100

TABELA 16 – SUPORTES DE TEXTOS UTILIZADOS NAS TURMAS

SUPORTES	F	%
Xerocopias	44	68,7
Bíblia	1	1,5
Livro didático	1	1,5
Livro de literatura infantil	14	21,8
Caixa de papelão (imitando TV)	2	3,1
Cartaz	2	3,1
TOTAL	64	100

TABELA 17 – SUPORTES DE TEXTOS IDENTIFICADOS POR TURMA²⁷ NOS REGISTROS DE DIÁRIO DE CAMPO NO PERÍODO DE ABRIL A SETEMBRO

SUPORTES	Turma 1		Turma 2		Turma 3		Turma 4		Turma 5	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Folhas xerocopiadas	11	50	18	94,7	11	64,7	2	100	2	50
Livro de literatura infantil	8	36,3	0	0	4	23,5	0	0	2	50
Bíblia	1	4,5	0	0	0	0	0	0	0	0
Livro didático	0	0	0	0	1	5,8	0	0	0	0
Caixa de papelão (imitando TV)	2	9	0	0	0	0	0	0	0	0
Cartaz	0	0	1	5,2	1	5,8	0	0	0	0
TOTAL	22	100	19	100	17	100	2	100	4	100

²⁷ A Turma 1 era composta de crianças na faixa etária entre seis e sete anos.
As Turmas 2e 3 eram compostas de crianças na faixa etária entre cinco e seis anos.
As Turmas 4e 5 eram compostas de crianças na faixa etária entre quatro e cinco anos

TABELA 18 – DEMONSTRATIVO DE ATIVIDADES DESENVOLVIDAS A PARTIR DE TEXTOS LITERÁRIOS POR TURMA NO PERÍODO DE ABRIL A SETEMBRO

ATIVIDADES	Turma 1		Turma 2		Turma 3		Turma 4		Turma 5	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Estudar letras	0	0	4	20	3	10	0	0	1	12,5
Espaçamento entre palavras	0	0	4	20	3	10	0	0	0	0
Leitura em voz alta	7	17,9	7	35	8	26,6	1	33,3	2	25
Desenho ilustrando o texto em folha em branco	1	2,5	0	0	0	0	1	33,3	1	12,5
Atividade xerocopiada para efetivar registros em casa	5	12,8	0	0	0	0	0	0	0	0
Atividade xerocopiada para colorir	4	10,2	2	10	3	10	0	0	0	0
Atividade xerocopiada para efetivar registro escrito	7	17,9	0	0	1	3,3	0	0	0	0
Mural	1	2,5	0	0	1	3,3	0	0	0	0
Confecção de livro	1	2,5	1	5	0	0	0	0	0	0
Pintura de ilustrações do texto	0	0	1	5	1	3,3	0	0	0	0
Resposta oral (interpretação)	7	17,9	0	0	6	20	1	33,3	2	25
Recorte e colagem de letras e palavras	0	0	1	5	1	3,3	0	0	0	0
Recitar	0	0	0	0	1	3,3	0	0	0	0
Recorte colagem de tecidos	0	0	0	0	1	3,3	0	0	0	0
Escultura massinha	1	2,5	0	0	0	0	0	0	0	0
Estudo das quantidades	0	0	0	0	0	0	0	0	1	12,5
Estudo das formas Geométricas	0	0	0	0	0	0	0	0	1	12,5
Xerocopia para desenhar (destinado a ilustração)	5	12,8	0	0	0	0	0	0	0	0
Dobradura	0	0	0	0	1	3,3	0	0	0	0
TOTAL	39	100	20	100	30	100	3	100	8	100

APÊNDICE N – CARACTERIZAÇÃO DO TEMPO DE INVESTIGAÇÃO**TABELA 19 – DEMONSTRATIVO DO PERÍODO DE COLETA DE DADOS NA UMEI
ERA UMA VEZ**

Total de dias na escola	78 dias
Carga horária diária	4h
Carga horária total	312 h
Primeiro dia na escola	03 de abril de 2009
Último dia na escola	30 de setembro de 2009
Total em meses	5 meses e 27 dias

ANEXOS

**ANEXO 1 – DOCUMENTO ELABORADO PELA UMEI ERA UMA VEZ COM BASE
NOS CONTEÚDOS PRECONIZADOS NO RCNEI**

UMEI					
CONTEÚDOS – RCNEI					
BERÇÁRIO I					
MOVIMENTO	MÚSICA	ARTES	LINGUAGEM ORAL	NATUREZA E SOCIEDADE	MATEMÁTICA
- Membros do corpo. - Musicalização.	- Explorar a expressão, a interpretação e a participação. - Fazer mímica e imitação.	- Exploração e manipulação de materiais diversos (conforme idade).	- Estimular a linguagem usando música, história e outros.	- Reconhecimento de animais e plantas através de brincadeiras, jogos, canções, histórias, figuras e fantoches. - Cultura.	- Inserir a matemática no cotidiano escolar, na rotina, nas brincadeiras, nos jogos, músicas, na alimentação, na higiene e outros.

BERÇÁRIO II					
<p>MOVIMENTO</p> <ul style="list-style-type: none"> - Brincadeiras. - Exploração do espelho. - Imitar personagens diversos. - Trabalhar diversos ritmos. - Coordenação motora. - Noção espacial. - Conhecimento corporal. 	<p>MÚSICA</p> <ul style="list-style-type: none"> - Canções de ninar. - Brincadeiras de roda. - Estimular a fala. 	<p>ARTES</p> <ul style="list-style-type: none"> - Explorar materiais diversos. - Trabalhar texturas diferentes: areia, água, terra, folhas, flores, etc. 	<p>LINGUAGEM ORAL</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estimular a linguagem através de histórias, músicas e diálogo. - Relato de experiências vividas no cotidiano. - Manusear livros e revistas. - Estimular: obrigada, por favor, desculpa... 	<p>NATUREZA E SOCIEDADE</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer animais e plantas. - Conhecer o corpo. - Cultura. 	<p>MATEMÁTICA</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estimular a contagem oral. - Relacionar matemática com jogos, histórias, música, alimentos e brincadeiras.

DMEI



CONTEÚDOS -- RCNEI

MATERNAL

MOVIMENTO	MÚSICA	ARTES	LINGUAGEM ORAL E ESCRITA	NATUREZA E SOCIEDADE	MATEMÁTICA
<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer as partes do corpo. - Lateralidade. - Noção de espaço e tempo. - Equilíbrio 	<ul style="list-style-type: none"> - Interpretação. - Expressões diversas. - Imitação. - Psicomotricidade. - Ritmo. - Jogos. - Percepção (visual e auditiva). - Construir brinquedos que produzem som. - Brincadeiras de roda. 	<ul style="list-style-type: none"> - Exploração e manipulação de materiais diversos. - Pintura diversas. - Explorar cores. 	<ul style="list-style-type: none"> - Estimular a linguagem através da música, história, poemas - Reconto. - Dramatização. - Relatos. - Trava-língua. - Adivinhas - Contos. - Observar e manusear livros, revistas e panfletos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Cultura. - Identidade e conhecer o corpo. - Família. - Animais. - Plantas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Noções de quantidade. - Jogos e brincadeiras. - Noções de tempo e quantidade. - Manipulação de diferentes tipos de objetos. - Estimular a contagem através de brincadeiras.



UMEI

CONTEÚDOS - RCNEI

JARDIM I

MOVIMENTO	MÚSICA	ARTES	LINGUAGEM ORAL E ESCRITA	NATUREZA E SOCIEDADE	MATEMÁTICA
<ul style="list-style-type: none"> -Percepção de ritmos, sensações, limites, potencialidades. -Percepção do próprio corpo. -Jogos e brincadeiras. 	<ul style="list-style-type: none"> -Escuta de músicas diversificadas. -Reconhecer as obras e compositores. -Cantar, imitar. 	<ul style="list-style-type: none"> -Criação de desenho, pintura, colagens e modelagem. -Exploração e manipulação de materiais diversos. 	<ul style="list-style-type: none"> -Uso da linguagem para a comunicação diária do cotidiano. -Reconto e narração. -Produção de jogos verbais. -Trava-língua, parlendas, adivinhas. -Manusear livros, revistas e panfletos. 	<ul style="list-style-type: none"> -Cultura. -Identidade e conhecer o corpo. -Família. -Animais e plantas -Organização, respeito e cuidado com os materiais individuais e do grupo, produções 	<ul style="list-style-type: none"> -Identificação de números. -Confronto de idéias-Resolução de problemas. -Noções de quantidades e formas. -Estimular a contagem através de brincadeiras e música



UMEI

CONTEÚDOS – RCNEI

JARDIM II

MOVIMENTO	MÚSICA	ARTES	LINGUAGEM ORAL E ESCRITA	NATUREZA E SOCIEDADE	MATEMÁTICA
<p>-Expressão corporal: dança, dramatização, jogos e brincadeiras que envolvam equilíbrio e domínio do próprio corpo, reconhecendo-o e utilizando-o como linguagem expressiva.</p> <p>-Fazer uso de expressões de cortesia.</p>	<p>-Perceber sons (altura e intensidade).</p> <p>-Expressar-se através da música.</p> <p>-Manusear instrumentos musicais.</p> <p>-Jogos e brincadeiras que envolvam a improvisação musical.</p> <p>-Obras musicais de diversos gêneros, estilos, épocas e culturas, compositores.</p> <p>-Reconhecer elementos musicais básicos: frases, partes, elementos que se repetem.</p>	<p>-Nomcar suas produções de desenhos.</p> <p>-Expressar-se através das artes plásticas e cênicas (modelagens, desenhos, construções, dramatização).</p> <p>-Pintura livre e direcionada.</p> <p>-Cores primárias.</p> <p>-Artes visuais: ponto, linha, forma, cor, volume, espaço, textura.</p>	<p>-Uso da linguagem oral para conversar, brincar, comunicar, expressar desejos, recados.</p> <p>-Ouvir e recontar histórias.</p> <p>-Fazer comentários orais.</p> <p>-Descrever objetos e caracterizar personagens.</p> <p>-Contar histórias.</p> <p>-Expressões de cortesia.</p> <p>-Relato de experiências.</p> <p>-Produção de frases e textos orais.</p> <p>-Narração de fatos em sequência temporal e causal.</p> <p>-jogos verbais: trava-</p>	<p>-O corpo (partes do corpo).</p> <p>-Cuidados e higiene com o corpo e ambiente.</p> <p>-A família.</p> <p>-A escola.</p> <p>-Alimentação.</p> <p>-Moradia.</p> <p>-Seres vivos e meio ambiente.</p> <p>-Lugares e paisagens.</p> <p>-Tempo (dia, noite, sol, chuva, frio, quente, passado e presente).</p> <p>-Datas comemorativas</p>	<p>-Confeção de jogos.</p> <p>-Contagem oral até 10, fazendo a devida correspondência.</p> <p>-Identificar e escrever os numerais até 10, fazendo associação às quantidades.</p> <p>-Conceitos dentro e fora em cima embaixo, macio e áspero, grande e pequeno, perto e longe</p> <p>-Jogos, brincadeiras e cantigas que incluem diferentes formas de contagem.</p> <p>-Marcação do tempo por meio de calendário.</p> <p>-Experiências com dinheiro em brincadeiras ou em situações de interesse</p>

UMEI



CONTEÚDOS -- RCNEI

JARDIM II

MOVIMENTO	MÚSICA	ARTES	LINGUAGEM ORAL E ESCRITA	NATUREZA E SOCIEDADE	MATEMÁTICA
			língua, parlendas, adivinhas, quadrinhas, poemas e canções. -Escrita do próprio nome. -Identificar e escrever a letra inicial do nome. -Distinguir desenho e escrita. -Identificar e escrever as letras do alfabeto. -Escrita do nome e sobrenome a partir do 2º semestre. -Lista de nomes, de animais, etc.		das crianças. -Espaço e formas (quadrado, círculo, triângulo e retângulo). e



UMEI

CONTEÚDOS – RCNEI

PRÉ

MOVIMENTO	MÚSICA	ARTES	LINGUAGEM ORAL E ESCRITA	NATUREZA E SOCIEDADE	MATEMÁTICA
<p>-Expressar-se através das artes plásticas cênicas(modelagem, desenho, construções, dramatização).</p> <p>-Fazer uso da expressão corporal, utilizando jogos e brincadeiras, envolvendo atividades motoras.</p> <p>-Dominar o próprio corpo, reconhecê-lo e utilizá-lo como linguagem expressiva.</p> <p>-Propor desafios corporais variados (pneus, bancos, túneis, caminhos).</p> <p>-Brincar, dançar e cantar visando o contato corporal e vínculos afetivos.</p>	<p>-Cantar diferentes canções, no ritmo e melodia correspondentes.</p> <p>-Manusear instrumentos musicais percebendo a intensidade e ritmo dos sons.</p> <p>-Expressar-se através de músicas.</p> <p>-Jogos e brincadeiras que envolvam dança.</p> <p>-Repertório de canções para desenvolver memória musical.</p> <p>-Trabalhar obras musicais de diversos gêneros, estilos, épocas e culturas.</p> <p>-Reconhecer elementos musicais básicos frases, partes, elementos que se</p>	<p>-Identificar as cores primárias e secundárias.</p> <p>-Utilização de procedimentos como: desenhar, pintar, modelar, etc.</p> <p>-Possibilidade de contato, uso e exploração de materiais como: caixas, latinhas, diferentes papéis, papelão, etc.</p> <p>-Desenho explorando diversos materiais e texturas.</p> <p>-Possibilitar a reflexão sobre o próprio desenho, organizando-os de maneira diferente.</p> <p>-Desenhar com forma definida</p>	<p>Ouvir, contar e recontar histórias.</p> <p>-Emitir opiniões acerca do que leu e ouviu.</p> <p>-Formular perguntas, criando soluções.</p> <p>-Descrever objetos.</p> <p>-Fazer comentários orais sobre o que ouviu.</p> <p>-Relato de experiências vividas.</p> <p>-Jogos verbais, trava-línguas, parlendas, adivinhas, quadrinhas, poemas e canções.</p> <p>-Leitura de forma convencional ou não.</p> <p>-Produzir escritas livres (espontâneas) dentro do nível da escrita.</p> <p>-Identificar o alfabeto e as letras iniciais das</p>	<p>-Estabelecer relações entre o modo de vida característicos de cada grupo(racial, social, econômica, religiosa e necessidades especiais).</p> <p>-Ampliar as experiências que traz de casa e de outros lugares.</p> <p>-Respeitar e conhecer as tradições culturais de sua comunidade e de outras.</p> <p>-Reconhecer e valorizar locais que guardam informações como bibliotecas, museus, teatros, etc.</p> <p>-Preservar espaços coletivos e do meio ambiente</p>	<p>-Fazer contagem oral e escrita dos números até 30 fazendo a devida correspondência.</p> <p>-Noções simples de cálculo mental.</p> <p>-Identificação dos números nos diferentes contextos.</p> <p>-Reconhecer formas geométricas.</p> <p>-Marcação do tempo por meio de calendário.</p> <p>-Experiências com dinheiro.</p> <p>-Comparar, juntar, separar grandezas e medidas.</p> <p>-Descrição de percursos trajetórias e pontos de referência.</p>

UMEF

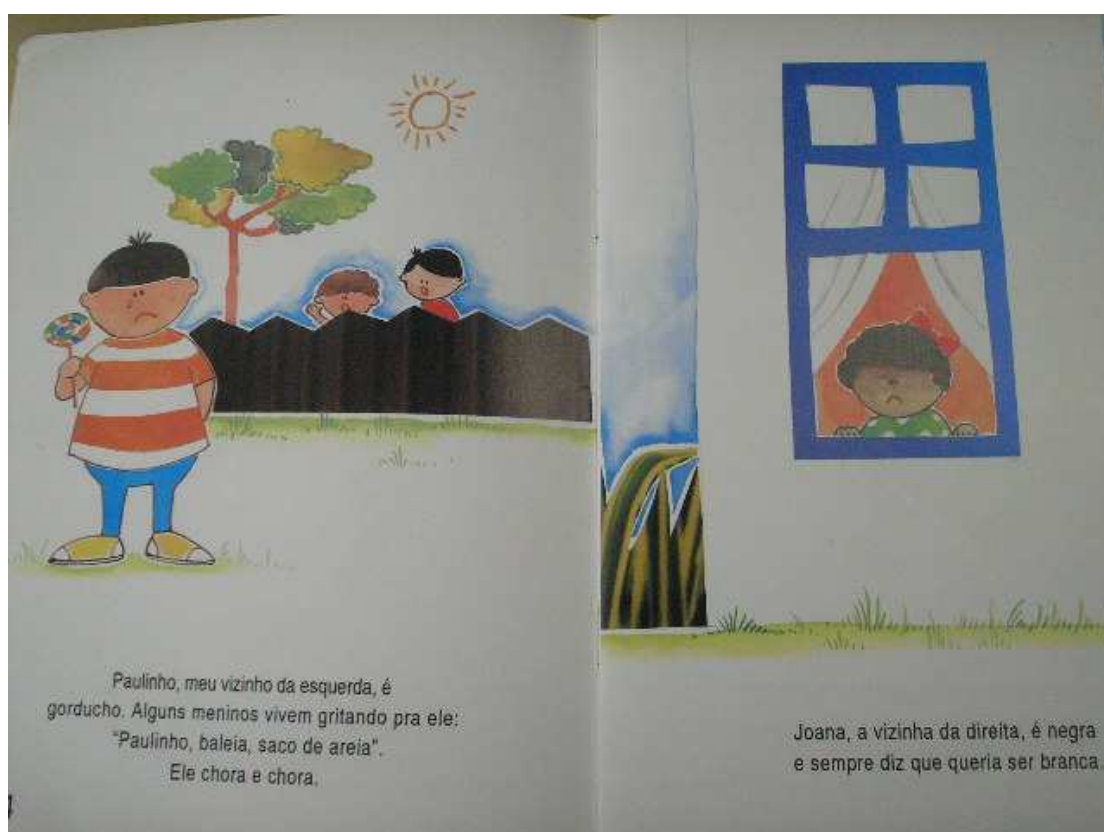
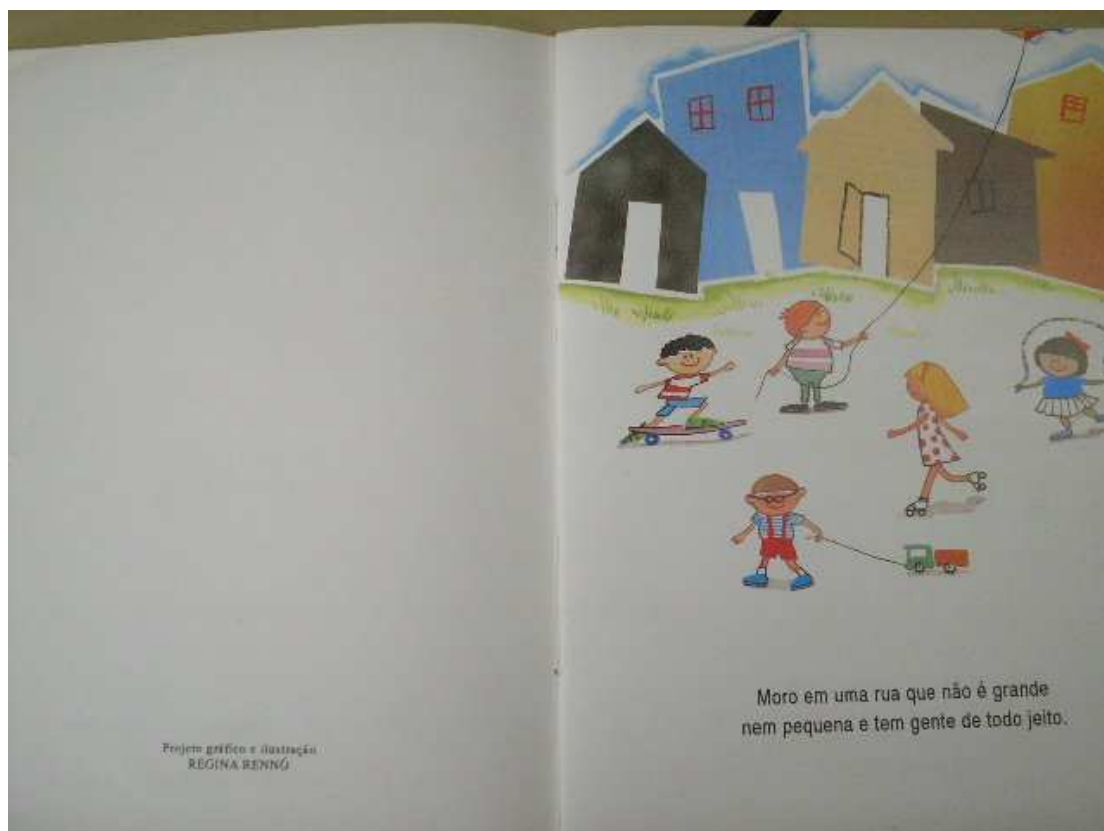


CONTEÚDOS - RCNEI

PRÉ

MOVIMENTO	MÚSICA	ARTES	LINGUAGEM ORAL E ESCRITA	NATUREZA E SOCIEDADE	MATEMÁTICA
	repctem -Expressar-se através de músicas		palavras dando ênfase ao som -Escrita do nome e sobrenome. Produção de texto.	-Ter atitudes de cuidados com o meio ambiente social e cultural -Ter atitudes de cuidados de higiene com o seu corpo Valorização da vida e cuidados prestados a animais e plantas -Expor conhecimentos sobre animais plantas que fazem parte do seu cotidiano -Identificar e reconhecer os fenômenos da natureza (chuva, formação vulcão, etc.). Estimular o interesse pela pesquisa	

ANEXO 2 – PARADIDÁTICO “NINGUÉM É IGUAL NINGUÉM: O LÚDICO NO CONHECIMENTO DO SER”

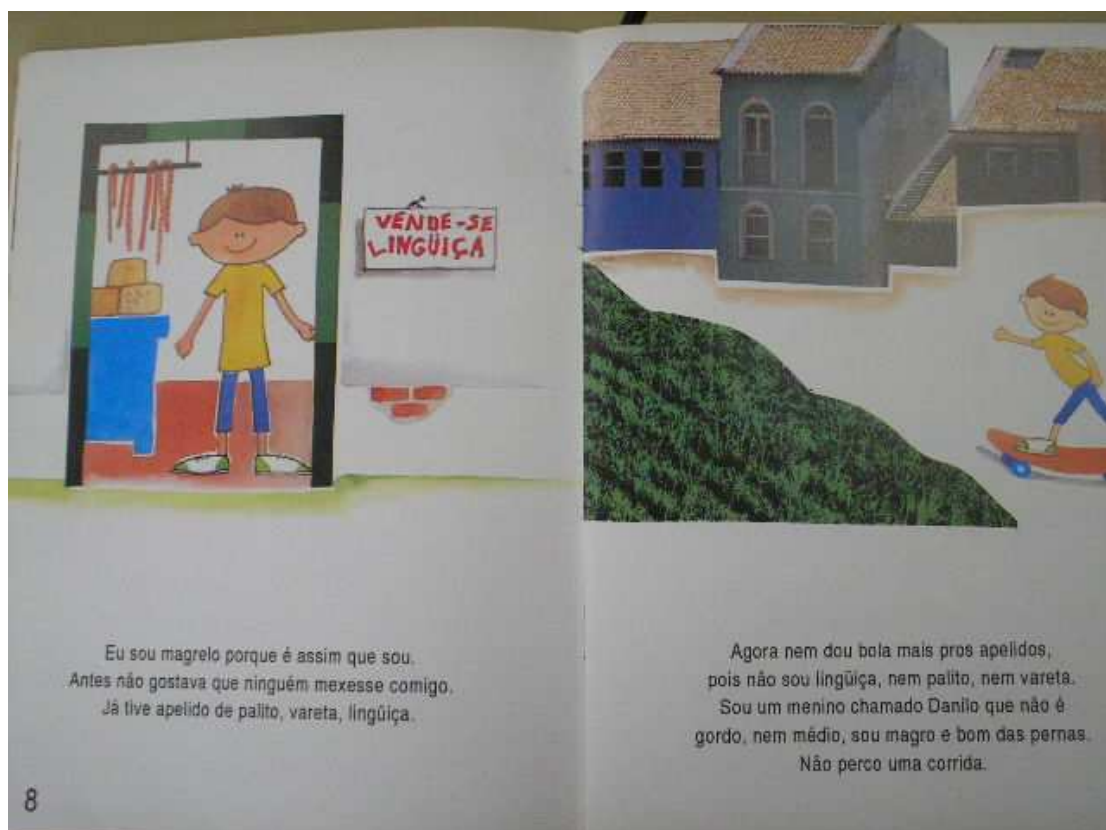




Davi, que mora em frente, é ruivo e fica furioso quando o chamam de cabeça de togo. É fogo mesmo.

6

É que em toda casa, tem sempre alguém que quer ser diferente do que é.



Eu sou magrelo porque é assim que sou. Antes não gostava que ninguém mexesse comigo. Já tive apelido de palito, vareta, lingüiça.

8

Agora nem dou bola mais pros apelidos, pois não sou lingüiça, nem palito, nem vareta. Sou um menino chamado Danilo que não é gordo, nem médio, sou magro e bom das pernas. Não perco uma corrida.

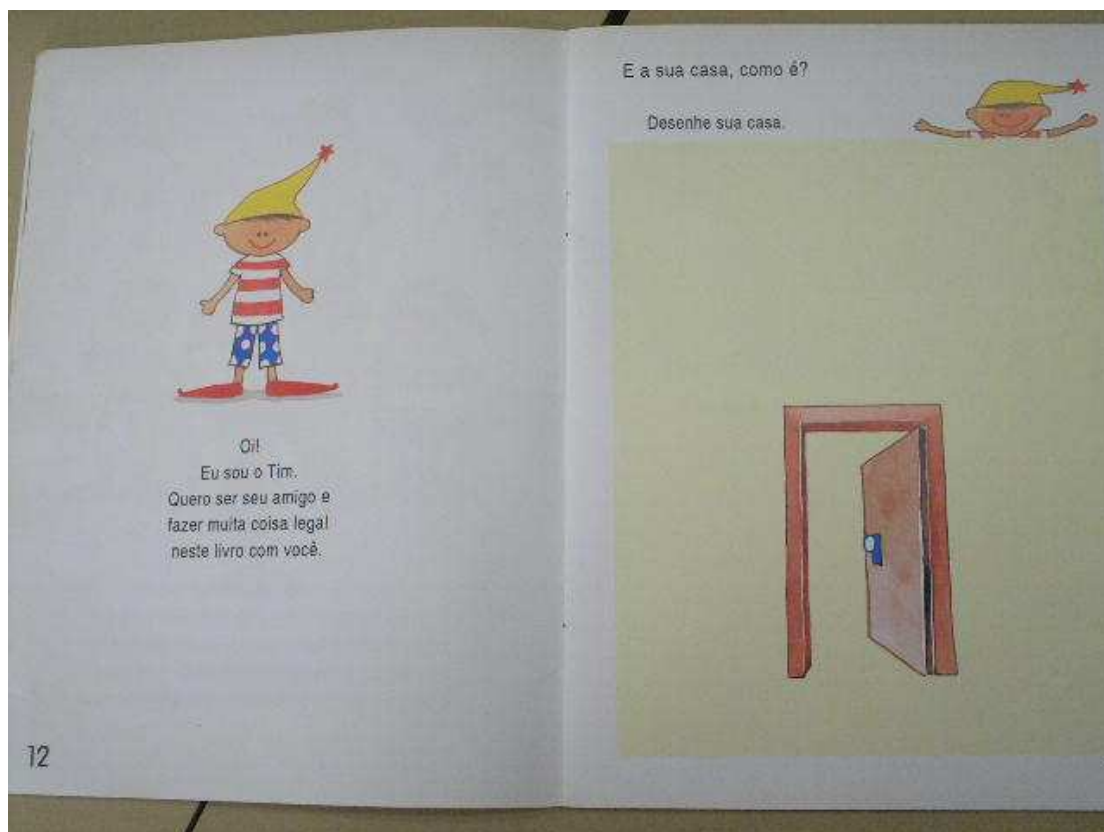
Tenho outro amigo que queria ser
o mais inteligente de todos. Ficava nervoso
quando alguém aparecia com notas maiores do
que as dele. Ora, cada um tem a nota que tem,
a casa que tem, a cor que tem.

10




Já pensou se todos fossem iguais? Acho que
as pessoas teriam que andar com o nome escrito
na testa para não serem confundidas com as outras.

**ANEXO 3 – SUPLEMENTO DO PARADIDÁTICO “NINGUÉM É IGUAL NINGUÉM :
O LÚDICO NO CONHECIMENTO DO SER”**




Vamos tirar uma foto da sua família?

DESENHE AQUI



Numere as pessoas, identifique-as escrevendo o seu nome.



As pessoas são diferentes. Cada um tem seu jeito de ser.

Escreva o nome de quem você acha que parece ser:

TRISTE

ALEGRE

NERVOSO

BRAVO

CIUMENTO

CALMO

AGITADO

BRIGÃO


FRACO

FORTE

CHATO

BOM

MAU




16


Tem alguém que você gostaria que vivesse com você?

Escreva o nome da pessoa e faça um bilhete contando o que você sente por ela.

AQUI




Vamos tirar uma foto só de você?



OLHA O PASSARINHO!

Que tal agora fazermos uma viagem pra dentro de você?

APERTE O CINTO!



19

