

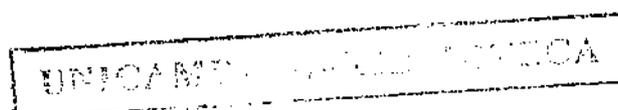
Universidade Estadual de Campinas
Faculdade de Educação

Mariana Romero Gorenstein

**A Literatura na Escola: maneiras
de ler na Educação Infantil**

Monografia apresentada à Faculdade de
Educação da UNICAMP, para obtenção do
título de Bacharel em Pedagogia, sob a
orientação da Profa. Dra. Lilian Lopes
Martin da Silva.

Campinas
2002



UNIDADE	FE
Nº CHEQUE	
TCC - UNICAMP	
G.669L	
V.	
TOTAL	323
PROC	124/2003
C.	x
PREÇO	11,00
DATA	0 / 03
Nº CFD	Bib = 308026

**Catálogo na Publicação elaborada pela biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**
Bibliotecário: Gildenir Carolino Santos - CRB-8ª/5447

G669L

Gorenstein, Mariana Romero.

A literatura na escola : maneiras de ler na Educação Infantil / Mariana Romero Gorenstein. -- Campinas, SP: [s.n.], 2002.

Orientador : Lilian Lopes Martin da Silva.

Trabalho de conclusão de curso (graduação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Literatura infantil. 2. Educação infantil. 3. Leitura. I. Silva, Lilian Lopes Martin da. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

02-0106-8FE

**Dedicatória é quando a gente tem
vontade de compartilhar um
pouquinho de alguma coisa que a
gente fez com alguém. Por isso
eu dedico este trabalho aos pais
mais maravilhosos do mundo:
Ossir e Carmen Gorenstein,
a quem devo tudo.**

Agradecimento é quando a gente diz, de alguma forma, a uma pessoa que ela é muito boa para gente. Por isso...

Agradeço este trabalho aos meus pais Carmen e Ossir Gorenstein por um dia terem acreditado em mim, a força deles foi fundamental para cada passo que dei. Aos meus irmãos Maria Clara e Maurício, pela amizade e companheirismo.

Agradeço às meninas da sócanecas, Joice, Marimô, Livia, Janáisa e Marina, pela convivência diária e por terem estado ao meu lado nas piores e melhores horas.

Agradeço às meninas contadoras de histórias do Manauê: Paulete, Ana Paula, Livia e Gláucia, por estarem comigo em muitas descobertas... A literatura Infantil é fascinante!

Agradeço às amigas da gestão do Centro Acadêmico de Pedagogia – Ocupe seu Espaço - com as quais pude experimentar um pouco o movimento estudantil. Também às amigas da faculdade, que espero levar para sempre. Em especial a Renata e a Tamy

Agradeço a minha professora inesquecível, Roseli, por tudo de bonito que me ensinou. A Lílian pelas orientações que muito me amadureceram. A Norma, minha segunda leitora, pelas contribuições. Aos meninos do laboratório de informática, Adê e Eduardo, que com muita paciência me ajudaram neste trabalho.

Agradeço também aos funcionários da E.M.E.I - Agostinho Páttaro, à diretora Ângela e em especial à Professora Rosana e seus alunos, que abriram carinhosamente a porta de sua classe para que eu pudesse fazer este trabalho.

RESUMO

O presente trabalho teve como principais objetivos conhecer a crítica referente ao uso do texto literário na escola, bem como conhecer como a literatura se faz presente numa sala de pré-escola de E.M.E.I. da cidade de Campinas.

Sendo assim esta foi uma pesquisa que articulou duas frentes: uma pesquisa bibliográfica de pequena extensão para uma maior compreensão das críticas feitas ao trabalho com a leitura e a literatura na escola; uma pesquisa de campo para uma maior aproximação das formas de trabalho com a leitura da literatura numa sala de pré-escola.

O estudo, nessa segunda frente, assumiu um caráter mais descritivo, a partir de observações do cotidiano da sala escolhida. Nele se dá destaque aos momentos em que a literatura infantil se faz presente como protagonista do trabalho.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	
1.1 Breve história deste trabalho	01
1.2 Esta pesquisa: objetivos e desenvolvimento do trabalho	04
CAPÍTULO I: A LEITURA NA ESCOLA: UM OLHAR PARA OS TEXTOS	07
1.1 Uma crítica dirigida à escola	07
1.2 Um olhar para a biblioteca escolar	09
1.3 O uso do texto literário	11
1.4 Leitura e Educação Infantil	17
CAPÍTULO II: A LEITURA NA ESCOLA: UM OLHAR PARA UMA SALA DA EDUCAÇÃO INFANTIL	25
2.1 O corpo docente	27
2.2 A professora e a classe	28
2.3 Os alunos	29
2.4 Um acervo nesta sala	30
2.5 Destacando cenas	32
CONCLUSÃO	52
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	54
ANEXOS	55

1.1. BREVE HISTÓRIA DESTE TRABALHO

Ao cursar disciplinas, do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UNICAMP, marcadas pelo caráter prático, como Didática e Trabalho Pedagógico, Prática de Ensino, Metodologia de Ensino para Séries Iniciais do Ensino Fundamental e Estágio Supervisionado, tive a possibilidade de experimentar um pouco do dia a dia da sala de aula.

Durante dois anos da minha formação acadêmica estive presente na escola e observei uma série de práticas as quais me levaram a alguns questionamentos. Muitos deles relacionados diretamente à questão da leitura e, em especial, da leitura da literatura: Esse é o “modo correto” de usar a literatura na escola? Será que a professora só obtém silêncio se ela contar uma história? Será que os alunos não perdem o interesse pela literatura se na maioria das vezes que a professora conta uma história ela cobra alguma produção, seja escrita ou não? A professora usa a contação de histórias apenas porque precisa preencher o tempo?

Essas são algumas das questões que me estimularam a desenvolver este trabalho. Questões que tiveram origem em uma experiência de observação da prática escolar ligada ao livro e a literatura infantil. Há também aquelas que surgiram a partir de leituras e reflexões em disciplinas de caráter mais teórico, como Fundamentos da Alfabetização e Leitura e Produção de Textos, ambas voltadas à temática da linguagem escrita e da leitura na e fora da escola.

Na disciplina de Fundamentos da Alfabetização, obrigatória para alunos do curso de Pedagogia do quinto semestre, o que se estuda sobre leitura da literatura é sempre com ênfase no processo de alfabetização, portanto não há uma discussão mais abrangente acerca do uso da literatura infantil na escola. Tampouco são apresentadas a nós, alunas de Pedagogia, as obras literárias possíveis e disponíveis de serem utilizadas em nossa futura atuação como educadoras. Menos ainda se tem um trabalho sistemático de leitura e apreciação de obras. Ainda menos da exploração didática deste material. Não há tempo para uma discussão acerca do gênero, do mercado editorial, das formas de sua produção e recepção.

Já em Leitura e Produção de Textos, disciplina oferecida no sexto semestre do curso de graduação, também obrigatória, houve uma proximidade maior com a

discussão sobre leitura da literatura, viabilizada através de trabalhos com autores, também professores da Unicamp, que discutem a questão da literatura na escola, como João Wanderley Geraldi e Marisa Lajolo, e também através da apresentação de algumas poucas obras de literatura infanto-juvenil e seus respectivos autores.

Entretanto, tal disciplina aborda o tema da leitura e escrita numa perspectiva social, histórica, e cultural e conseqüentemente não discute satisfatoriamente idéias relacionadas aos problemas do uso inadequado da literatura infantil na escola da atualidade.

Portanto, acredito que essas duas disciplinas não foram suficientes para contemplar a discussão acerca da leitura da literatura infantil na escola, em se tratando de um curso que forma muitos dos profissionais que irão assumir uma grande parte das salas de aulas nos próximos anos.

Embora a academia tenha uma vasta produção que trata do uso que a escola faz da literatura, na nossa formação não houve tempo para fazermos uma reflexão mais profunda sobre o assunto.

Entretanto, em 1999 pude vivenciar uma experiência nova que trouxe à tona o lado mais afetivo da minha relação com a questão da leitura da literatura. Essa experiência diz respeito a um trabalho de contação de histórias, realizado pelo Grupo Manauê, que foi formado em maio daquele ano (e do qual participo até hoje). O grupo foi formado por pessoas que haviam participado de um curso, que acontecera em abril do mesmo ano, sobre contação de histórias, na Faculdade de Educação Física da Unicamp, ministrado por Ângela Barcellos Café, professora da Universidade Federal de Goiás e integrante do grupo de contadores de história Gwaya.

Depois do curso algumas pessoas se sentiram motivadas a aprofundar os estudos nesse tema e começar uma atividade de contação de histórias na Unicamp, tal como apresentada pela professora Ângela B. Café. No início o grupo era formado por trinta pessoas e em poucos meses ficou apenas reduzido a sete integrantes, todas mulheres. Após um ano e meio de formação passou a contar com apenas três pessoas, entre elas, eu.

Foi nesse momento que o grupo ampliou suas possibilidades de trabalho, incluindo em seus projetos, cursos e oficinas para divulgação da arte de contar histórias e formação de novos contadores de histórias, sem deixar que as

sessões de contação de histórias, atividade desenvolvida desde o início, perdessem sua importância.

No grupo tenho uma relação direta com a leitura da literatura, principalmente da literatura infantil, uma vez que como parte da atividade de contação de histórias seleciono e decoro algumas obras literárias, as quais acredito serem de boa qualidade, e por fim as apresento (para o público ouvinte) utilizando técnicas orais e gestuais.

O trabalho desenvolvido pelo grupo é marcado pela ludicidade, pois a partir dos recursos e técnicas que utilizamos é possível estimular e enriquecer a imaginação do ouvinte. Por isso há uma grande demanda de apresentações destinadas ao público infanto-juvenil, o que não significa que o nosso trabalho não seja apreciado também pelo público adulto.

O grupo Manauê trabalha numa perspectiva de incentivo à leitura, pois, nós, integrantes do grupo, acreditamos que essa atividade introduz o ouvinte, mesmo que sutilmente, no universo da literatura, uma vez que os textos são transmitidos oralmente, pelas contadoras, tal como encontrados nos livros e também pelo fato de apresentarmos o título da obra, o autor e a editora antes de iniciarmos a contação.

Também porque, como acredita L'Abbate

“O resgate desse narrador oral significa recuperar não só uma arte quase esquecida mas, e principalmente, o despertar de uma imaginação criadora de um ouvinte que compreende e sente o poder de sedução que há na magia de cada fato novo narrador” (L'ABBATE apud BERTOLANI, 1999, p.81).

Nesse sentido, nós temos consciência da importância do nosso papel no despertar do interesse do ouvinte pela leitura e pela literatura. Através da oralidade e da gestualidade buscamos envolver nossos ouvintes e mostrar-lhes que uma história pode ser mais que as letras impressas na página do livro.

Os primeiros contatos com o assunto no Curso de Pedagogia, as observações realizadas nas escolas a sua problematização, além da participação no grupo de contadores de histórias foram as maiores razões para a escolha desse tema para um Trabalho de Conclusão de Curso. A estas razões acrescentou-se uma passagem (ainda no estágio) pela pré-escola e a possibilidade de reconhecer naquele lugar e no trabalho que se fazia ali uma possibilidade interessante de atuação/reflexão.

1. 2. ESTA PESQUISA: OBJETIVOS E DESENVOLVIMENTO DO TRABALHO

Os principais objetivos dessa pesquisa são: a) conhecer a crítica referente ao uso do texto literário na escola; b) conhecer como a literatura se faz presente numa sala de uma pré-escola de E.M.E.I da cidade de Campinas.

Sendo assim, esta é uma pesquisa que articula duas frentes:

- a) Uma pesquisa bibliográfica de pequena extensão para uma maior compreensão das críticas feitas ao trabalho com a leitura e a literatura na escola;
- b) Uma pesquisa de campo para uma maior aproximação das formas de trabalho com a leitura da literatura numa sala de pré-escola.

O estudo, nesta segunda frente assumiu um caráter mais descritivo, a partir de observações do cotidiano da sala escolhida. Foram cinquenta e duas horas de observação, na escola, realizadas ao longo de treze dias consecutivos, com exceção dos sábados e domingos, sendo vinte e seis horas em sala de aula.

Iniciei a pesquisa fazendo um levantamento bibliográfico a fim de saber quais autores e obras poderiam me ajudar no desenvolvimento da primeira frente de trabalho. O resultado foi uma grande variedade de textos. Com o auxílio da minha orientadora foram selecionadas as obras a serem estudadas.

Um segundo passo foi conseguir autorização na E.M.E.I para que eu pudesse fazer as observações.

Depois de ultrapassada esta etapa, foi o momento da elaboração do roteiro de observação¹. O roteiro foi construído com o auxílio da minha orientadora e teve como finalidade ajudar a dirigir meu olhar para os pontos que deveriam ser observados, por exemplo, como a literatura está presente na classe, como é usada e quais seus efeitos, para posteriormente serem relatados no diário de campo.

Concomitantemente ao processo das observações realizei a leitura de parte da bibliografia selecionada para entender de forma ampla o tema de minha pesquisa. Uma delas que merece destaque é *“Literatura: leitores e leitura”*, de Marisa Lajolo (2001). Contudo, nessa fase da pesquisa as leituras não foram sistematizadas,

¹ Segue em anexo o roteiro de observação utilizado para a pesquisa de campo ao final do trabalho.

ajudaram apenas para que eu fosse me inserindo suavemente na produção crítica acerca da questão do uso da literatura na escola.

Nessa etapa do trabalho priorizei as idas à escola e a produção de registros escritos e fotográficos. Além de usar um diário de campo para registrar minhas observações e impressões, busquei o recurso fotográfico para ilustrar os momentos de leitura da literatura na sala.

Tentei registrar tudo o que acreditava ser importante, até falas das crianças e da professora, contudo não foi possível realizar uma entrevista com a mesma, pois esta teve de deixar a classe para assumir outro cargo em outra escola. São os imprevistos que acontecem!

Durante o tempo em que estive na escola senti a necessidade de obter mais informações sobre os alunos e para isso recorri à secretaria a fim de obter alguns dados pessoais que constavam das fichas de matrícula² dos mesmos.

Tive contato com o acervo da biblioteca que havia na sala e fiz uma listagem³ contendo todos os exemplares. Isso foi necessário para saber quais obras as crianças liam em classe e quais levavam para leitura em casa.

Não foi possível deixar com que a biblioteca da escola fizesse parte desta pesquisa, mesmo que fosse de minha vontade, pois esta estava sendo transferida de local e, portanto, não estava sendo utilizada.

O trabalho de campo não ficou restrito apenas às observações em sala de aula. Através de conversas informais com funcionários da escola, como a diretora, o guarda e as merendeiras, também consegui algumas informações importantes, principalmente a respeito da escola, de maneira geral.

Nesse sentido os alunos também foram peças importantes e contribuíram muito para essa pesquisa. Várias falas deles, em momentos de bastante descontração, foram registradas por mim e serviram para reflexões acerca do meu tema de pesquisa.

Quando encerrei as observações fiz um outro levantamento bibliográfico, desta vez buscando saber sobre obras que discutem a questão do uso da literatura infantil na educação infantil. Porém, apenas três eram interessantes, mas de difícil acesso. Tratava-se de dissertações de mestrado, defendidas em outros estados, portanto pertencentes às bibliotecas das universidades nas quais foram

² Segue em anexo o resumo dos dados dos alunos ao final do trabalho.

³ Segue em anexo a lista de livros que faziam parte da biblioteca da classe ao final do trabalho.

defendidas e que não consegui obter através da biblioteca da Faculdade de Educação em tempo hábil.

Em seguida parti para o estudo da crítica sobre leitura na escola. Foi um período de concentração intensa. Cada obra lida foi fichada para facilitar a sistematização de todas as leituras realizadas.

Toda produção era entregue para minha orientadora que acompanhava cada etapa, lia meus escritos e me orientava em fazer algumas modificações com o intuito de melhor qualificar o trabalho.

Depois de realizar as leituras e sistematizá-las, iniciei o processo de escrita do trabalho. No capítulo I apresento o resultado de minha incursão pelos textos lidos e no capítulo II apresento o resultado da minha pesquisa de campo.

1. A LEITURA NA ESCOLA: UM OLHAR PARA OS TEXTOS

A fim de atingir um dos objetivos desse trabalho que é o de, através de uma pesquisa bibliográfica, conhecer um pouco mais e sistematizar as críticas feitas nos últimos anos à leitura realizada na escola, fiz a leitura das seguintes obras e textos: *“A leitura na escola”* de Regina Zilberman, *“Ao pé do texto na sala de aula”* de Lígia Chappini Moraes Leite e Regina Maria Hubner Marques, *“O texto não é pretexto”* de Marisa Lajolo, *“A escolarização do leitor - a didática da destruição da leitura”* de Lílian Lopes Martin da Silva e *“Formando leitores contando histórias – a construção da mudança de uma proposta pedagógica de ensino de leitura e escrita”* de Ana Liria Sacomano Bertolani.

Neste capítulo apresento um conjunto de pontos que pude destacar do material lido e que me ajudou a compreender possibilidades para um trabalho de maior qualidade com o livro de literatura na escola.

1. 1. UMA CRÍTICA DIRIGIDA À ESCOLA

Para entendermos a atual situação da leitura na escola, torna-se necessário resgatar, na história, os processos de transformação pelos quais o sistema escolar brasileiro passou no decorrer das três últimas décadas.

Em contato com o texto de Silva *“A escolarização do leitor - a didática da destruição da leitura”* (1986), pude conhecer alguns aspectos que contribuíram para um princípio do fracasso da leitura na escola e que serão destacados neste item do trabalho.

Segundo Silva (1986), no início da década de 70 foi promulgada a lei 5.692/71, com a finalidade de reorganizar o ensino de 1º e 2º graus, que acabou por reduzir significativamente o salário dos professores, tirou-lhes autonomia e domínio da situação, diminuiu a verba para a educação, aumentou consideravelmente o número de vagas e escolas públicas de 1º e 2º graus, causando na população a impressão de democratização do ensino.

A autora afirma que

“Nos últimos dez anos (1970-1980), o crescimento da população escolar nas escolas públicas do Estado de São Paulo

foi da ordem de 1 milhão e meio de crianças. Esse crescimento foi um primeiro resultado da política educacional do Governo, implantada no período que sucedeu a revolução de 64 em nosso país e que, ampliando o número de anos de escolaridade a um contingente maior da população, pretendeu fazer passar a idéia de uma educação que se 'democratizava', porque fazia aumentar as chances de igualdade de condições para a competição na vida social e no mercado de trabalho entre as crianças de classes sociais distintas, uma vez que a estas a 'nova educação' e o 'novo governo' abriam as portas" (SILVA,1986, p.11).

Como o país, nessa época, se encontrava em aparente desenvolvimento, por causa da abertura ao capital estrangeiro e pelo incentivo à industrialização, se fazia necessária uma formação direcionada à instrução de uma mão de obra capaz de suprir a demanda do crescente mercado de trabalho.

Contudo, a preocupação com essa formação comprometeu a qualidade do ensino. Pois, segundo a autora, não havia mais tempo na escola para uma instrução mais apurada, era mais importante a preparação de "técnicos" para contribuir para a ascensão da economia.

Silva (1986) mostra que a escola, a mando do governo, eliminou do seu currículo a filosofia, as artes e a história, que passaram a serem vistos como adornos, devido ao novo ritmo da formação. Pois, segundo os *Guias Curriculares*, documento destinado aos educadores para orientá-los em seu trabalho de sala de aula, essas disciplinas demandavam um tempo que melhor seria aproveitado se substituído por conteúdos mais objetivos e aplicáveis no mercado.

Para a autora, paradoxalmente o Estado militar, com a intenção de tirar o Brasil da condição de subdesenvolvimento, gerou uma política de incentivo à cultura. Estimulou a produção de livros, dentre outras, e o mercado editorial aumentou sua produção de modo significativo, principalmente a de livros didáticos, que chegou a 50.000 exemplares contra 4.000 de outros gêneros. Com isso o Estado tinha um duplo caráter: financiador e censor, pois só deixava tornar públicas as produções que não apresentassem ameaça alguma para o governo.

Vale citar, baseada na leitura do texto em questão, que o governo militar, através da proposta renovadora da lei 5692/71, estimulou as escolas a adotarem o livro didático por ele escolhido, e muitas vezes distribuído gratuitamente, como principal instrumento de trabalho do professor.

Silva (1986) acredita que com isso, o Estado procurou ter maior controle até do conteúdo que seria trabalhado nas aulas, sendo que muitas vezes não participava apenas na escolha dos livros como também tentava interferir diretamente na proposta pedagógica da escola, dizendo qual trabalho deveria ser feito em sala de aula. Além disso, era de seu interesse transmitir uma imagem de ensino democrático, no qual não faltava vaga e nem material para os alunos.

Através do estudo deste texto pude notar que se restringiu o contato do aluno com o texto, pois as possibilidades de trabalho com leitura em sala de aula ficaram vinculadas aos textos presentes no livro didático, uma vez que os professores eram incentivados a utilizá-los em suas aulas, muitos deles sentindo-se obrigados a realizar o trabalho desta forma.

1. 2. UM OLHAR PARA A BIBLIOTECA ESCOLAR

Silva (1986) aponta outro fator importante com relação à escassez da leitura na escola. Refere-se ao fato de que poucas escolas tinham bibliotecas e aquelas que tinham, geralmente, não eram bem mantidas, pois, em muitos casos, o responsável pelo trabalho na biblioteca, organização, catalogação e etc, eram professoras aposentadas ou afastadas das salas de aula por motivos de saúde, que foram readaptadas para o cargo.

Ainda hoje podemos ver o descaso do Estado para com as bibliotecas escolares. A campanha "amigos da escola" leva muitos voluntários para dentro das escolas. Suas atividades são diversas, inclusive a de organizar e tomar conta de bibliotecas. Se antes já faltava qualificação do profissional responsável pelo funcionamento das bibliotecas, atualmente qualquer pessoa com boas intenções pode assumir esse papel.

Como estagiária em uma escola estadual de Campinas de primeiro grau pude observar um caso desse. A escola tinha alguns livros guardados em caixas, portanto sem uso. Com a campanha "amigos da escola", iniciada em meados de 2000, do Governo Federal em parceria com a Rede Globo de televisão, as escolas abriram suas portas para o voluntariado. Nesta escola, onde fiz estágio, a função de uma assistente social desempregada foi de criar uma biblioteca, pois uma sala estava desocupada.

Tal iniciativa, louvável sob certo ponto de vista, aponta para o vazio da biblioteca e do bibliotecário na escola. Vazio que se completa com a ausência daquilo que é imprescindível para que a leitura se torne possível: o livro. Pois, sem este, a instituição escolar compromete a formação de leitores, pois não apresenta a condição mínima e indispensável para a leitura.

Segundo Silva,

“No município de Campinas, dentre 88 escolas públicas de 1º e 2º graus, apenas 34 têm bibliotecas, embora por lei (que o governo insiste em ignorar) toda escola com mais de vinte classes deva ter uma biblioteca instalada e em funcionamento” (SILVA, 1986, p.18).

A questão de seu funcionamento é outro ponto que requer alguns comentários, pois a autora acredita que nem sempre uma escola que possui livros e uma biblioteca, possui também alunos que a freqüentam.

Conforme citado anteriormente, nem sempre as bibliotecas têm um profissional qualificado para esse tipo de trabalho. Um espaço como este não necessita de pleno silêncio, tampouco de extrema ordem. É fácil conceber que em uma biblioteca duas ou mais pessoas conversem sobre alguma obra, peçam indicações e até façam comentários a respeito de leituras que possam estar realizando. Nesse sentido, Silva (1986) defende a idéia de que as responsáveis pelas bibliotecas acabam distanciando os leitores desse espaço, ao invés de atraí-los pelo fato de quererem o espaço organizado, com os livros nas prateleiras e silêncio absoluto.

Tais fatos nos levam a pensar que melhor seria se os responsáveis pelas bibliotecas fossem preparados e formados para isso. A autora afirma que há pessoas especializadas e competentes para atuar nessa área, com formação em nível superior, porém o Estado não se preocupa com a qualidade desse serviço e opta pelo menos qualificado e menos custoso, prejudicando a formação dos leitores nas escolas.

1. 3. O USO DO TEXTO LITERÁRIO

É igualmente necessário, e isso é um ponto em comum entre os autores estudados, que se faça um bom uso do texto também em sala de aula, que os momentos de leitura não sejam desagradáveis, mas sim prazerosos, pois o contrário pode acarretar numa futura rejeição à leitura, por parte do aluno.

Marisa Lajolo (1984) atenta, no texto "O texto não é pretexto", para os cuidados que nós, educadores, devemos ter ao propormos uma leitura e também ao realizarmos alguma atividade a essa relacionada, porque a escola tem o costume de fazer o texto virar pretexto para outras coisas, ou seja, faz com que ele seja usado com a finalidade de intermediar aprendizagens outras que não ele mesmo.

Segundo tal autora, o texto não foi feito para ser estudado detalhadamente. Ele costuma ser uma produção individual do autor e encontra sua função na leitura igualmente individual do leitor, contudo isso não acontece sempre. Há textos produzidos com uma finalidade previamente definida. Estes servem para serem analisados e comentados em momentos de aula e geralmente são encomendados para compor os livros didáticos.

Silva acredita que

"Estes textos – os dos manuais – são na verdade fragmentos. Apenas fragmentos que da realidade recuperam o cotidiano fetichizado, transformado em manchete e crônica de jornal ou em acontecimentos pitorescos. E enquanto fragmentos que se sucedem sem autor e sem data – portanto sem história – falseiam a leitura, a literatura, o conhecimento, a vida enfim [...]" (SILVA, 1986, p.47)

Para a autora, a escola das décadas de 70 e 80 foi marcada por essa forma de se trabalhar com o texto em sala de aula. As atividades com os textos dos livros didáticos tomavam praticamente todo o tempo das aulas de português, as mais prováveis de contemplar a leitura, e as obras literárias, que possuem um grande valor histórico e social, ficavam confinadas nas bibliotecas, quando essas se faziam presentes nas instituições escolares.

Lajolo (1984) atenta para o cuidado que se deve tomar com os livros didáticos, pois esses são carregados de textos com qualidade bastante discutível. Geralmente seu conteúdo é restrito e repleto de moral, sem esquecer que

revelam verdades absolutas e incontestáveis. Por exemplo, quando nos deparamos com um texto de algum livro que apresente a história do descobrimento do Brasil. Da forma como é escrita, a informação é imposta ao leitor, que fica sem poder questioná-la, pois esta não possibilita questionamentos, apenas apresenta um conteúdo acabado e fechado em si mesmo.

Além disso, a autora afirma que é muito comum encontrarmos, nesses livros, textos encomendados repletos de ideologias que, a fim de formar um bom cidadão, transmitem a imagem de bom menino, bom filho, bom aluno, o pobre limpo, o rico caridoso, etc. Nesse caso, reforça a autora, cabe ao professor ter bom senso e perceber que esses tipos de texto, e sua utilização podem causar a atrofia da sensibilidade do aluno.

Para Lajolo (1984) é de extrema importância que o professor não seja um mau leitor, que este pratique a leitura e goste de fazê-la, para que o contato do aluno com o texto não seja negativo, mas entusiasmante.

Nesse contexto, ela menciona também a importância do conhecimento prévio do professor a respeito do texto que este se propõe a trabalhar em suas aulas. Pois acredita que é fundamental que o professor seja um bom leitor, que a relação dele com o texto tenha um significado, uma vez que isso não ocorra, são grandes as chances de que ele seja um mau professor e, por consequência disso, o texto poderá não ter significado para seus alunos.

No caso de haver um texto do livro didático que o professor opte por não abordar, a autora defende a idéia de que é fundamental que seja explicitado para os alunos os motivos que levaram o professor a desprezá-lo.

Silva (1986) concorda com Lajolo (1984) que algumas práticas como punir um aluno por indisciplina, proibindo-o de ir à biblioteca retirar livros, suspender a retirada de livros em época de prova, interferir na liberdade de escolha do aluno, fazendo julgamento de sua escolha, só contribuem para prejudicar a formação do gosto pela leitura dos alunos.

Durante o período em que fiz estágio em uma escola estadual de Campinas, numa classe de segunda série, para a disciplina de estágio supervisionado I, obrigatória para o sétimo semestre do curso de pedagogia, pude presenciar algumas práticas nas quais a leitura não demonstrava ter seu devido valor. A leitura de um livro, pela professora, para a classe acontecia como passatempo, ou seja, nos momentos de espera para o sinal. Na maioria das vezes não dava

tempo de finalizar a leitura, e os alunos saíam da sala sem saber o final da história.

Tal fato nos possibilita pensar que a leitura não era algo planejado nesta sala, acontecia para preencher um tempo em que nada mais se tinha para fazer. Ainda assim se considerarmos que muitos dos livros lidos pela professora, nessa circunstância, não eram de seu conhecimento, ou seja, foram escolhidos no momento da leitura sem nem que ela soubesse a respeito de que tratava a obra e se era de seu agrado.

Para os autores estudados, um outro fator importante que deve ser destacado se refere ao fato de que a escola insiste em desconsiderar a liberdade do aluno em relação à escolha do texto. Quando o professor pede para que a classe leia um texto, com a finalidade posterior à leitura de aplicar uma prova, um questionário, ou simplesmente para fazer exercícios de interpretação de texto, dificilmente considera a vontade e o interesse do aluno.

Lajolo (1984) acredita que se o professor indica um texto, por qualquer que seja o motivo, o aluno tem de lê-lo, pois se este se recusar a fazer a leitura, mesmo que o texto não lhe agrade, pode prejudicar sua avaliação. Neste sentido pode-se dizer que a escola não considera, tampouco respeita, a preferência e o gosto do aluno e indiretamente obriga o aluno a fazer uma leitura forçada, contribuindo para que o aluno rejeite e evite a leitura.

A autora discute ainda a leitura também como uma forma de avaliação. Alunos que respondem às questões das provas, dos questionários, corretamente, ou seja, como o professor acredita ser o certo, são bons. Já aqueles que respondem incorretamente, que não concebem o texto como o professor, são considerados ruins, pelo menos no quesito compreensão de texto.

Consideremos o que diz Zilberman (1984) sobre o exame para ingresso na universidade - o vestibular. Este concurso nada mais é do que uma avaliação de todo um conhecimento adquirido, ao longo dos anos escolares, sobre regras lingüísticas ou informações a respeito da história literária, bem como de interpretação de texto.

Refletindo sobre essa questão, posso pensar que o vestibular reforça ainda mais a prática da escola criticada pela academia, uma vez que este exige de seus candidatos conhecimentos desprezíveis para a formação de um bom leitor, como, por exemplo, saber interpretar um texto de maneira padronizada e fechada.

O texto também é usado, na escola, com a função *“de modelo e exemplo. Nos piores casos, o texto ilustra a recompensa a comportamentos desejáveis e castigo aos indesejáveis”* (LAJOLO, 1984, p.54). Se algum personagem tem um final feliz foi merecido por sempre fazer o bem, se teve um final triste ou trágico também foi merecido o castigo por fazer o mau.

Tal autora estudada não aconselha que se faça esse uso do texto. Pois geralmente a moral que vem embutida nas histórias infantis é reforçada e apresentada como lição. Isso limita o significado do texto e o sentido particular que este pode ter a cada um e faz com que as crianças estabeleçam, de maneira não natural, relações da estória com a sua vida.

Zilberman (1986), no texto *“A leitura na escola”* acredita que a delimitação do significado do texto também acontece quando se faz uma interpretação deste, fechada em respostas de escolhas simples. Não existe uma única interpretação comum a todos os leitores. Isso é artificial. Cada um interpreta determinado texto, dá sentido a ele, relacionando-o com as outras leituras já feitas e com as suas experiências particulares de vida.

Pois, como afirma Lajolo

“Ler não é decifrar, como um jogo de adivinhações, o sentido de um texto. É, a partir de um texto ser capaz de atribuir-lhe significação, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos para cada um, reconhecer nele o tipo de leitura que seu autor pretendia e, dono da própria vontade, entregar-se a esta leitura, ou rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista” (LAJOLO, 1984, p.58).

No entanto, a escola não concebe assim. Quando o professor propõe exercícios de compreensão de texto, fecha o significado do mesmo, limita as possibilidades das interpretações de cada um. Todos têm de chegar a um consenso, devem atribuir um único significado ao texto, como se existisse um só, correto e verdadeiro.

Mas, acredita Lajolo (1984), mesmo que se trate de um texto ruim, é possível fazer um bom trabalho. Para isso é fundamental que também se trate de um bom leitor, e que considere a importância da autonomia referente aos textos, a maneira que cada um lida com os mesmos. Contudo, há também aqueles que são maus leitores. Esses, mesmo trabalhando com textos de altíssima qualidade, não

sabem explorar seu potencial, isto é, deceparam a riqueza do texto, propondo exercícios de alternativas que se excluem, por exemplo.

Os autores por mim estudados discutem uma outra função que a escola atribui ao texto que é a de ensinar a norma culta da língua, dar exemplos de ocorrências lingüísticas. No texto de Silva (1986), podemos saber através dos depoimentos de alunos entrevistados, que muitos acreditam que aprender português significa "falar bem", saber usar devidamente a gramática e por isso concordam com a escola quando esta usa, especificamente nas aulas de língua portuguesa, a literatura para inseri-los no universo da língua.

Para Lajolo (1984), muitos autores renomados da literatura como Machado de Assis, Euclides da Cunha, Rui Barbosa, são prejudicados por causa do uso que é feito de seus textos, que geralmente são usados para o ensino de regências, colocações e concordâncias fora de uso. Esses autores acabam se transformando de vítimas em carrascos, pois castigam professores e alunos fazendo-os prenderem-se em regras antigas de aplicabilidade discutível.

Existe uma séria crítica a respeito deste uso que a escola faz da literatura. A autora em questão acredita que analisar as ocorrências de norma culta, que podem vir a ocorrer num texto, não dá conta de todo significado dele. Melhor seria se fossem discutidos outros aspectos que este possibilita, como o limite histórico da norma culta, as relações entre o falar e o escrever; entre as formas escrita de antigamente e a atual, bem como o contexto histórico da época da produção.

Para Lajolo (1984), os professores que se propõem a desenvolver um trabalho com leitura devem estar atentos para não causarem a impressão nos alunos de que texto bom é aquele quase incompreensível, rico em garimpos da linguagem, que para entendê-lo é necessário recorrer à ajuda do dicionário. Textos mais atuais também têm seu valor literário e podem ser bastante agradáveis de serem lidos.

Há que não errar pelo exagero. Se temos a possibilidade de conhecer diversos estilos literários, textos antigos e modernos, curtos e longos, rebuscados e simples, então devemos ter a preocupação de dosar o uso no cotidiano escolar, trabalhar com diferentes textos e pôr o aluno em contato com essa grande diversidade.

Em síntese, Lajolo (1984) acredita que as maneiras, por ela descritas, de se trabalhar com o texto em sala de aula podem incidir num resultado não

satisfatório, se o objetivo for despertar no aluno o gosto pela leitura e a vontade de realizá-la com assiduidade. Pois essas práticas, ao invés de favorecerem a liberdade de significação advinda de uma leitura prazerosa, acabam por anular a experiência pessoal e igualam os sentidos do texto, conseqüentemente não possibilitam que o leitor se envolva com o texto a seu modo.

Segundo Leite e Marques (1984), no texto *"Ao pé do texto na sala de aula"*, há duas formas de se trabalhar com o texto: Usá-lo apenas para estudar a gramática e, nesse caso, ele não terá sentido, ou deixá-lo mexer com as nossas emoções e significar algo para os leitores. No segundo caso, a autora explica com base em anos de magistério, que há um envolvimento maior dos alunos com a leitura, as quais ficam mais críticas.

É importante então deixar com que o texto faça sentido a cada um que o lê. Não acabar com sua carga poética e emocional, como denuncia Lajolo (1984), com interpretações fechadas, de respostas simples de escolher, pois isto pode causar a anulação da experiência pessoal com o texto.

Regina Zilberman, no texto *"A Leitura na escola"*, aponta a importância de

"[...] estimular uma vivência singular com a obra, visando ao enriquecimento pessoal do leitor, sem finalidades precípuas ou cobranças ulteriores. Já que a leitura é necessariamente uma descoberta de mundo procedida segundo a imaginação e a experiência individual [...]" (ZILBERMAN, 1984, p.21).

Atualmente a leitura está perdendo seu espaço para a tecnologia, alertam Leite e Marques (1984). A televisão, internet, vídeo game, enfim, os novos hábitos da sociedade moderna são mais atraentes do que a leitura. Contudo não são tão eficientes para estimular a imaginação criadora como a leitura, que mexe com a magia do nosso pensamento e amplia nossa visão de mundo.

Nesse sentido, recai sobre a escola a responsabilidade de estimular o gosto pela leitura. Entretanto, isso tem de ser feito com alguns cuidados: sem desprezar a preferência do aluno, sem cobranças posteriores, sem obrigações e deixar com que cada leitura realizada toque cada um a sua maneira, com suas significações particulares, sem uma interpretação fechada e padronizada.

Para tornar viável o incentivo à leitura é necessário apresentar aos leitores em formação uma grande diversidade existente de textos. Geraldi (GERALDI apud BERTOLANI, 1981) acredita que para o desenvolvimento de uma boa formação de

leitores é essencial que estes tenham contato com textos curtos como contos, notícias de jornais e revistas, crônicas e também com os mais longos como, romances e novelas. Pois é através do conhecimento, do contato, enfim, da leitura desses diferentes tipos de textos que se forma o leitor crítico.

Além disso, o conhecimento da vasta produção de obras literárias favorece para formação de opiniões acerca do gosto pela leitura. Valio afirma que

“Através do conhecimento de uma variedade de livros de diferentes formas(...) é que o futuro leitor pode ir estabelecendo os seus interesses e conseqüentemente, os critérios de seleção de textos” (VALIO apud BERTOLANI, 1999, p.80).

Essas idéias parecem ser ignoradas pela escola no referente à leitura. Como mencionado anteriormente, a escola demonstra através de suas práticas não respeitar o interesse do aluno, tampouco oferece várias possibilidades de leitura e deixa livre a escolha do aluno. Essa situação não é favorável para suscitar o gosto pela leitura e formar um senso crítico quanto à escolha da leitura que se deseja fazer, se nem faz com que se deseje ler.

Essas críticas são muito relevantes quando consideramos o ensino fundamental e médio. E quanto à Educação Infantil, como estimular o gosto pela leitura? Que práticas seriam adequadas? Quais precisariam ser evitadas?

As crianças de zero a seis anos, na maioria das vezes, ainda não estão aptas para leitura de textos sozinhas, mas são capazes de ouvir histórias e de se interessar por elas.

1. 4. LEITURA E EDUCAÇÃO INFANTIL

Entrei em contato com os “Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil”, documento elaborado pelo Ministério da Educação e do Desporto (MEC) em 1998, dividido em três volumes. Trata-se de um documento que tem a finalidade de nortear o trabalho pedagógico neste nível educacional. Pude notar que a questão da leitura também tem sua importância na Educação Infantil.

O volume 1 do documento aponta a roda de história como atividade permanente. Segundo os Referenciais, as atividades permanentes “São aquelas

que respondem às necessidades básicas de cuidados, aprendizagem e de prazer para as crianças, cujos conteúdos necessitam de uma constância [...]” (Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, volume 1, 1998, p. 55).

Neste documento podemos encontrar ainda o livro como sendo um recurso material, dentre outros como brinquedos, lápis, papel, tintas, pincéis etc. para a Educação Infantil. Esses recursos são de presença obrigatória e constituem um instrumento fundamental para o desenvolvimento da tarefa de educar.

Vale ressaltar que os Referenciais apresentam a importância da acessibilidade aos recursos materiais. Esses devem estar organizados e dispostos às crianças de modo que seu uso seja possível, tanto autonomamente quanto em atividades dirigidas. Cabe acrescentar que tal documento alerta para o cuidado que o adulto deve ter em manter esses materiais em perfeitas condições de uso, contudo não os guardar e trancar em armários, dificultando e muitas vezes impedindo o acesso da criança. Pois usar, usufruir, cuidar e manter são aprendizagens imprescindíveis nessa faixa etária.

No “Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil”, volume 3, podemos encontrar a leitura de diversos textos, dentre outras atividades, como um aspecto importante para o desenvolvimento da oralidade nas crianças. Pois,

“A ampliação de suas capacidades de comunicação oral ocorre gradativamente, por meio de um processo de idas e vindas que envolve tanto a participação das crianças nas conversas cotidianas, em situações de escuta e canto de músicas, em brincadeiras etc., como a participação em situações mais formais de uso da linguagem, como aquelas que envolvem a leitura de textos diversos” (Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, volume 3, 1998, p.127).

Segundo o documento estudado, o contato com diversos textos está extremamente relacionado à aprendizagem da linguagem escrita, uma vez que esse contato é fundamental para que as crianças possam desenvolver suas habilidades de ler e escrever autonomamente.

Alguns dos objetivos da Educação Infantil para crianças de zero a três anos, explicitados no documento, são de fazer com que elas se interessem pela leitura de histórias, bem como se familiarizem devagar com a linguagem escrita participando de situações nas quais seja necessário o contato cotidiano com livros, revistas, histórias em quadrinhos etc.

Para as crianças de quatro a seis anos os objetivos referentes à leitura são mais aprofundados e ampliados. Trata-se de trabalhar para que as crianças, dessa faixa etária, se familiarizem com a escrita através do manuseio de livros, revistas e outros suportes, assim como estimular vivências de várias situações nas quais esses materiais sejam protagonistas; fazer com que elas escutem textos oralizados apreciando a leitura feita pelo professor e também de estimular a escolha de livros para leitura.

O MEC (1998) aponta, através dos Referenciais, que as crianças de zero a três anos devem participar de situações de leitura de diferentes tipos de texto, pelos adultos, como contos, poemas, parlendas, trava-línguas etc. Devem também observar e manusear materiais impressos, como livros, revistas, gibis etc. para se inserirem sutilmente no universo da leitura e da escrita.

Com o intuito de desenvolver a oralidade, o documento traz a escuta de histórias, dentre outros, como um elemento de bastante relevância.

“Além da conversa constante, o canto, a música e a escuta de histórias também propiciam o desenvolvimento da oralidade. A leitura pelo professor de textos escritos, em voz alta, em situações que permitem a atenção e a escuta das crianças, seja na sala, no parque debaixo de uma árvore, antes de dormir, numa atividade específica para tal fim etc., fornece às crianças um repertório rico em oralidade e em sua relação com a escrita” (Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, volume 3, 1998, p.135).

É necessário que os livros, e outros instrumentos de leitura, sejam bem organizados, em um ambiente climatizado propiciador à leitura, para que as crianças dêem início a um processo de conscientização e incorporação da importância que esse objeto tem em nossas vidas. Isso pode acontecer, segundo os Referenciais, através de sua manipulação e leitura, seja em momentos de atividade dirigida ou por vontade espontânea da criança.

Para os estudiosos da área educacional e elaboradores da proposta curricular em pauta, os professores devem deixar com que as crianças levem livros para casa, para serem lidos juntamente com seus familiares. Pois acreditam que as crianças, desde pequenas, podem construir uma relação prazerosa com a leitura, uma vez que compartilhar novas descobertas com seus familiares é um fator positivo nas aprendizagens infantis porque contribui para uma construção de um sentido mais amplo para a leitura.

Para a formação do gosto pela leitura é aconselhável que desde a educação infantil se desenvolva um trabalho enfocando esse objetivo, seja selecionando uma história para contar ou disponibilizando livros às crianças. Pois

“O ato de leitura é um ato cultural e social. Quando o professor faz uma seleção prévia da história que irá contar para as crianças, independentemente da idade delas, dando atenção para a inteligibilidade e riqueza do texto, para a nitidez e beleza das ilustrações, ele permite às crianças construir um sentimento de curiosidade pelo livro (ou revista, gibi etc.) e pela escrita” (Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, volume 3, 1998, p.135).

Em relação à ampliação do universo discursivo em crianças de quatro a seis anos, o documento afirma que esta se dá por meio do conhecimento da diversidade de textos e de manifestações culturais que expressam maneiras próprias de ver o mundo, de viver e de pensar. Para isso se faz necessário a utilização de recursos como música, histórias, poemas, os quais são excelentes materiais que além de ampliar o universo cultural contribuem para o contato com a diversidade e a formação de uma aprendizagem e do respeito para com o diferente.

No volume 3 do documento estudado há um item especificado por Práticas de Leitura, o qual traz como importante a participação das crianças em situações em que adultos lêem textos de diferentes gêneros, como contos, notícia de jornal e revista, poemas; participação em situações que as crianças leiam⁴, mesmo que não o façam da maneira convencional; observação e manipulação de recursos impressos, como livros, revistas, gibis, etc, que tenham sido previamente apresentados à classe e a valorização da leitura como fonte de lazer e entretenimento.

No item *“Orientações Didáticas”* está explícito que as práticas de leitura têm um valor em si mesmas e não é necessário que seja desenvolvido qualquer tipo de atividade subsequente como, desenhos, repostas à perguntas sobre a história lida, dramatização, pois o texto em si já tem um significado e a criança é capaz de entendê-lo. Contudo, as atividades não são vistas como práticas negativas, desde

⁴ Entende-se que a criança é capaz de ler na medida em que a leitura é compreendida como um conjunto de ações que transcendem a simples decodificação de letras e sílabas. Quando a criança consegue inferir o que está escrito em determinado texto a partir de indícios fornecidos pelo contexto, diz-se que ela está lendo.

que tenham sentido e façam parte de um projeto mais amplo, caso contrário podem interferir prejudicando o processo de significação da história pela criança.

Nessa faixa etária a maioria das crianças não está habilitada para a leitura convencional. Porém, segundo o documento, as crianças podem fazê-la através da leitura do professor, pois escutar um texto narrado por outro já é uma forma de leitura e, além disso,

“É de grande importância o acesso, por meio da leitura pelo professor, a diversos tipos de materiais escritos, uma vez que isso possibilita às crianças o contato com práticas culturais mediadas pela escrita. Comunicar práticas de leitura permite colocar as crianças no papel de ‘leitoras’, que podem relacionar a linguagem com os textos, os gêneros e os portadores sobre os quais eles se apresentam: livros, bilhetes, revistas, cartas, jornais etc.” (Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, volume 3, 1998, p.141).

O contato com a amplitude de textos possibilita às crianças atentarem não apenas para ao conteúdo destes, mas também as suas diferentes formas de escrita. Para a equipe elaboradora dos Referenciais Curriculares, o professor deve realizar, com frequência, leituras de textos de mesmo gênero literário, pois assim estará oferecendo, às crianças, oportunidades de conhecerem as características particulares de cada gênero, ou seja, identificarem se o texto lido é uma história, um anúncio, uma poesia etc.

O documento atenta que para isso há várias estratégias de trabalho as quais o professor pode utilizar para aprimorar as atividades de leitura. São essas: comentar anteriormente o assunto do qual trata o texto; estimular as crianças a levantarem hipóteses sobre o assunto a partir do título; dar informações que contextualizem a leitura; criar um clima de suspense, quando viável; resgatar outros textos conhecidos a partir do texto lido; favorecer conversas entre as crianças para que troquem opiniões, comentários e compartilhem o efeito que a leitura produziu.

Além de ler para as crianças, é importante que o professor organize momentos nos quais elas próprias leiam. Situações em que as crianças estabelecem associações entre o que é falado e o que está escrito, mesmo que ainda não dominem o código.

“Nessas atividades de ‘leitura’, as crianças devem saber o texto de cor e tentar localizar onde estão escritas determinadas palavras. Para isso, as crianças precisam buscar todos os

indicadores disponíveis no texto escrito. Não é qualquer texto que garante que o esforço de atribuir significado às partes escritas coloque problemas que ajudem a criança a refletir e a aprender. Nesse caso, os textos mais adequados são as quadrinhas, parlendas e canções porque focalizam a sonoridade da linguagem (ritmos, rimas, repetições etc.), permitindo localizar o que o texto diz em cada linha” (Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, volume 3, 1998, p.142).

Não obstante, o professor deve também organizar situações em que as crianças tenham que desvendar o sentido de um texto apoiando-se nos mais diversos elementos, como nas ilustrações, na diagramação e no seu conhecimento prévio sobre o tema. Nestes casos, os materiais mais adequados são rótulos, embalagens comerciais, folhetos de propaganda, histórias em quadrinhos e outros suportes que viabilizem às crianças deduzir o significado a partir do conteúdo, da imagem ou foto, do conhecimento da marca ou do logotipo.

A partir de um estudo dos Referenciais, pode-se entender que através da leitura de histórias as crianças podem conhecer maneiras diferentes de pensar, viver, agir. Enfim, podem entrar em contato com outras culturas, de lugares e tempos distintos, e, portanto, comportamentos e costumes não semelhantes aos nossos. Assim abre-se a possibilidade delas estabelecerem relações com o modo de vida do grupo social ao qual pertence. Nesse sentido, as histórias constituem uma rica forma de conhecer a diversidade cultural e suas maneiras de lidar com as emoções, questões éticas, favorecendo na construção da subjetividade e da sensibilidade das crianças.

Para a equipe que desenvolveu essa proposta curricular, o momento de se contar histórias deve ser convidativo. O professor deve criar um clima agradável para leitura, de modo que as crianças permaneçam atentas e interessadas. É aconselhável que o professor permita que elas olhem as ilustrações e o texto enquanto a história é narrada, a fim de mobilizar a criação de expectativas por parte das crianças, para alimentar a imaginação e despertar o prazer pela leitura. Dessa forma, desde cedo as crianças aprendem a apreciar o momento de sentar para ouvir histórias e de criar o gosto pela literatura.

O documento estudado alerta que os profissionais da Educação Infantil não devem menosprezar a capacidade de entendimento da história por parte das

crianças, oferecendo a elas textos curtos e mais fáceis, a seu julgamento. Esses devem, na sua prática de leitura, considerar a qualidade da obra que irão apresentar para não empobrecer as possibilidades de acesso a boa literatura. Além disso, não se faz necessário substituir palavras por outras mais fáceis, com o intuito de facilitar o entendimento da história. Uma vez que essa atitude contribui para restringir o aprendizado de novas palavras, ao invés de auxiliar no processo de ampliação do vocabulário.

Em síntese, os Referenciais trazem a leitura como um meio de aprendizagens diversas. Desde o conhecimento de diferentes culturas à aquisição da oralidade. Contudo, tal documento não discute alguns temas como a leitura em conjunto e a questão das relações de afetividade envolvidas na leitura.

No boletim notícias nº 9 da FNLIJ (Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil) foi publicado um artigo que discute a questão da afetividade no ato da leitura. Através de seu estudo pude tomar conhecimento de um projeto de incentivo à leitura que o MEC desenvolveu em 2002, no qual distribuiu 60 milhões de livros de literatura através das escolas públicas para as crianças levarem para casa.

Segundo Beth Serra, representante da FNLIJ e citada no artigo referido, o intuito de oferecer esses livros para as crianças, além de colocá-las em contato com o objeto para manipulá-lo, familiarizar-se com ele, é fazer com elas partilhem a leitura com os outros membros da família e com amigos. Pois para ela o mais importante nesse projeto é possibilitar que pais e filhos leiam juntos, uma vez que ler junto é dar afeto.

Eliana Yunes também acredita que a leitura estabelece um laço afetivo entre o narrador e o ouvinte. Nesse sentido, tal autora aponta no texto "*Círculos de Leitura*" que o gosto pela leitura se dá, também, na partilha, na troca afetiva ou emocional que se produz.

Dessa forma, podemos entender a prática da roda de leitura como um estímulo às trocas, às partilhas de sentidos e emoções que se produzem ao longo da leitura de um texto, uma vez que nela a leitura acontece em conjunto e as trocas, por consequência, também.

Por fim, vale acrescentar que as crianças da Educação Infantil devem sim levar os livros para casa, não apenas para ler com familiares e manipular o livro,

como defendem os Referencias Curriculares, mas também para através do livro fortalecer suas relações afetivas dentro de casa.

2. A LEITURA NA ESCOLA: UM OLHAR PARA UMA SALA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A Pesquisa de campo foi desenvolvida numa Escola Municipal de Educação Infantil, localizada na região central de Barão Geraldo – subdistrito de Campinas, em uma das salas de aula de pré-escola, com trinta crianças de cinco a seis anos de idade.

Trata-se de uma escola fundada em 1969 que ocupa todo um quarteirão. Possui uma extensa área externa, muito arborizada, com parque, piscina, gramado, tanque de areia e um teatro de arena. Tem sete salas de aula relativamente pequenas para a quantidade de alunos por classe. É inteiramente cercada por alambrado, o que permite que as crianças vejam todo movimento do lado de fora, assim como também podemos ver o que acontece nos arredores dos prédios de salas de aula se estivermos ao redor da escola.

A parte administrativa fica logo na entrada do prédio principal, portanto um pouco distante das salas de aula, que ficam ao redor do teatro de arena e próximas do parque. Na frente da sala da diretora existe um consultório dentário, que é utilizado pelos alunos da escola. A dentista faz mensalmente uma revisão na boca das crianças. As crianças que apresentam algum problema agendam um horário para serem atendidas. Vale ressaltar que o atendimento é feito durante o horário de aula. Contudo, isso está sendo mudado, pois as crianças deixarão de ter, no fim desse ano, atendimento odontológico na escola, quando necessitarem desse serviço, irão encontrá-lo no posto de saúde do bairro.

A equipe técnica da escola fica instalada em uma única sala. Nela ficam a diretora, a vice-diretora e esporadicamente a orientadora pedagógica, que vai à escola exercer suas funções duas vezes semanais.

Ainda nas proximidades da porta de entrada da escola fica um saguão. Este espaço é bem extenso, iluminado e arejado, devido às grandes janelas que possui. Hoje em dia é utilizado para reuniões e também para atividades em que tv e vídeo são utilizados. Contudo, há um ano atrás, nesse local se encontrava a biblioteca da escola e também uma classe de pré-escola, além do espaço de áudio e vídeo. Esses diferentes compartimentos nesse mesmo e grande lugar eram separados por estantes.

Existe também uma recepção que está localizada logo na entrada do prédio principal da escola, ao lado da sala da direção. Essa recepção é composta apenas por uma mesa e uma cadeira, pois fica no hall de acesso ao prédio bem em frente à porta. A pessoa encarregada de “receptionar” nessa escola não é uma secretária já que a escola não possui uma secretária. Quem cuida da recepção é um guarda municipal, que inicialmente foi trabalhar no local com a finalidade de vigiar a escola e dar segurança aos alunos e funcionários da instituição, mas hoje também tem essa função.

Contudo, com o passar do tempo, acabou se disponibilizando e assumindo algumas funções como: atender telefone, deixar recados, cuidar da recepção, etc. Tudo isso por vontade própria, como ele mesmo me disse em uma conversa informal.

Cabe informar que o expediente do guarda é único, ou seja, nenhum outro funcionário da escola cumpre a mesma carga horária. Ele entra às sete horas e sai às dezoito horas. Isso acontece pois ele é o responsável por abrir o portão principal da escola e também a porta do prédio e, no final do dia, tem de fechá-los. Todos os demais fazem um turno de trabalho de aproximadamente oito horas, com exceção das professoras que fazem um turno de quatro horas, não incluindo os horários reservados para atividades extra classe.

Além desses espaços há também o refeitório e a biblioteca. O refeitório é grande, mas não o suficiente para caber todos os alunos de cada período num mesmo momento. A escola atende crianças de três a seis anos de idade e possui quatrocentos e vinte alunos, no total, portanto cerca de duzentas e dez crianças por período. Nesse refeitório cabem quase sessenta crianças, o que implica em o lanche ter de ser oferecido de duas em duas classes.

O espaço para refeições é bem iluminado e arejado, devido aos extensos vitrôs que ficam na parede do fundo. As mesas são compridas atingindo quase toda a extensão da sala. Há cinco fileiras de mesas, sendo que em cada fileira as crianças sentam-se de frente umas para as outras. É importante citar que o tamanho da mobília é variado, ou seja, têm fileiras de mesas baixas com cadeiras baixas, próprias para crianças e há também as mesas altas, com cadeiras maiores, um tanto desajeitado para o momento da alimentação. Algumas paredes são pintadas com desenhos alegres e coloridos.

Quatro mulheres são responsáveis pela merenda nessa escola, sendo que duas delas são funcionárias terceirizadas, ou seja, são funcionárias da empresa privada que fornece a merenda para escola. As demais são funcionárias da escola. Nesse setor há também uma nutricionista que visita o local duas vezes por semana.

Há também três funcionárias na função de zeladoras. Essas cuidam da limpeza e manutenção do prédio. Uma delas é readaptada e ajuda na recepção e cuida do almoxarifado pedagógico.

A biblioteca da escola começou a funcionar em meados de agosto de 2002, pois neste ano teve sua localização transferida. Durante o primeiro semestre, a casinha onde agora é a biblioteca foi construída e foram instaladas prateleiras para a organização dos livros. No ano passado a biblioteca era instalada no saguão do prédio principal, como citado anteriormente.

A escola funciona nos períodos da manhã e da tarde, sendo que não há nenhuma turma de período integral. O primeiro período tem início às oito horas da manhã e se estende até as doze, também da manhã. Já o período da tarde vai das treze às dezessete horas.

Cada classe possui em média trinta alunos. No período da manhã são três classes de pré-escola, três de infantil e uma de maternal. Já no período da tarde ocorre uma pequena mudança. São três classes de pré-escola, duas de infantil e duas de maternal.

2. 1. O CORPO DOCENTE

O quadro docente é composto por quinze professoras, sendo que sete trabalham no período da manhã e as outras sete no período da tarde. Todas são habilitadas para lecionar na pré-escola, porém quatro professoras não têm formação superior em pedagogia, mas sim em outras áreas. É o caso de duas professoras uma com formação em psicologia e a outra em história, quanto as outras duas não possuem formação superior. A professora mais nova da escola trabalha há oito anos na instituição e a mais antiga há dezesseis anos. Uma professora foi readaptada e está auxiliando na secretaria da escola.

Além das aulas as professoras têm de participar do trabalho docente coletivo (TDC), que acontecem todas às quartas-feiras, das 12 horas as 13:30 horas, para as professoras do período da manhã e das 17 horas as 18:30 horas para as professoras que lecionam no período da tarde. Essa atividade tem como principal objetivo discutir problemas de alunos e a troca de experiências entre as professoras, além de falar sobre problemas gerais da escola.

Existe também o trabalho docente individual (TDI), horário reservado para as professoras atenderem pais de alunos ou resolverem casos particulares. O TDI é obrigatório, porém fica a critério das professoras a escolha do dia para cumpri-lo, sendo que devem reservar 50 minutos semanais para este fim.

É de notória importância mencionar a autonomia que possuem as professoras para realizarem sua função. A escola adotou um livro didático para ser usado pela crianças da pré-escola, contudo cabe à professora decidir se vai utilizá-lo em suas atividades, uma vez que não é objetivo da escola alfabetizar na pré-escola.

2. 2. A PROFESSORA E A CLASSE

A professora que disponibilizou sua classe para que eu pudesse realizar as observações formou-se no magistério do Colégio Carlos Gomes em 1986 e logo iniciou sua formação superior em pedagogia, na Universidade Estadual de Campinas, a qual teve sua finalização em 1990.

Iniciou sua carreira como professora do ensino público na prefeitura de Paulínia a também na Prefeitura de Campinas, simultaneamente, assim que concluiu a graduação. Trabalhou na Prefeitura de Paulínia até julho de 2001, onde lecionava também na pré-escola. Desde então vem se dedicando apenas ao seu trabalho nessa escola e esse ano está completando onze anos como professora dessa instituição.

A sala onde desenvolvi este trabalho de observação é uma classe de pré-escola, com crianças de cinco a seis anos. É uma sala consideravelmente pequena para a quantidade de crianças, já que as mesas e cadeiras tomam quase todo o seu espaço. O mobiliário é todo próprio para o uso infantil, com exceção da mesa e cadeira da professora e dos três armários de alumínio. Vale ressaltar que a lousa também é mais baixa para facilitar o uso dos alunos.

É um ambiente bem iluminado e arejado devido à presença de um extenso vitrô que ocupa boa parte da parede que faz o fundo da classe. De dentro da sala é possível enxergar o movimento do lado de fora da escola através desse vitrô.

Em cada uma das mesas cabem quatro crianças sentadas, porém algumas delas são organizadas em blocos maiores, que aglutinam um maior número de alunos. As paredes são cobertas por trabalhinhos feitos pelas crianças, principalmente as atividades de pintura, recorte e colagem.

Há nessa sala um cabideiro horizontal que as crianças utilizam para organizarem suas mochilas, um computador para ser usado por elas (porém não presenciei nenhum momento de uso), uma caixa com divisões internas onde ficam guardados os livros da biblioteca da classe, etiquetas nomeando alguns poucos objetos na sala como “relógio”, “lousa”, “porta”, “mesa”, “cadeira” e “armário”.

2.3. OS ALUNOS

Os alunos que compõem a classe de pré-escola por mim observada moram todos em Barão Geraldo, uma vez que tal fato é um dos pré-requisitos para se conseguir uma vaga na escola. Porém a maioria deles mora em bairros mais afastados da região central, onde se localiza a escola e a locomoção diária dá-se por transporte escolar particular.

Em consulta às fichas de matrícula dos alunos escola, pude constatar que a grande maioria vive em companhia de pai e mãe, eventualmente com o padrasto.

Os pais, em sua maior parte, dedicam-se a atividades como: ajudante geral, promotor ou consultor de vendas, pedreiro, padeiro, eletricitista, jardineiro, cabeleireiro, mecânico ou outra atividade similar na indústria/comércio. Constituem exceção casos como o de um pai que é estudante de pós-graduação na Unicamp, outro que é professor do ensino médio e um terceiro que é estatístico.

Quanto às mães pude constatar que nove são empregadas domésticas ou diaristas e cinco são donas de casa. As demais atuam como auxiliares de secretária, dentista, financeiro, administrativo, caixa e contabilista. As exceções ficam por conta de duas mães, uma doutoranda e outra estatística.

No período em que realizei este trabalho e convivi com a classe construí desses alunos uma impressão de crianças ativas, que gostam muito de brincadeiras. Pareceram-me ser bastante comunicativos e obedientes, o que não significa que não presenciei nenhum momento de desobediência à professora, nada com muita importância que mereça ser descrito.

São crianças geralmente muito alegres e dispostas a atenderem aos pedidos da professora. Não costumam reclamar das atividades e percebi que gostam de falar sobre suas vidas, contar suas experiências, no momento da roda de conversa.

Todos os alunos sabem escrever seus nomes, mas poucos vão além disso. Alguns conseguem fazer leituras de textos, ainda com muitas pausas. A maioria se encontra na mesma situação: sabe escrever seu nome e reconhece algumas palavras.

A professora optou por trabalhar com o livro didático⁵, contudo não visa que seus alunos terminem o ano letivo alfabetizados, sua intenção é iniciar o processo de inserção no mundo letrado. O livro didático não é um instrumento de avaliação para essa professora, mas sim um recurso para que seus alunos se iniciem no universo da leitura e da escrita.

2. 4. UM ACERVO NESTA SALA

Há nesta classe um acervo de setenta livros. Alguns títulos são repetidos e também há diferentes obras de um mesmo autor. Além de livros, pude encontrar na classe alguns gibis e revistas não muitos bem conservados.

Esse material está organizado em uma caixa de papelão, com algumas divisões. Os livros foram separados e classificados com tarjas coloridas pela professora. Há grupos de livros etiquetados com tarjas azuis, verdes e vermelhas.

Os livros etiquetados com as tarjas azuis eram liberados para as crianças levarem para casa durante o primeiro semestre, pois a professora os considerava "mais difíceis" de ler. Assim, as crianças os levavam para casa

⁵ CÓCEO, Maria Fernandes e HAILER, Marco Antonio. *ALP: Alfabetização: Análise, Linguagem e pensamento - Um trabalho de linguagem numa proposta socioconstrutivista*. FTD, 1995.

com o intuito de que os pais lessem para elas, uma vez que, ainda no primeiro semestre, a maioria das crianças não domina o alfabeto.

Já os livros etiquetados com tarjas verdes são mais curtos e, segundo a professora, "mais fáceis" de ler. Esses eram levados para casa durante o segundo semestre do ano letivo, pois nesse período as crianças já estavam conseguindo ler, cada qual a sua maneira. Assim, a professora acredita que está estimulando a leitura, oferecendo a seus alunos livros mais curtos e de vocabulário mais simples.

Há na sala também os livros etiquetados com tarjas vermelhas. Esses eram considerados, pela professora, menos interessantes do que os azuis e verdes. Não foram oferecidos para as crianças levarem para casa em nenhum período do ano, mas sim usados apenas para leitura na classe.

Essa divisão e classificação foi feita pela professora da classe. Era ela quem selecionava as obras e julgava serem de boa ou má qualidade.

Os livros ficavam organizados e expostos sobre um balcão baixo na classe, portanto de fácil acesso às crianças. Trata-se de obras recuperadas pela professora, as quais haviam sido retiradas da biblioteca da escola para serem inutilizadas, por se encontrarem em condições precárias de conservação.

Assim, a professora, interessada em montar um acervo em sua sala, recolheu algumas das obras que iriam ser jogadas e, através de um trabalho manual, fez com que os livros se tornassem úteis novamente.

Do período em que estive nesta sala da pré-escola recolhi inúmeras informações sobre o trabalho com a leitura da literatura em meu diário de campo.

A leitura e re-leitura do diário me permitiram recortar e destacar um conjunto de situações ou cenas em que o livro de literatura figurou de alguma forma.

A seguir apresento descritivamente e com algum comentário este conjunto, de modo a dar uma visibilidade aos acontecimentos que podem responder às questões que orientaram este trabalho de campo: Como a leitura da literatura integra os trabalhos desta sala de Educação Infantil? De quantas formas ela se faz presente?

2. 5. DESTACANDO CENAS

O que se passou numa sala de pré-escola...

A seguir: Cenas do próximo capítulo.

Protagonista: A Literatura Infantil

Coadjuvantes: Professora e alunos

A ESCOLHA DOS LIVROS PARA LEITURA



Fotos 1, 2 e 3. Essas fotos mostram três momentos diferentes da escolha de livros para leitura em casa. Revelam o começo, o meio e o fim da dinâmica da escolha do livro. As fotos foram tiradas dia 24/05/2002.

O momento da escolha dos livros para leitura em casa acontece, geralmente, às sextas-feiras, no final da primeira parte da aula, pois na segunda parte, após o recreio, as crianças vão para o pátio brincar e por lá permanecem até o final do período. Porém, isso não é uma regra, algumas vezes não acontece assim. Quando não dá tempo da professora disponibilizar os livros para que os alunos escolham ainda na primeira parte da aula, essa atividade fica para o final. Depois do tempo de brincar no pátio, ela os chama para voltarem à sala um pouco antes da hora de irem embora para realizar essa dinâmica, como ela mesma me contou em conversa informal.

No decorrer do meu trabalho de campo pude presenciar diferentes maneiras da professora oferecer e disponibilizar os livros para as crianças: Organizando-os no chão, sobre a mesa, apresentando um a um em voz alta no ato da organização, chamando os alunos um a um ou quatro a cada vez.

Descreverei na ordem em que foi observado.

A primeira vez que pude acompanhar esse acontecimento foi logo na primeira semana de observação.

A professora havia iniciado a aula com atividades no livro didático e quando chegou o momento da escolha dos livros, antes do recreio, ela se dirigiu à caixa onde esses ficam guardados e retirou todos aqueles etiquetados por tarjas verdes. Foi até a frente da sala, onde não há mesas e cadeiras, e apresentou cada um dos livros que havia em suas mãos dizendo o título, em voz alta, enquanto mostrava a capa para todas as crianças que acompanhavam o processo atentamente.

Conforme anunciava cada um dos livros, colocava-o no chão de maneira que ficasse bem visível. Depois de apresentar todos e organizá-los no chão, um ao lado do outro, com as capas voltadas para cima, a professora começou a chamar os alunos, em ordem alfabética (a relação dos nomes estava disposta na lista de controle), para que esses fossem escolher qual o livro que queriam levar para casa.

A escolha era individual, pois era chamado um aluno por vez. Conforme as crianças iam escolhendo e retirando o livro do chão, levavam até a professora que anotava em uma ficha de controle o livro que o aluno estava levando. Encerrado esse processo, depois de todos os alunos terem escolhido seus livros e a professora feito o controle, esta entregou-lhes as fichas de leitura, que eram levadas para casa juntamente com os livros.

Os alunos, em geral, no momento da escolha, folheavam cerca de três livros até decidir pelo livro que queriam levar. Não podiam demorar muito nessa escolha, pois não dispunham de tempo para isso, uma vez que logo em seguida a professora já chamava outro aluno para escolher o seu. Contudo isso não ocorria dessa forma para todos os alunos. Havia aqueles que apenas olhavam as capas e sem abrir um só livro selecionavam o seu, como também havia aqueles que iam direto em um livro específico e, muitas vezes, nem o abriam para ver o que havia em seu interior, mesmo assim, era este o escolhido para leitura em casa.

Na segunda vez que tive a oportunidade de presenciar o momento da escolha dos livros para leitura em casa, aconteceu tudo muito semelhante à descrição acima. O horário foi o mesmo, a apresentação dos livros foi feita da mesma forma e a organização também, bem como os livros também eram os mesmos - etiquetados com tarjas verdes.

Porém a ordem de chamada dos alunos para escolha não foi a mesma. Desta vez a professora começou a chamada do último nome da lista ao primeiro e não chamou um a um, como na primeira vez, chamou os alunos de quatro em quatro.

Mesmo indo em grupos de quatro crianças para a escolha não havia conversa entre eles. A escolha acabava sendo individual. Cada um folheava os livros que lhe interessavam e na medida em que escolhiam levavam até a professora para que essa fizesse o controle de saída dos livros. Cabe citar que cada um mostrava ter seu próprio modo de escolher. Uns demoravam mais e folheavam uma quantidade maior de livros, outros escolhiam de pronto sem nem sequer verificar o conteúdo interno.

A terceira vez que pude observar essa prática não ocorreu como das outras vezes. Era uma quinta-feira, pois no dia seguinte, sexta, não haveria aula. A primeira parte da aula já havia passado e a professora não tinha se lembrado de pedir aos alunos que guardassem o material e liberou-os para o lanche.

Assim que voltamos do recreio ela autorizou que fossem para o pátio brincar. Então pensei que eles não iriam levar livros para casa no final de semana, por isso perguntei a ela se realmente isso iria acontecer. Ela disse que ao final do período iria chamar as crianças para classe um pouco antes do horário da saída para que eles escolhessem os livros e arrumassem o material.

Assim aconteceu. Quando faltava cerca de vinte minutos para eles irem embora, a professora chamou-os no parque para que escolhessem os livros.

Todos voltaram para classe e a professora pegou na caixa, onde ficam guardados os livros, aqueles com tarjas verdes. Dessa vez não mostrou cada livro na medida em que ia anunciando o título. Disse em voz alta o título de todos os livros e disponibilizou-os em uma espécie de balcão onde fica um computador e a caixa na qual eles ficam organizados.

Sentou-se em uma cadeira com sua lista de controle de saída de livros e chamou os alunos de dois em dois para fazerem a escolha, seguindo a ordem alfabética. Assim que escolhiam os livros, se dirigiam à professora para dizer o título e pegar a ficha de leitura.

Essa dinâmica não demorou tanto quanto as outras que presenciei. As fotos que se encontram no início desta "cena" retratam a dinâmica em descrição. Se observarmos a seqüência delas, podemos notar que cada um escolhe seu livro

individualmente, sem a intervenção da professora nem dos demais alunos, apenas com a pressão do tempo.

Percebemos também, se compararmos as imagens, que cada criança apresenta sua maneira de selecionar seu livro. A maioria abria, folheava, pegava mais de um livro, contudo havia também aqueles que escolhiam apenas com o olhar, não pegavam o livro na mão, e muitas vezes ficavam olhando as capas durante um tempo considerável, até definir a obra que desejavam levar para casa. Havia também aqueles que olhavam para um primeiro livro e rapidamente decidiam qual levaria.

AS FICHAS DE LEITURA

NOME DA CRIANÇA: _____
LIVRO: _____
AUTOR: _____
COLEÇÃO: _____ DATA: _____

Turma Pré A
Pré A Prof: Rosângela ETEI "Agostinho Póltaro" 2002

1. DE GRININ
2. RES SUR
3. ...



Figura 1. Esta ficha de leitura foi produzida em 25/05/2002, inspirada no livro "Assembléia na mata" de Monteiro Lobato, por um aluno de 6 anos da classe observada. Pode ser encontrada na parte "anexos", ao final deste trabalho.

NOME DA CRIANÇA: _____
LIVRO: _____
AUTOR: _____
COLEÇÃO: _____ DATA: _____

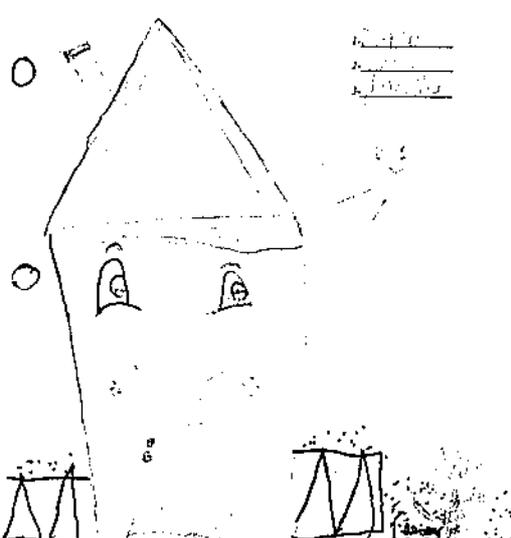


Figura 2. Esta ficha de leitura foi produzida em 26/05/2002, inspirada no livro "O gato sapeca" de Valéria Souza, por uma aluna de 6 anos da classe observada. Pode ser encontrada na parte "anexos", ao final deste trabalho.

As fichas de leitura são entregues aos alunos no ato da retirada dos livros, que acontece em geral às sextas feiras. A leitura dos livros e o preenchimento das fichas são feitos em casa. No dia da devolução dos livros e das fichas, geralmente às segundas feiras, as crianças socializam as leituras sentadas em roda. A professora chama um aluno por vez, com sua ficha em mãos e a mostra, para que ele fale o título do livro e conte a todos os demais alunos da classe um trecho da história, que mais tenha lhe agradado.

Da ficha consta:

- a. Uma espécie de cabeçalho em que se pede a identificação da criança, o nome do livro que levou para ler, o nome do autor, a coleção a que o livro pertence e a data da retirada;
- b. Tudo isso é seguido de um espaço em branco para o desenho, sem nenhuma espécie de delimitação;
- c. À direita de cada ficha há um terceiro campo composto de três linhas curtas numeradas e dispostas uma embaixo da outra.

Algumas das fichas pesquisadas continham também o nome da turma, da professora e da escola, além do ano.

Em contato com um conjunto de fichas de todos os alunos da sala, notei uma série de aspectos importantes que merecem destaque. Um deles diz respeito ao preenchimento do primeiro campo: o cabeçalho. Estes geralmente são corretamente especificados pelas crianças, que apenas algumas vezes deixam de preencher um ou mais dos espaços existentes.

Vale citar também que algumas fichas evidenciam a participação do adulto nesse preenchimento. Contudo, isso não parece ser visto como um fator negativo, ao contrário, é algo esperado e até estimulado, uma vez que a maioria das crianças não se encontra instrumentalizada para realizar a leitura de um livro sozinha, a não ser que se faça apenas uma "leitura", ou seja, uma interpretação, das ilustrações contidas no livro.

Nesse contexto é coerente que percebamos que a intenção da professora não é fazer com que seus alunos concluam o ano dominando o alfabeto, mas sim que se iniciem no universo da leitura, se familiarizando com o principal objeto dessa prática: o livro e compartilhando na família o manuseio e a leitura.

A ficha de leitura tem, como uma das funções, remeter a criança à capa do livro, a ficha catalográfica e de fazer com que vá em busca do nome do autor e da coleção. Tais ações fazem com que a criança se familiarize com aspectos importantes de uma obra de literatura infantil. Aprenda a achar no espaço da capa do livro onde se localiza o título, como identificar o autor, assim como a coleção, edição e editora a que a obra pertence.

A ficha tem a função de orientar a criança não para um entendimento da história, mas para a localização de informações existentes no livro. Isto é, a ficha não é uma forma de cobrança do entendimento, da interpretação, da história, mas sim um auxílio para a criança no processo de conhecimento do suporte, o livro, peça importante para iniciação do leitor no mundo da escrita.

Além de servir como instrumento de familiarização com o livro, a ficha é um registro contínuo da escrita e do desenho de cada criança, porque permite que se tenha um panorama do desenvolvimento do aluno, referente as suas formas de escrita e desenho.

Na ficha de leitura há um espaço em branco para desenhos. A professora pede aos seus alunos que façam desenhos relacionados à história que escolheram e levaram para ler em casa. Geralmente as fichas contêm desenhos inspirados na história, criados pelas próprias crianças, mas também aparecem muitas cópias de ilustrações da capa e do interior do livro.

Os desenhos constituem uma espécie de rastro da história lida. É nele que se fixam e se conservam impressões, formas, destaques, apropriações. Ou pela presença de uma cena inteira, que se passou no texto, ou pela presença de elementos diversos, ou pela presença de apenas um elemento da história, e ainda, pela presença de uma cópia de alguma figura. Além disso, ficou evidente nos registros de observação que o desenho tem um papel muito importante no processo de resgate da história lida pela memória, pois no momento da socialização das leituras, na roda, as crianças sempre contam os trechos da história que haviam desenhado na ficha, ou melhor, trechos aos quais o desenho parecia remeter, dar sentido.

Há também na ficha um terceiro campo, aqueles das linhas especificadas por 1, 2 e 3, para serem completados com palavras quaisquer que se façam presentes no texto. Esses espaços geralmente são preenchidos por substantivos. Em alguns casos aparecem verbos e preposições, porém nunca frases.

Refletindo acerca desse campo da ficha pude perceber que este não possui a mesma finalidade dos desenhos, uma vez que a maioria das crianças ainda não domina o alfabeto, portanto não são capazes de ler sem demora as palavras. Assim, fica inválida a hipótese de serem palavras chaves, escritas pelas crianças por inspiração da história, para ajudarem a lembrar o trecho da história que mais agradou, no momento de contarem a todos da roda.

Nesse contexto, podemos concluir que esse exercício consiste na cópia de três palavras do texto, para praticarem a escrita. Porém não são quaisquer palavras, são palavras escolhidas pelas próprias crianças e por isso têm algum significado para elas, o que pode tornar mais fácil o seu reconhecimento posterior.

A RODA DE HISTÓRIAS LIDAS EM CASA



Foto 4. Esta foto mostra um momento no qual cada criança conta aos colegas um trecho da história lida em casa, baseada na ficha de leitura que a professora tem em mãos. A foto foi tirada em 13/05/2002.

A atividade da roda de contação de histórias lidas pelos alunos em casa acontece geralmente às segundas-feiras, no início da aula. Nela, as crianças contam um trecho da história lida para a professora e para as outras crianças da sala. Algumas vezes elas se baseiam na ficha de leitura que produziram em casa ou na capa do livro que foi lido, ambos são mostrados para todas as crianças, durante suas falas, pela professora.

Na primeira vez que presenciei a realização desta dinâmica, a professora, antes de se sentar na roda, recolheu todos os livros e todas as fichas de leitura, que as crianças haviam trazido de casa, e então pediu que se acomodassem no chão da classe para começar a "rodar"⁶.

⁶ Termo utilizado pela professora para expressar o movimento que tem a atividade. Rodar é o mesmo que dar início à dinâmica de falar na roda.

Percebi que a ordem da participação dos alunos não é previamente estipulada, pois a professora seguiu a ordem dos livros que havia sido feita conforme os recolhia. Perguntava que criança havia lido o livro que mostrava em suas mãos.

Quando a criança se manifestava dizendo que havia sido ela, a professora então pedia que falasse o título do livro, o autor e depois contasse a parte da história de que mais tinha gostado.

Enquanto a criança contava o trecho da história que mais tinha lhe agradado, a professora mostrava aos demais alunos da sala a capa do livro em questão. Cabe acrescentar que no período da pesquisa todos os alunos contaram uma parte da história, ou seja, todos haviam "lido" o livro em casa.

Vale citar que a maioria das crianças não domina o código, isto é, não está alfabetizada, portanto depende da colaboração de algum familiar para que este realize a leitura. Contudo, há crianças que não têm alguém que possa ler um livro, pois seus pais e irmãos, em alguns casos, são analfabetos. Diante dessa situação a professora orienta a criança para que manipule o livro, folheie, siga suas ilustrações e a partir disso conte um trecho da história, baseado na leitura que fez através da observação e interpretação das imagens.

Ao acompanhar a dinâmica percebi que nenhuma criança demonstrou qualquer forma de resistência, uma vez que nenhuma se negou a contar, tampouco a professora precisou obrigar alguém a participar. Tive a impressão de que essa prática já estava bastante incorporada por todos da classe, pois acontecia sem que a professora precisasse explicar a cada um o que era para ser falado.

Quando observei pela segunda vez o acontecimento dessa atividade, percebi que nem sempre os alunos tinham como referência para sua fala a capa do livro lido. Pois a professora também utilizou as fichas de leituras para esse fim. Assim que recolheu os livros e as fichas, chamou as crianças para sentarem na roda e iniciarem a atividade.

Porém, dessa vez guardou os livros antes de sentar na roda e pegou o conjunto de fichas produzidas pelos alunos para estimular suas falas sobre os trechos das histórias lidas. A professora chamava os alunos para contarem sobre os livros na ordem em que estavam as fichas, como um sorteio, ou seja, ela não escolhia a vez de quem iria falar.

Com a ficha nas mãos a professora lia o nome da criança, chamando-a para iniciar sua “contação”, e esta contava. As crianças contavam como queriam. Aquelas que preferiam ficar sentadas, não precisavam se levantar, e aquelas que gostavam de falar em pé, assim o faziam. Sendo assim podemos perceber que não havia uma orientação única para a conduta nesse momento. As crianças escolhiam a maneira com que fariam sua participação.

Logo que a professora chamava uma criança pedia a ela que dissesse o título do livro e seu autor, antes de falar sobre a história e também perguntava o que tinha desenhado na ficha. Notei que algumas crianças se sentiam mais à vontade para se expor. Essas, geralmente contavam uma boa parte do livro, quando não o livro inteiro. Entretanto, havia aquelas que falavam pouco, por exemplo:

– *“Eu gostei mais da parte que o gatinho saiu correndo”* (Fala de um aluno registrada por mim no dia em descrição).

Nesses casos a professora tentava estimular a criança fazendo algumas perguntas sobre o livro, não para avaliá-la ou repreendê-la, mas para incentivar sua participação na roda.

Na minha última segunda-feira de trabalho de campo, acompanhei mais uma vez a roda de histórias.

Antes de começar a atividade a professora recolheu as fichas de leitura e pediu para que os alunos sentassem na roda com os livros em mãos. Ela estava sentada na roda, tendo com ela as fichas feitas pelas crianças.

Também fazia parte da roda conversas sobre assuntos diversos. Das outras vezes que vi essa atividade acontecer, foi logo em seqüência da “contação” dos trechos das histórias. Ou seja, os alunos iniciavam a roda falando sobre a leitura feita em casa e depois disso falavam o que fosse de seu interesse, como por exemplo, o que tinha feito no fim de semana, o que comprou, de que havia brincado, etc.

Porém, desta vez a ordem foi invertida. A roda começou com as crianças conversando e somente depois que ninguém queria falar mais nada na roda a professora dirigiu a atividade para falarem sobre os livros que haviam lido em casa.

Seguindo a ordem das fichas começou a rodar, porém dessa vez, quando chamava pelo aluno, queria que ele, enquanto falasse o título do livro e o autor, mostrasse a capa ao demais alunos da sala.

O andamento da dinâmica nesse dia foi muito semelhante aos outros dois já descritos. Contudo, dessa vez a professora interviu na fala de uma criança, pedindo a ela que contasse um outro trecho da história, pois aquele que ela estava contando já havia sido selecionado muitas vezes por outros alunos, que anteriormente já tinham lido o livro.

Um ponto que merece ser destacado diz respeito ao “para quem” os alunos contam os trechos das histórias. Notei que uma grande parte das crianças, enquanto falava sobre sua leitura, dirigia o olhar para a professora. Numa das vezes ela pediu a um dos alunos que contasse para seus colegas e não para ela. Tal fato me levou a pensar que as crianças têm essa atitude porque esperam uma resposta da professora, como se sua fala estivesse sendo avaliada por ela, o que não vi acontecer, ao menos de maneira explícita.

Entretanto, podemos perguntar se a maneira de conduzir a atividade em seu todo (com a escolha, a ficha, a roda, etc.) não sugeria às crianças que a professora era o interlocutor principal no momento da roda.

Por fim, gostaria de colocar minha impressão a respeito da atenção das crianças no momento da socialização de suas leituras, ou seja, quando a dinâmica da roda acontece. Percebi que durante a fala de uma criança as demais permaneciam quietas, escutando o que ela contava, mas assim que a exposição se encerrava geralmente havia algum comentário entre eles, do tipo: *Eu já li esse livro, quando eu li também foi a parte que eu mais gostei, é esse o próximo que eu quero pega*. Entretanto, tudo isso era rápido e a professora já chamava outra criança para fazer sua participação.

Não podemos pensar que assim como no momento da escolha, neste momento da socialização das experiências pessoais com livros determinados deveria prevalecer o comentário? O que há numa certa parte de um certo livro que faz com que sempre ela seja destacada pelos leitores na roda? Se a dinâmica parece, pelos comentários dos alunos, funcionar como “guia” de leitura, não se poderia explorar mais este aspecto?

A roda não poderia, ou mesmo deveria, acolher a “repercussão” de um determinado livro/história entre os alunos-ouvintes? Não se poderia abrir, em

seguida a cada relato um tempo para comentários, perguntas, etc.? Esta atitude não re-orientaria a orientação das apresentações?

ESTAÇÃO LEITURA



Foto 5. Esta foto apresenta o momento no qual dois alunos “lêem” juntos o mesmo livro na estação leitura. A foto foi tirada em 17/05/2002.

Foto 6. Esta foto apresenta um momento no qual duas alunas “lêem” juntas livros diferentes na estação leitura. A foto foi tirada em 17/05/2002.



Foto 7. Esta foto apresenta um momento no qual dois alunos “lêem” juntos o mesmo livro na estação leitura. A foto foi tirada em 17/05/2002.

A dinâmica que denominei por “estação leitura” faz parte de uma atividade mais ampla, que era chamada pela professora de circuito.

Nela a classe era dividida em várias estações, em cada uma delas eram realizadas diferentes atividades, como desenho livre, pintura com guache, pintura com aquarela, recorte e colagem, modelagem com massinha e também a leitura.

Nessa última, as crianças tinham uma série de livros à disposição e podiam escolher qual deles queriam ler e de que maneira queriam fazer. Porém, foi a estação menos procurada e também aquela em que menos tempo as crianças permaneciam.

A escolha pela estação era livre, ou seja, a professora não indicava a nenhum aluno em qual estação ele deveria trabalhar, o próprio aluno fazia sua escolha. Ela apenas mostrava onde era cada estação, arrumava os materiais necessários para o desenvolvimento de cada uma delas e deixava com que as crianças trabalhassem onde tivessem vontade.

A primeira vez que observei o andamento dessa atividade foi logo no início da aula. A professora organizou as estações e colocou duas cadeiras em frente a biblioteca da classe – uma caixa de papelão com algumas separações, onde ficam os livros e uma outra caixa onde ficam os gibis e revistas.

A partir desse momento focalizei o meu olhar para este lugar, pois era o que mais me interessava, uma vez que não havia nenhuma outra estação em que a literatura estivesse envolvida.

Ninguém havia se interessado pela estação leitura. Apenas quando já fazia cerca de quinze minutos que o circuito tinha se iniciado, dois alunos conversaram entre eles e foram juntos a tal estação.

Então cada um pegou um livro e começou a folhear. Percebi que um folheava mais rápido que o outro. Trocaram de livros umas três vezes até que um deles começou a se concentrar no livro que o outro estava "lendo" e passaram a ler o mesmo livro.

Não anotei o título do livro que liam. Porém percebi que era uma leitura compartilhada, uma vez que o aluno que sabia ler, lia a história bem baixinho e outro, que não sabia, prestava muita atenção. Pode ser que o aluno que sabia ler, nesse momento, lia para si mesmo em voz baixa, buscando uma concentração, e o outro aproveitava o momento para ouvir uma história? Pode ser que o aluno que lia em voz baixa o fazia para o colega?

Permaneceram nessa estação por aproximadamente trinta minutos e quando resolveram sair foram cada um para uma estação diferente. Contudo, não percebi nenhuma conversa sobre a história lida.

Na segunda vez que vi acontecer essa atividade foi um pouco diferente. A professora não havia proposto que se fizesse uma estação para leitura. A sala estava organizada em estações para pintura, quebra-cabeça, desenho livre, recorte e colagem e uma estação na qual a professora orientava a atividade, pois era a estação para confecção do presente para o dia das mães.

Entretanto, uma aluna, depois de ter feito o presente para sua mãe, um bloquinho de anotações, pediu à professora permissão para que pudesse "ler" na biblioteca da classe. A professora autorizou e ela ficou sozinha "lendo" alguns livros. Ficou na estação leitura por quinze minutos, aproximadamente, até o momento em que resolveu abandoná-la.

Depois que a aluna saiu e deixou uma cadeira vazia, pois estava sozinha, um aluno teve a iniciativa de ocupar esse lugar e, sem pedir permissão à professora, começou a "ler". Não demorou muito para que outro aluno fosse lhe fazer companhia. Coincidentemente os mesmos dois alunos que haviam optado por trabalhar na estação leitura, na situação descrita anteriormente. Eles estavam juntos novamente realizando a mesma atividade.

Os dois alunos ficaram um tempo considerável nessa estação, cerca de trinta minutos. Enquanto isso eles trocaram de livros algumas vezes até o momento em que escolheram juntos o mesmo livro e fizeram sua leitura, também juntos, em voz baixa. Vale acrescentar que apenas um deles sabia ler, portanto quando liam juntos apenas um lia e o outro acompanhava ouvindo e observando as ilustrações. O aluno que lia, manipulava o livro, virava as páginas na velocidade em que realizava a leitura, mas deixava com que o colega seguisse com olhar.

Nesse momento a professora veio até mim e comentou que eram sempre os mesmos dois alunos que gostavam de "ler".

Na terceira e última vez que presenciei a realização da dinâmica do circuito na classe, a professora propôs que houvesse a estação leitura dentre outras, já mencionadas anteriormente. Rapidamente os dois alunos, mais interessados por leitura, segundo a professora, tomaram conta de duas cadeiras que estavam em frente a caixa onde ficam os livros.

Ficaram nessa estação durante trinta minutos. Nesse tempo, leram juntos e também individualmente sempre em voz baixa. Até que um dos alunos se levantou e foi fazer outra atividade. Em poucos segundos o outro aluno também se levantou e foi realizar uma atividade diferente.

Assim que os dois alunos deixaram a “estação leitura” vaga, duas alunas lá se acomodaram. As duas folhearam perto de cinco livros cada uma e não ocorreu nenhum momento de leitura em conjunto, sempre cada uma com o seu livro. Ficaram pouco tempo “lendo” na “estação leitura”, quinze minutos, porém foram realizar essa atividade por vontade própria.

Durante o tempo em que estive realizando o trabalho de campo tive a oportunidade de presenciar por três vezes a ocorrência dessa dinâmica.

Chamou-me bastante a atenção a dupla de alunos que lia em conjunto um mesmo livro. Assim como a iniciativa da aluna que pediu pela primeira inserção da estação num dos circuitos.

Como era a leitura em conjunto? Era uma leitura “murmurada”? Só um lia? Os dois liam? Um lia para o outro? E se a professora assumisse uma das cadeiras desta estação, os alunos disputariam a outra? Escolheriam a possibilidade de leitura em conjunto com a professora?

CONTANDO HISTÓRIAS



Foto 8. Esta foto retrata o momento em que a professora conta uma história às crianças da classe. Foi tirada no dia 28/05/2002.

Durante todo o tempo em que estive acompanhando o trabalho nessa sala pude presenciar apenas uma única vez a professora contando histórias. Isso aconteceu já no final do trabalho de observação.

Certa vez, em meados do mês de maio, levei alguns livros meus para mostrar a professora. Ela gostou e pediu que eu emprestasse a ela por alguns dias e eu emprestei.

Nos meus últimos dias de observação, ela levou os livros para me devolver e gostou de um deles, então resolveu contar sua história para as crianças.

Os alunos estavam fazendo atividades do livro didático, quando a professora pediu para finalizarem o exercício e sentarem na frente da sala, pois ia contar uma história. Assim que todos terminaram a atividade do livro didático, sentaram no chão da classe, de frente para a professora, que já estava sentada em uma cadeira, com o livro na mão, à espera das crianças.

Todos se posicionaram sem que a professora precisasse ficar indicando onde cada um deveria se sentar. Então ela mostrou a capa do livro, apresentou o

título, o autor e a editora. Tratava-se do livro *Guilherme Augusto Araújo Fernandes* de Men Fox, publicado pela editora Brinquebook.

Deu início à narrativa. Lia a história como estava escrita no livro, em voz alta e fazendo entonações. Mostrava todas as ilustrações e parava a narração para fazer algumas perguntas relacionadas à história para as crianças responderem. Quando elas interrompiam sua leitura para perguntarem algo, ela respondia e continuava contando a história de onde havia parado.

Quando a contação da história estava pela metade, bateu o sinal para as crianças irem para o recreio. A professora fechou o livro e pediu para as crianças formarem a fila para entrada no refeitório. Ela colocou o livro sobre a mesa e disse que depois continuaria a história.

Lancharam. Assim que voltamos para a sala fiquei bem atenta para ver se algum aluno ia pedir para a professora continuar a história, mas eles foram para o parque brincar e ninguém fez o pedido a ela. Eles têm o costume de ir ao parque na segunda parte da aula e lá permanecem até o final do período. Dificilmente a professora usava o tempo de brincadeira deles para fazer alguma outra atividade. Fomos embora.

No dia seguinte a aula teve início com as crianças trabalhando no livro didático e depois fizeram convites para a festa junina. Quando faltava cerca de vinte minutos para o lanche, a professora pediu que sentassem no chão, na frente da sala, pois ia continuar a história que havia começado no dia anterior.

Começou fazendo uma recapitulação do que havia acontecido na história até o momento em que tinha parado a narrativa. Vale acrescentar que as crianças participaram dessa recapitulação. Deu continuidade à leitura da história em voz alta, sempre mostrando as figuras e fazendo comentários e perguntas às crianças, as quais permaneciam atentas e quietas durante a leitura e só faziam comentários e perguntas relacionados à história.

Assim que acabou a leitura da história, fechou o livro e perguntou às crianças o que elas haviam achado. Deixou com que falassem bastante e não pediu que elas fizessem nenhum tipo de atividade sobre a história. Bateu o sinal para o recreio e ela me devolveu o livro.

CONCLUSÃO

Ao desenvolver esta pesquisa, que articula duas frentes, um estudo da crítica acerca do uso da leitura da literatura na escola e a observação das práticas de leitura da literatura no cotidiano de uma sala de pré-escola, pude perceber que a relação do professor e dos alunos com a leitura da literatura na Educação Infantil é consideravelmente diferente da relação que os outros níveis de ensino parecem estabelecer com a mesma e que a bibliografia estudada coloca em questão.

Não há, na Educação Infantil, uma obrigatoriedade de leitura, tampouco de uma cobrança do entendimento posterior a ela. Há momentos de mais ludicidade nos quais as crianças têm oportunidades de se aproximar da literatura, seja através da "leitura" individual, da leitura compartilhada com o colega, do escutar a leitura de uma história pela professora e até através da simples manipulação do objeto livro - o suporte para leitura.

Já com relação às práticas de leitura nos Ensinos Fundamental e Médio, os autores estudados são unânimes quanto à crítica ao uso inadequado que a escola faz da literatura. Eles acreditam que, muitas vezes, a escola gera um distanciamento entre o aluno e o livro, ao invés de suscitar o gosto e o prazer pela leitura. Apontam para a inexistência do livro na escola, para a falta de tempo para a leitura na aula, para o excesso de exercícios de controle do entendimento, para a imposição de um acervo de literatura, etc.

No estudo empírico que realizei para o desenvolvimento deste trabalho, pude perceber uma prática que busca se aproximar daquela imaginada e proposta nas linhas e entrelinhas dos textos estudados, uma produção crítica datada dos anos 80. Igualmente uma prática que se aproxima muito das orientações apresentadas pelo Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, documento já dos anos 90 mas que como sabemos incorpora muitas das orientações discutidas com a comunidade docente ao longo dos anos 80.

A presença de um acervo de livros dentro da sala de aula, além do acervo da biblioteca da escola, nos possibilita pensar que em relação aos anos 80 temos uma situação diferenciada. Além disso, cabe ainda notar que a diversidade de livros e a liberdade de escolha vêm tomando o lugar da leitura imposta e obrigatória na escola.

No trabalho de campo, observei que a interpretação de texto não é mais vista como algo pronto e fechado, mas é concebida como algo particular, conseqüente de cada leitura e de cada leitor. Não é mais um conhecimento que precisa ser avaliado, haja vista as fichas que os alunos produzem a cada leitura. Essas não cobram um entendimento "correto" da história lida, mas traçam o caminho de leitura de cada criança, através do registro escrito e desenhado. Os sentidos são construídos não só na leitura, mas na conversa, nas diferentes maneiras de participação de cada aluno nas atividades propostas.

Enfim, penso que o fragmento abaixo, extraído da dissertação de mestrado de Ana Líria Sacomano Bertolani poderia sintetizar a idéia que parece estar sustentando a maneira de trabalhar com a literatura na sala de aula que observei nesta pesquisa bem como o desenho imaginado pelos autores estudados:

"O caminho do leitor até o livro exige respeito, exige um trabalho diário que se concretiza no ler e ouvir histórias, entrar em contato com diferentes materiais escritos, ter a liberdade de escolha de ler este ou aquele livro, manuseá-lo, devolvê-lo à estante, pegar outro, folhear suas páginas... (BERTOLANI, 1999, p. 92).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BERTOLANI, Ana Liria Sacomano. **Formando leitores contando histórias: A construção da mudança de uma proposta pedagógica de ensino de leitura e escrita** (Tese de Mestrado) Campinas: Unicamp, 1999.
- FUNDAÇÃO NACIONAL DO LIVRO INFANTIL E JUVENIL. "Ler junto é dar afeto". **Notícias 9**, Rio de Janeiro, v. 23, n° 9, p. 1-2, set. 2002.
- LAJOLO, Marisa P. "O texto não é pretexto". In: Regina Zilberman (org.). **Leitura em Crise na Escola: as alternativas do professor**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.
- . **Literatura: leitores e leitura**. São Paulo: Moderna, 2001.
- LEITE, Lígia C. Moraes e MARQUES, Regina M. Hubner. "Ao pé do texto na sala de aula". In: Regina Zilberman (org.). **Leitura em crise na Escola: as alternativas do professor**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.
- REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL. Brasília, D.F: MEC/SEF, 1998. 3v.
- SILVA, Lílian L. M. da. **A Escolarização do Leitor: A didática da Destruição da Leitura**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.
- VARGAS, Suzana. "Rodas de Leitura: o que são, de onde vieram, para onde vão?" In: **Revista Leitura: teoria e prática**. n° 29, jun.(1997). Campinas/SP: ALB; Porto Alegre: Mercado Aberto, 1997, p.60-66.
- ZILBERMAN, Regina (Org.). "A leitura na Escola". In: **Leitura em Crise na Escola: as alternativas do professor**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.
- YUNES, Eliana. "Círculos de Leitura: teorizando a prática". In: **Revista Leitura: teoria e prática**. n°33, jun. (1999). Campinas/SP: ALB; Porto Alegre: Mercado Aberto, 1999, p. 17-21.

ANEXOS

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO - PERGUNTAS DE PESQUISA

1. Como os impressos (coisas do mundo da escrita) surgem e circulam nesta sala?
2. A freqüência com que aparecem obras literárias na sala de aula
3. As formas que aparecem
 - A professora quem traz?
 - Os alunos trazem?
 - A professora propõe ou impõe a narrativa? Como ela propõe?
 - Os alunos pedem histórias? A professora pergunta se querem?
 - Se os alunos pedem, a professora conta alguma história? Como ela reage? Negocia condições?
4. Os lugares onde ficam os livros
 - Como é o acesso?
 - Há livros na sala de aula? Quantos? Quais?
 - Tem biblioteca na escola? Como é? Tem bibliotecária?
5. A leitura da literatura consta no planejamento de aula da professora?
 - A professora traz a literatura em quais momentos da aula?
 - Em seguida, é realizada alguma atividade relacionada a leitura?
 - A professora prepara o momento da leitura? Como?
6. Como a professora lê para?
 - Apresenta antes o livro? O autor? O assunto? Figuras?
 - Fala da relação dela com aquela história?
 - Lê com pausa para comentários
 - Lê na frente da sala? Lê em roda?
7. Como fica a classe durante a leitura?
 - Quem lê?

- Como lê?
- Como ficam os alunos durante a leitura?
- Como participam da leitura?
- Como se comportam? Com quais gestos?

8. Após a leitura o que acontece?

- Os alunos comentam sobre o conteúdo apresentado na leitura?
- Quais comentários?
- que se explora da leitura?
- Como?
- Sempre é explorado algo?

9. O que é lido na classe?

- Quais materiais são lidos?
- A maioria é livro?
- Quais títulos?
- Quando não é livro é o quê?

RESUMO DOS DADOS PESSOAIS DOS ALUNOS

Adriely Karina Vicente de S. Almeida

NASC: 08/02/1996

Rua José Sabino Filho 546

Telefone residencial

MÃE: diarista

PAI: pedreiro

Afonso Enrique Lima

NASC: 26/04/1996

Rua João Batista dalmédico 25

Telefone residencial

MÃE: auxiliar financeiro (MRX de Moraes)

PAI: comerciante (LIMA comércio de frutas e legumes)

Alessandra Perle Martins

NASC: 16/02/1996

Estrada da Rhodia Km 15 – Chácara S. José

Telefone residencial

MÃE: assistente de departamento financeiro (Coringa tintas)

PAI: empilhadeira (Katoen natie)

Ana Beatriz Cândido de Queiroz

NASC: 26/05/1996

Rua Mário Pinheiro 67

Telefone residencial

MÃE: auxiliar administrativo (Maior corretora de seguros s/c ltda)

PAI: consultor de vendas (Maioir corretora de seguros s/c ltda)

Ananda Julia dos Santos

NASC: 03/09/1995

Estrada da Rhodia Km 14,5

Telefone residencial

MÃE: doméstica

PAI: coordenador comercial

André Luís Furquim

NASC: 14/01/1996

Av. Dr. Romeu Tortimã 272

Telefone residencial

MÃE: auxiliar odontológica (Odonto equipe)

PAI: técnico químico (Rhodia)

Arthur Henrique Borges

NASC: 10/12/1995

Rua José Duarte 64

Telefone residencial

MÃE: diarista

PAI: padeiro (Supermercados Vem-ká)

Beatriz Martins

NASC: 28/06/1996

Rua Benedito Alves Aranha 214

Telefone residencial

MÃE: auxiliar administrativo (Canoan)

PAI: comerciante (Water kar)

Bruno Reis Maciel
NASC: 02/02/1996
Estrada da Rhodia Km 11
Não tem telefone residencial
MÃE: doméstica
PAI: foguista (Cerâmica Maciel)

Bruno Roberto Costa
NASC: 7/12/1995
Av. Santa Isabel
Telefone residencial
MÃE: doméstica
PAI (padrasto): auxiliar de vendas (Nofuse)

Caroline Gomes da Rocha Antunes
NASC: 05/08/1996
Rua Célia Aparecida de Souza Bouffier, 394
Telefone residencial
MÃE: do lar
PAI: vendedor (Concessionária Peugeot)

Elisangela Cristina Luiz Soares
NASC: 03/11/1995
Rua 3, 28
Telefone residencial
MÃE: caixa (Cantina DCE Unicamp)
PAI: gerente (Cantina DCE Unicamp)

Francini Caroline da Silva
NASC: 25/04/1996
Rua João Batista Dalmédico 623
Telefone residencial
MÃE: doméstica
PAI: vendedor (Ceasa Campinas)

Gabriel Antonio Oliveira
NASC: 20/10/1995
Rua Tucano 56
Não tem telefone residencial
MÃE: doméstica
PAI: serviços gerais

Guilherme Augusto de Medeiros Pires
NASC: 14/07/1996
Rua Luiz Vincentin Sobrinho 819 (fundos)
Telefone residencial
MÃE: dona de casa
PAI: estudante de pós graduação (Unicamp)

Guilherme Gimenes da Silva
NASC: 23/01/1996
Rua José Duarte 260
Telefone residencial
MÃE: contabilista
PAI: comerciante (Serralheira Gimenes)

Henrique Augusto Cassiano
NASC: 02/03/1996
Rua Albino da Encarnação Gouveia
Telefone residencial
MÃE: do lar
PAI: mecânico de manutenção (Danone)

Ianka Raynara S. do Santo
NASC: 20/02/1996
Rua Carolina Germano Kokol 325 fundos
Telefone residencial
MÃE: do lar
PAI: pedreiro

Júlia Buosi Nascimento da Silva
NASC: 03/04/1996
Rua Renato Reis 176
Telefone residencial
MÃE: biomédica (Laboratório Ramos de Souza)
PAI: promotor de vendas

Larissa T. Veríssimo
NASC: 15/09/1996
Rua 3, 211
Telefone residencial
MÃE: (tess)
PAI: professor (Escola Arquimedes)

Mariana Renata Junque
NASC: 03/10/1995
Rua José Martins
Telefone residencial
MÃE: funcionária pública (E.E. Barão Geraldo de Rezende)
PAI: eletricitista (JB Campinas)

Meireille Bueno da Silava
NASC: 04/06/1996
Rua Silvestre Joaquim da Silva 80
Telefone residencial
MÃE: professora universitária e doutoranda (Unicamp)
PAI: professor universitário e doutorando (Unicamp)

Natália Fernanda Freitas
NASC: 01/03/1996
Rua Marte 480
Telefone residencial
MÃE: do lar
PAI: operador de sala de controle (Rhodia Paulínia)

Rogério Almodovar Pinto
NASC: 10/05/1996
Rua João Batista Dalmédico 332
Telefone residencial
MÃE: estatística (Banco Nossa Caixa S. A.)
PAI: cabeleireiro

Santa Maria Del Rosário Orrillo Lindo
NASC: 10/01/1996
Rua Emília Signori Bonatto 16
Telefone residencial
MÃE: estatística
PAI: estatístico (Nepo – Unicamp)

Siméia Cristina Oliveira Santos
Rua Flordaliza Amália Gregol Coghi
Telefone residencial
MÃE: diarista
PAI: eletricista

Vinícius Almeida Januário
NASC: 06/10/1995
Rua José Luiz Rizzi Coelho
Telefone residencial
MÃE: doméstica
PAI: jardineiro

Wanderson Patricio Teixeira
NASC: 07/07/1996
Sítio das uvas
Não tem telefone residencial
MÃE: ajudante geral (Floraplast)
PAI: ajudante geral (Floraplast)

O ACERVO DE LIVROS

TARJA AZUL

📖 A casinha pequenina

Ziraldó Alves Pinto – Editora Melhoramentos – S.P, 1991
Coleção Bichim

📖 Lição de geografia

Ziraldó Alves Pinto – Editora Melhoramentos – S.P, 1991
Coleção Bichim

📖 Diga-me com quem come

Ziraldó Alves Pinto – Editora Melhoramentos – S.P, 1991
Coleção Bichim

📖 Como ir ao mundo da lua (dois exemplares)

Ziraldó Alves Pinto – Editora Melhoramentos – S.P, 1991
Coleção Bichim

📖 Cada um mora onde pode

Ziraldó Alves Pinto – Editora Melhoramentos – S.P, 1991
Coleção Bichim

📖 As flores da primavera

Ziraldó Alves Pinto – Editora Melhoramentos – S.P, 1991
Coleção Bichim

📖 O bichinho que queria crescer (dois exemplares)

Ziraldó Alves Pinto – Editora Melhoramentos – S.P, 1991
Coleção Bichim

📖 Um bichinho na ilha

Ziraldó Alves Pinto – Editora Melhoramentos – S.P, 1991
Coleção Bichim

📖 Este mundo é uma bola

Ziraldó Alves Pinto – Editora Melhoramentos – S.P, 1991
Coleção Bichim

📖 O peru de peruca (dois exemplares)

Sonia Junqueira – Editora Ática – S.P, 1991
Coleção Estrelinha

📖 O caracol viajante (dois exemplares)

Sonia Junqueira – Editora Ática – S.P, 1991
Coleção Estrelinha II

📖 O pato e o sapo

Sonia Junqueira – Editora Ática – S.P, 1991
Coleção Estrelinha

📖 A foca famosa (dois exemplares)

Sonia Junqueira – Editora Ática – S.P, 1991
Coleção Estrelinha

- 📖 O galo maluco (três exemplares)
Sonia Junqueira – Editora Ática – S.P, 1991
Coleção Estrelinha
- 📖 O peixe Pixote
Sonia Junqueira – Editora Ática – S.P, 1987
Coleção Estrelinha III
- 📖 O macaco e a moia (dois exemplares)
Sonia Junqueira – Editora Ática – S.P, 1991
Coleção Estrelinha
- 📖 O macaco medroso (dois exemplares)
Sonia Junqueira – Editora Ática – S.P, 1985
Coleção Estrelinha II
- 📖 O mistério da lua (dois exemplares)
Sonia Junqueira – Editora Ática – S.P, 1993
Coleção Estrelinha III
- 📖 A arara cantora
Sonia Junqueira – Editora Ática – S.P, 1994
Coleção Estrelinha II
- 📖 O barulho fantasma
Sonia Junqueira – Editora Ática – S.P, 1992
Coleção Estrelinha III
- 📖 A festa encrocada
Sonia Junqueira – Editora Ática – S.P, 1993
Coleção Estrelinha III
- 📖 O sonho da vaca
Sonia Junqueira – Editora Ática – S.P, 1994
Coleção Estrelinha II
- 📖 O menino e o muro (dois exemplares)
Sonia Junqueira – Editora Ática – S.P, 1993
Coleção Estrelinha
- 📖 O soldadinho de chumbo
Adaptação de Maria Luisa de Abreu Lima – Editora Impala – S.P, 1999
Coleção Diamante
- 📖 Os músicos de Bremen
Adaptação de Maria Luisa de Abreu Lima – Editora Impala – S.P, 1999
Coleção Diamante
- 📖 A pequena sereia
Adaptação de Maria Luisa de Abreu Lima – Editora Impala – S.P, 1999
Coleção Diamante
- 📖 A bela adormecida
Adaptação de Maria Luisa de Abreu Lima – Editora Impala – S.P, 1999
Coleção Diamante

📖 Mogli - o menino lobo
Adaptação de Maria Luisa de Abreu Lima – Editora Impala – S.P, 1999
Coleção Diamante

📖 Pinóquio
Adaptação de Maria Luisa de Abreu Lima – Editora Impala – S.P, 1999
Coleção Diamante

📖 Pena de pato e de tico-tico
Ana Maria Machado – Editora Melhoramentos – S.P, 1984
Série Mico ManecoII

TARJA VERDE

📖 O noivo da cutia
Joel Rufino dos Santos - Editora Ática – S.P, 1987
Série Lagarta Pintada

📖 A bota
Luiz Camargo – Editora Melhoramentos – S.P, 1988
Série Contos e cores

📖 Tatu bobo
Ana Maria Machado – Editora Salamandra – R.J, 1988
Série Mico Maneco I

📖 Bate e volta
Avelino Guedes – Editora Moderna – S.P, 1993
Coleção hora da fantasia

📖 Assembléia na mata (três exemplares)
Monteiro Lobato – Editora Brasiliense, 1994
Coleção rocambolê - Aventura de viver

📖 O sítio do pica pau amarelo (dois exemplares)
Monteiro Lobato – Editora Brasiliense, 1991
Coleção rocambolê - Aventura de viver

📖 A pílula falante
Monteiro Lobato – Editora Brasiliense, 1994
Coleção rocambolê - Aventura de viver

📖 O gato sapeca
Valéria Souza – Editora Moderna, 1990
Coleção Hora da fantasia

📖 O caminho vermelho
Regina Drummond – Editora Moderna, 1995
Coleção Hora da fantasia

📖 O caracol
Mary França – Editora Ática, 1991
Coleção Gato e rato

📖 Cabe na mala
Ana Maria Machado – Editora Salamandra, 1998
Coleção Mico Maneco

📖 Mico Maneco
Ana Maria Machado – Editora Salamandra, 1998
Coleção Mico Maneco

📖 A maior boca do mundo
Lúcia Pimentel Góes – Editora Ática, 1991
Coleção Lagarta pintada

📖 Por enquanto eu sou pequeno
Pedro Bandeira – Editora Moderna, 1994
Coleção Hora da fantasia

TARJA VERMELHA

📖 O dia em que um super-herói visitou a minha casa
Sonia Junqueira – Editora Atual, 1996
Coleção Mindinho e seu visinho

📖 Peixinho dourado vai passear
Teresinha Casasanta – Editora do Brasil
Coleção Crianças e bichos

📖 O amigo da bruxinha
Eva Furnari – Editora Moderna, 1993
Coleção Hora da fantasia

📖 Tubarões
Sílvia Barreto – Editora Melhoramentos, 1998
Coleção Eco

📖 Beija-flores
Sílvia Barreto – Editora Melhoramentos, 1998
Coleção Eco

📖 Esses bichos incríveis 2 – os incríveis pássaros
Alexandra Parsons – Editora Abril jovem, 1991

📖 Mungo na floresta tropical
Isabel Bandeira – Editora Impala, 1994

📖 A pastora de gansos
Editora DCL

📖 Aladim e a lâmpada maravilhosa
Editora DCL

📖 O flautista mágico
Editora DCL

 O castelo encantado

Editora DCL

 Simbad – o marujo

Editora DCL

 O alfaiate valente

Editora DCL

 O ladrão de Bagdá

Editora DCL