

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Carla Fernanda Brito Bispo

**ESCOLARIZAÇÃO DA LITERATURA INFANTIL NA  
ALFABETIZAÇÃO: UMA TRAMA DE MÚLTIPLOS FIOS E ALGUNS  
NÓS.**

Campinas  
2013

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Carla Fernanda Brito Bispo

**ESCOLARIZAÇÃO DA LITERATURA INFANTIL NA  
ALFABETIZAÇÃO: UMA TRAMA DE MÚLTIPLOS FIOS E ALGUNS  
NÓS.**

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) apresentado à Coordenação de Curso de Licenciatura em Pedagogia, da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), como requisito para obtenção do título de Licenciado em Pedagogia.

**Orientadora:** Profa. Dra. Heloísa Andréia de Matos Lins.

Campinas  
2013

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA  
DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP**  
Rosemary Passos – CRB-8º/5751

B542e

Bispo, Carla Fernanda Brito, 1991-  
Escolarização da literatura infantil na alfabetização: uma  
trama de múltiplos fios e alguns nós / Carla Fernanda Brito  
Bispo. – Campinas, SP: [s.n.], 2013.

Orientador: Heloísa Andréia de Matos Lins.  
Trabalho de conclusão de curso (graduação) –  
Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de  
Educação.

1. Escolarização. 2. Literatura infantil. 3. Letramento.  
4. Alfabetização. 5. Leitura. 6. Formação docente. 7.  
Leitores - Formação. I. Lins, Heloísa de Matos, 1974-  
II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de  
Educação. III. Título.

13-116-BFE

## **FOLHA DE APROVAÇÃO**

Campinas, 12 de dezembro de 2013.

Aprovado por

**Orientadora:**

Profa. Dra. Heloísa Andréia de Matos Lins  
Faculdade de Educação - UNICAMP

**Segunda Leitora:**

Profa. Dra. Norma Sandra de Almeida Ferreira  
Faculdade de Educação – UNICAMP

*Dedico este trabalho a todos aqueles que me acompanharam nesta trajetória, em especial aos meus pais e a minha vó Nora, por serem os grandes incentivadores dos meus estudos e também por compartilharem comigo desde a infância as alegrias, as tristezas, as descobertas, as dificuldades, os desafios, as conquistas, os sonhos...*

## AGRADECIMENTOS

Longe de ser um traçado harmonioso, a trama tecida da minha trajetória acadêmica, constituiu-se de muitos pontos, linhas, nós, texturas, embaraços e cores. Nesse bordado, muitos foram os fios que me ajudaram a compor novos entrelaces, enredos e desenhos.

Sou grata a minha orientadora Profa. Dra. Heloísa Lins, pela disponibilidade e prontidão no desenvolvimento de todas as etapas dessa pesquisa. Com sua paciência e dedicação me proporcionou tantas oportunidades de aprendizagem, além de me ajudar a tramar novos bordados nesse trabalho de pesquisa com suas valiosas reflexões, ponderações e seu olhar experiente.

Agradeço a Profa. Dra. Norma Ferreira por aceitar de imediato o convite para ser a segunda leitora, assim como, pela sua leitura minuciosa e crítica desse trabalho.

O meu profundo agradecimento a professora alfabetizadora protagonista dessa pesquisa que, ao longo do primeiro semestre de 2013, esteve sempre disponível e pronta a me ajudar. Ao abrir espaço para o desenvolvimento da pesquisa em sua sala de aula, me acolheu de modo alegre e tornou a realização desse trabalho possível. Agradeço imensamente a acolhida, pois foi mediante a vivência do fazer cotidiano da profissão que fui me constituindo como professora e pesquisadora, significando de outro modo a escola e o ser professor.

Com muito carinho quero agradecer as amigas que fiz no curso de Pedagogia, Marli, Ana, Lucimara e Natali, todas foram pessoas fundamentais que me ajudaram a tecer essa trama. Sobretudo, não poderia deixar de lembrar das seguintes pessoas: Cris, Amanda e Rodrigo que compartilharam comigo os desafios de ser estudante-trabalhador, pelos momentos de convivência, diálogo, partilhas, discussões, trabalhos em grupo, angústias, alegrias, tristezas, enfim, por todos os sentimentos envolvidos na conclusão desse curso. Foi maravilhosa a

convivência com vocês nestes cinco anos, e certamente tornaram mais agradável a minha vida na universidade.

De maneira igualmente especial, gostaria de destacar a importância dos meus irmãos Leonardo e Rafaela, na minha vida. São grandes companheiros que sempre torceram por mim, me ajudaram com disposição quando precisei e compreenderam as minhas ausências nos últimos anos.

Sou grata à todos os meus familiares, especialmente às tias Liana, Leni, Marina e a prima Jéssica, pelo apoio, carinho e torcida durante todos os momentos dessa trajetória.

Destaco a presença do meu companheiro, Luciano, por me ajudar em todas as fases dessa pesquisa, realizando os “corres” comigo, me levando com disposição à todos os lugares em que precisei ir para concluir mais essa etapa. Agradeço principalmente por buscar entender minhas prioridades e pelas palavras de ânimo nos momentos em que as barreiras pareciam intransponíveis.

Finalmente e principalmente, agradeço a minha mãe Sandra, ao meu pai Antônio e a minha vó Nora, por tudo que fizeram para que eu conseguisse chegar até aqui. Sei que esta conquista não é só minha, é de vocês também, por isso agi de maneira firme e forte durante todo esse percurso. Só nós sabemos o sofrimento, o sacrifício, a luta cotidiana que vocês enfrentam, a coragem, a certeza, a determinação e a perseverança que trazem consigo. Em meio a gestos e alegria, faltam-me palavras para expressar a minha profunda gratidão a tudo que vocês fizeram e continuam a fazer por mim.... Só resta dizer: muito obrigada!

*Os fios estão e não estão na minha mão, vêm e vão, fogem, refulgem, retornam e refogem. E eu não sei bem manejar agulhas. Os tapeçarias, os bordados disso necessitam, não? Mas só sei mesmo é de coisas vividas, observadas, pressentidas, possíveis e sensíveis. Se constato tanto, adivinho mais. Terrível, portanto, o início: já encerra em si o fim e caminhar de um ponto a outro é destecer o tapete ou o casaco e, da massa de fios tecidos, da estória contada nos pontos em cuidados contados, encontrar o motivo primeiro – o nó.*

*(Lacerda, 1986, p. 9)*



## RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo descrever e analisar as práticas de escolarização da literatura infantil em uma sala de 1º Ano do Ensino Fundamental e suas relações com as experiências de leitura e de formação docente que uma professora alfabetizadora teve ao longo da sua trajetória de vida e também identificar qual a percepção dos alunos sobre essas experiências de leituras desenvolvidas no contexto escolar. Para tanto, foi realizado um estudo de caso, em uma escola da rede estadual situada em uma região periférica da cidade de Campinas, interior de São Paulo. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, que adotou como um dos instrumentos básicos para a coleta de dados a observação participante (em sala de aula e na sala de leitura) e entrevistas semi-estruturadas com a professora alfabetizadora. O referencial teórico dessa investigação é constituído por diversos autores que discutem as relações entre leitura, literatura e escolarização, como Zilberman (2003), Paulino (2008), Soares (1999), Cosson (2012), Ferreira (2012), entre outros. O procedimento de categorização e análise dos dados coletados nesta investigação deu-se através do trabalho com núcleos de significação. De modo geral, a pesquisa aponta determinadas relações da trajetória de leitura e de formação docente dessa professora alfabetizadora com as suas práticas de formação de leitores. Além disso, destaca-se certas peculiaridades desse processo de formação do leitor literário, indicando algumas possibilidades de atuação para a adequada escolarização da literatura e as práticas que se deveriam evitar no contexto escolar, para a formação de crianças leitoras em processo de alfabetização. Nessa perspectiva, ressalta-se que a escola deve privilegiar uma abordagem do texto literário que proporcione aos alunos uma experiência pessoal, de descobertas, de maravilhamento, enfim, das possibilidades de viver profundamente tudo o que a literatura pode provocar em que a lê.

Palavras-chave: Escolarização da literatura infantil; letramento literário; alfabetização; experiências de leitura e formação docente; formação de leitores.

## SUMÁRIO

<i>Folha de aprovação</i> .....	i
<i>Dedicatória</i> .....	ii
<i>Agradecimentos</i> .....	iii
<i>Epígrafe</i> .....	v
<i>Resumo</i> .....	vi
<b>APRESENTAÇÃO</b> .....	1
<b>CAPÍTULO 1 - INTRODUÇÃO</b> .....	2
<b>CAPÍTULO 2 – ENTRELAÇADAS: A HISTÓRIA DA LITERATURA INFANTIL E SUAS RELAÇÕES COM A ESCOLA E A INFÂNCIA</b> .....	16
<b>CAPÍTULO 3 – TECENDO OS FIOS DA TRAMA: LEITURA E LITERATURA INFANTIL NA ESCOLA</b> .....	26
<b>CAPÍTULO 4 – MÉTODO DE PESQUISA: DEFININDO FIOS, FORMATOS, TEXTURAS E CORES</b> .....	35
4.1. A escolha dos sujeitos da pesquisa .....	37
4.2. Breve descrição da escola, da professora e de sua sala de aula .....	38
4.3. Procedimentos de coleta e registro de dados .....	40
4.3.1. Observação participante .....	40
4.3.2. Entrevista .....	42
4.4. Procedimentos para a análise de dados e descrição dos resultados .....	44
<b>CAPÍTULO 5 - DESFIANDO, DESAFIANDO, ATANDO E DESATANDO OS FIOS DESSA TESSITURA</b> .....	51
5.1. O ponto a ponto na trama tecida da leitura: as mediações no processo de constituição da aluna leitora.....	51
5.2. Entrelaçando concepções e práticas no trabalho pedagógico com a literatura: no entremeio da alfabetização e da fruição literária .....	57
5.2.1. Os tempos e os espaços da leitura na sala de aula .....	57
5.2.2. Os modos de ler e de conversar sobre o texto literário.....	61
5.2.3. Leitura compartilhada: entre a fruição e a alfabetização.....	68
5.2.4. A literatura infantil na prática docente .....	74
5.3. Os múltiplos fios no tear da formação do leitor: gêneros textuais, sala de leitura e a participação dos alunos.....	80

5.4. Nuances dos fios entretecidos da trajetória docente: escola, formação e a presença da família no ato de ler .....	86
5.4.1. A escola como espaço de formação docente: o entrelaçar dos fios na construção do ser professor.....	86
5.4.2. Interação família e escola no ato de ler: entrecruzando fios e meadas.....	91
<b>CAPÍTULO 6 – ENTRE FIOS, PONTOS E NÓS: CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>93</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>95</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>100</b>
Anexo A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para a professora .....	101
Anexo B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para os alunos .....	103
Anexo C – Roteiro para entrevista 1 .....	105
Anexo D – Roteiro para entrevista 2 .....	106
Anexo E – Roteiro para entrevista 3.....	107
Anexo F – Transcrição da entrevista 1 realizada com a professora Cecília .....	108
Anexo G – Transcrição da entrevista 2 realizada com a professora Cecília .....	113
Anexo H – Transcrição da entrevista 3 realizada com a professora Cecília .....	119
Anexo I – Protocolo das observações.....	127
Anexo J – Processo de sistematização dos núcleos de significação.....	160

## APRESENTAÇÃO

A presente pesquisa está dividida em seis capítulos. O primeiro deles, *Introdução*, narra os percursos da construção do objeto de pesquisa, bem como as motivações da pesquisadora. Além disso, apresenta-se uma breve discussão acerca dos principais aspectos teóricos do problema e suas justificativas.

O Capítulo 2, *Entrelaçadas: a história da literatura infantil e suas relações com a escola e a infância*, realiza um percurso histórico desta modalidade literária, elucidando as relações desta criação com a educação e a arte.

No capítulo seguinte, *Tecendo os fios da trama: leitura e literatura infantil na escola*, discute-se algumas questões e possibilidades sobre a interação entre linguagem estética e os processos educativos.

Já o Capítulo 4, *Método de pesquisa: definindo fios, formatos, texturas e cores*, explicita o método utilizado na coleta e registro dos dados, os motivos da escolha da observação participante e da entrevista semi-estruturada, nesse cenário. Os critérios para a escolha dos sujeitos participantes desta pesquisa são também apresentados, assim como os procedimentos de categorização e análise dos dados coletados.

No próximo capítulo, *Desfiando, desafiando, atando e desatando os fios dessa tessitura*, apresenta-se e analisa-se os dados coletados tendo como referência o corpo teórico exposto nos capítulos anteriores.

Por fim, no Capítulo 6, *Entre fios, pontos e nós: considerações finais*, busca-se tecer uma trama de sentidos sobre a história de vida e a formação docente, as práticas de formação de leitores literários, a infância, o brincar e a fantasia na escola, no atual contexto do Ensino Fundamental de 9 anos.

## CAPÍTULO 1 - INTRODUÇÃO

Tomando de um fio vou costurar a minha vida que ela está mais é toda espondongada. Quem sabe consigo costurar alguma coisa, colocar uns remendos e melhorar essa droga um pouco. Mas vou ter de dar muitos pontos e unir pedaços, farrapos de coisas, gentes, momentos. Pois não tenho muito pra começar.

(LACERDA, 1986, p. 26)

Ao me colocar diante da tessitura deste trabalho, deparo-me com um emaranhado de fios que precisam ser desenrolados para que se possa dispô-los no tear, a fim de compor uma trama de sentidos. Começo, narrando os percursos, os movimentos construídos, os fios desfeitos que foram reconstruídos, nesse intenso entrelaçar que faz, desfaz, refaz, o processo de construção do objeto de pesquisa.

A escola é o local onde se encontram personagens e objetos que desencadearam o meu interesse pela pesquisa: alunos, professores e literatura infantil. Um dos primeiros contatos que tive com a literatura infantil foi em 2011, no decorrer da disciplina *Escola e Conhecimentos de História e Geografia*, ministrada no terceiro ano do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Campinas. Nesta disciplina, foi exigido como trabalho final uma proposta de ensino de História e Geografia para os anos iniciais do Ensino Fundamental, utilizando a literatura infantil como um documento histórico que representa um determinado momento do tempo/espaço.

Com o título *A história do negro no Brasil tecida através de sua resistência cultural*, procurei, no planejamento, abordar a questão das diferenças étnicas, mas não de maneira a anunciar a sua existência e, sim, de modo a problematizá-la. Para tanto, utilizei diferentes linguagens, como o livro *O amigo do rei* de Ruth Rocha, ilustrações de Eva Furnari e as obras do alemão Rugendas e do francês Debret, que retratavam o cotidiano brasileiro no período da escravatura.

Outro momento significativo que tive com a literatura infantil no curso de Pedagogia foi na disciplina *Escola, Alfabetização e Culturas da Escrita*, em que foram abordados os conhecimentos da ordem da escrita, como seus usos e objetos, discursos e lugares de produção, circulação e divulgação. Também se discutiu sobre os estudos do ensino da língua escrita, a alfabetização e o letramento.

No final da disciplina, foi exigido um trabalho, no qual devíamos analisar as práticas educativas presentes nos livros de literatura infantil, através dos conceitos teóricos sobre a aquisição da linguagem escrita. Para esse trabalho, selecionei três livros que tematizam o ato de ler ou escrever, problematizando os conceitos de alfabetização e letramento presentes, tendo como suporte teórico as contribuições de Smolka (2003) e Soares (2004).

Nos livros *Galileu leu* (ZATZ, 1998) e *Minhas férias, pula uma linha, parágrafo* (GRIBEL, 1999), busquei analisar as posturas teórico-metodológicas dos professores, em relação ao processo de aquisição da leitura e da escrita das crianças e os modos como as crianças lidam com esses métodos de ensino. Já no livro *De carta em carta* (MACHADO, 2008) analisei os usos que os personagens fazem da leitura e da escrita em seu contexto social.

Através desse trabalho, pude compreender que a entrada do indivíduo no mundo da escrita deve fornecer-lhe condições para inserir-se no seu meio social e constituí-lo como ser humano que faz uso de um sistema simbólico tão complexo. Assim, a escrita pode ser incorporada como tarefa necessária e relevante para a vida.

A partir de então, surgiu a vontade de pesquisar sobre a alfabetização e o letramento presentes na literatura infantil. No entanto, o interesse que conduzia minhas intenções se modificou, ganhando novos contornos à medida que ampliava minhas leituras relativas ao tema. Meu objetivo passou a ser então, descrever e analisar as práticas de escolarização da literatura infantil em uma sala de 1º Ano do Ensino Fundamental e suas relações com as experiências de leitura e de formação docente que uma professora alfabetizadora teve, ao longo da sua trajetória

de vida, e também identificar qual a percepção dos alunos sobre essas experiências de leituras desenvolvidas no contexto escolar.

Nesse entrelaçamento de temas – literatura infantil, memórias de leitura, história de vida e formação docente, práticas de leitura e infância – foi realizado um breve levantamento sobre as pesquisas no campo acadêmico, buscando interlocutores nessa temática. As principais fontes consultadas foram o Banco de teses e dissertações do portal CAPES, Portal da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia, Biblioteca digital da Unicamp, Revista Quadrimestral Pró-Posições, Revista Linha Mestra, Anais do Congresso de Leitura do Brasil nas suas 18ª (2012) e 17ª (2009) edições.

Através dessa abordagem exploratória da produção acadêmica que circula na área de educação, elencamos dez produções que dialogam mais diretamente com a temática desta pesquisa. Apresenta-se, em seguida, uma tabela com os autores, os títulos, o ano e o local de publicação:

<b>Autor</b>	<b>Título</b>	<b>Local e ano</b>
Ana Lúcia Guedes-Pinto	Rememorando trajetórias da professora-alfabetizadora: a leitura como prática constitutiva de sua identidade e formação profissionais.	Tese (doutorado), Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, 2000.
Maria Zélia Versiani Machado	A literatura e suas apropriações por leitores jovens.	Tese (doutorado), Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, 2003.
Daniela Isabel Taipeiro	Em algum lugar do passado... Investigando as relações que as professoras alfabetizadoras estabelecem com a leitura a partir de suas memórias.	Dissertação (mestrado), Universidade Federal de São Carlos, Centro de Educação e Ciências Humanas, 2007.

Mônica Vieira de Sousa Gurjão	Memórias, práticas e discursos sobre a leitura.	Dissertação (mestrado), Universidade Federal da Paraíba, Centro de Ciências Humanas e Letras, 2009.
Maria Betânea Platzer	Crianças leitoras entre práticas de leitura.	Tese (doutorado), Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 2009.
Carolina G. Souza e Maria Augusta H. W. Ribeiro	A escuta como prática de leitura: uma proposta metodológica.	Caderno de resumos e programação do Congresso de Leitura do Brasil (17.: 2009: Campinas, SP), Associação Brasileira de Leitura.
Eliana Guimarães Almeida	O livro de literatura infantil no primeiro ciclo: um estudo sobre a mediação escolar da literatura em um contexto socioeconomicamente desfavorecido.	Dissertação (mestrado), Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, 2011.
Debora Perillo Samori	Infância e literatura infantil: o que pensam, dizem e fazem as crianças a partir da leitura de histórias? A produção de culturas infantis no 1º Ano do ensino fundamental.	Dissertação (mestrado), Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, 2011.
Kelly Cristina Costa Martins	Da leitura à literatura ao letramento literário: prática docente em foco.	Dissertação (mestrado), Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, 2011.
Rosita Mattos da Silva	“As histórias da gente que cabem num livro.” Experiências de leitura nas aulas de literatura do primeiro ano do ensino fundamental.	Dissertação (mestrado), Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, 2011.

Através desse levantamento bibliográfico, percebe-se uma significativa produção voltada para as práticas de leituras, vivenciadas pelas professoras alfabetizadoras ou atuantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental, como podemos observar nas pesquisas de Guedes-Pinto (2000), Taipeiro (2007), Gurjão (2009) e Martins (2011), por exemplo.



Guedes-Pinto (2000) tem como tema central a construção da memória das práticas de leituras cotidianas de um grupo de dez professoras alfabetizadoras, atuantes na rede de ensino pública do município de Campinas, refletindo também sobre as relações entre os cursos de formação e as professoras, tendo como foco a leitura.

Já Martins (2011), em sua pesquisa, procura analisar a prática de uma professora do 5º Ano do Ensino Fundamental, no trabalho com o texto literário em sala de aula, tendo em vista a promoção do letramento literário.

Diante desses trabalhos que focalizam as práticas sociais de leitura em ambiente escolar, observa-se uma produção significativa, voltada para as relações entre a formação da professora como leitora ou a sua prática docente na formação de leitores literários, de modo geral. Esse dado incitou-nos a olhar para um outro objeto de estudo até então não discutido nessas pesquisas, que são as relações que os alunos estabelecem com a leitura. Esta faceta é abordada nas pesquisas de Machado (2003), Platzer (2009), Souza e Ribeiro (2009), Almeida (2011), Samori (2011) e Silva (2011).

Dentre essas pesquisas, destaca-se a desenvolvida por Samori (2011) que discute a produção de culturas infantis, a partir do contato das crianças com os livros de literatura infantil, apresentando e refletindo sobre o que as crianças - que estão no primeiro ano do Ensino Fundamental - dizem e fazem a partir do contato com esse gênero literário.

No plano da produção de conhecimento sobre a leitura e a literatura infantil, o debate em geral parece restringir-se a dois eixos. De um lado, analisam-se as relações entre a formação e a prática que a professora estabelece com a leitura, sem discutir como isso afeta as percepções dos alunos sobre essas experiências de leituras proporcionadas no contexto escolar. De outro lado, discutem-se as relações que o aluno estabelece com a literatura na escola ou em seu cotidiano, sem evidenciar ou refletir sobre o processo de formação da professora e a relação que esta estabelece com a leitura no decorrer da sua trajetória profissional e de vida.

Levando em consideração esses aspectos e que não há tantos estudos no campo acadêmico diretamente relacionados ao nosso problema de pesquisa (focalizando essa relação entre a memória, a história de vida e a prática das professoras e como isso afeta e interfere na relação que se estabelece entre o aluno e a literatura infantil), surge o interesse em desenvolver uma pesquisa voltada para esta questão.

Entretanto, devido à abrangência desse objeto de pesquisa, evidenciou-se a impossibilidade de sua execução no tempo e no espaço que dispúnhamos. Dessa forma, delimitamos a problemática, tendo como objetivos específicos: analisar o processo de constituição dessa professora como leitora, identificar as possíveis relações entre a sua atuação docente e as suas experiências de leitura, apontar os principais aspectos que influenciam a prática pedagógica dessa professora com a leitura literária, problematizar como a obra literária se insere no processo de alfabetização e perceber as interações estabelecidas entre os alunos e a literatura, proporcionadas pela mediação da professora.

Diante do exposto, cumpre ressaltar que, historicamente, a leitura está vinculada à escola, instituição responsável pela educação dos indivíduos nas sociedades modernas e, especificamente, relacionada à alfabetização. Na escola, a leitura é objeto de conhecimento e instrumento para a apropriação e elaboração de outros conhecimentos, mas para isso precisamos garantir aos alunos acesso à diversidade de materiais e gêneros, para que no conjunto de diferentes atividades os alunos possam se tornar leitores experientes.

A literatura infantil nos últimos anos tem sido apreciada por muitos estudiosos, na medida em que se torna elemento imprescindível para a formação do leitor no ensino escolar. Contudo, Vieira (et al, 2007) destaca que: “[...] para que haja êxito na formação do leitor, precisamos efetivar uma leitura estimulante, reflexiva, diversificada, crítica, ensinando os alunos a usarem a leitura para viverem melhor” (p. 26).

A formação do leitor literário se apresenta como uma das grandes preocupações dos professores que devem mediar o contato dos alunos com os livros de literatura nos primeiros anos de escolaridade. Vale destacar que muitos dos alunos só terão acesso à leitura literária por intermédio da escola, pois no Brasil as bibliotecas públicas são escassas, muitas vezes precárias e pouco ou nada favorecem a formação de leitores.

De acordo com Failla (2012) os dados revelados pela pesquisa *Retratos da leitura no Brasil*<sup>1</sup> demonstram que do perfil daqueles que declaram gostar de ler, 45% dos entrevistados citam o professor como principal influenciador na leitura, subindo 12% em relação à pesquisa anterior, realizada em 2007 (de 33% para 45%) e superando a mãe, a mais citada em 2007 (de 49% para 43%).

Outro aspecto relevante da pesquisa é que, ao investigar sobre os hábitos e a frequência da leitura entre as crianças de 5 e 12 anos, descobriu-se que nessa fase é maior o número de crianças que responderam que outras pessoas leem para elas. O professor foi o mais citado entre aqueles que leem para elas; o professor que lê sempre, foi mencionado por 45% das crianças e, para 41% delas, lê às vezes. O professor tem lido mais do que a mãe; conforme a pesquisa, a mãe que sempre lê, foi citada por 17% das crianças e aquela que lê às vezes citada por 43%. Diante desses resultados, percebe-se que o professor é um dos principais mediadores da leitura na constituição do sujeito leitor.

Nesse contexto, pesquisas recentes (Leite, 2006; Leite e Higa, 2011 *apud* LEITE, 2012, p. 76) voltadas para as práticas pedagógicas, têm apontado que a qualidade da mediação desenvolvida pelo professor é um dos principais fatores que influenciam na relação que se estabelece entre o aluno e as práticas de leitura. Tal relação extrapola os aspectos cognitivos, o

---

<sup>1</sup> A pesquisa *Retratos da leitura no Brasil* teve sua terceira edição realizada em 2011 e seus resultados consultados para este trabalho foram divulgados em 2012. Trata-se de uma pesquisa por amostragem, realizada pelo Instituto Pró-Livro, cujo objetivo central foi medir a intensidade, a forma, a motivação e as condições de leitura da população brasileira, de acordo com o próprio instituto.

que inclui a dimensão afetiva, ou seja, toda relação entre sujeito-objeto produz impactos afetivos, desenvolvidos pelo sujeito, em relação ao objeto, que podem ser positivos ou negativos, conforme os autores apontam.

Dentre essas pesquisas, destaca-se a desenvolvida por Leite e Higa (2011 *apud* LEITE, 2012), que durante um ano acompanharam o trabalho pedagógico de uma professora reconhecida por seus pares como uma profissional bem-sucedida, por envolver as crianças nas práticas de leitura, e que atuava em uma turma de primeira série, com crianças de classe média-baixa, em uma escola pública de uma cidade do interior do Estado de São Paulo.

A professora desenvolveu um trabalho tão adequado com a leitura que as mães observaram que as crianças começaram a desenvolver um padrão de leitura autônoma em suas residências, utilizando as práticas de leitura como atividades de lazer. De acordo com os autores, os principais fatores identificados no trabalho pedagógico da professora foram:

- Leitura diária em sala de aula, variando os portadores de textos, utilizando também expressão corporal e facial, recursos de modulação vocal, às vezes objetos diversos relacionados com a história.
- Incentivo à leitura realizada em casa pelos alunos. Como na referida escola não havia uma biblioteca, a professora disponibilizou um baú no fundo da sala com livros e gibis, permitindo o acesso aos livros e a possibilidade de empréstimos; além disso, os alunos eram incentivados a relatar, na hora da roda, as leituras que estavam realizando.
- Realização de projetos literários que correspondiam a várias atividades desenvolvidas em torno da história, como dramatizações, festas, gincanas, outras atividades extraclasse, etc.

- Atividades de escrita desenvolvidas a partir das leituras, como redação de cartas, construção de textos coletivos, montagem de um mural para a escola, entre outras.

Para Leite (2012), o conjunto de dados, resumidamente aqui apresentados, aponta os rumos necessários a serem implementados pelas políticas públicas de formação do leitor como o investimento na formação do professor-leitor, e também no desenvolvimento de sua habilidade como mediador de leitura, além do investimento em acervos atualizados e diversificados para as bibliotecas escolares.

Nesse contexto, o PNBE, *Programa Nacional Biblioteca da Escola*, iniciativa pública promovida pelo Ministério da Educação, surge em 1997 com a preocupação de formar leitores e de democratizar a leitura; viabiliza, desde o ano em questão, a distribuição de livros literários, de referência, de pesquisa e outros materiais relativos ao currículo nas áreas de conhecimento da educação básica, para as escolas públicas do país<sup>2</sup>. O Programa é executado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE – em parceria com a Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação – SEB/MEC.

Ao longo da história do Programa, a distribuição dos livros de literatura tem sido realizada por meio de diferentes ações. Nos anos de 1998 até 2000, os títulos literários selecionados destinaram-se às bibliotecas escolares. Já nos anos de 2001 até 2003, o objetivo era permitir que os alunos detivessem o livro para uso pessoal, ou seja, as coleções foram encaminhadas para as suas casas – por isso essas edições do Programa ficaram conhecidas como *Literatura em Minha Casa*<sup>3</sup>.

---

<sup>2</sup> Dados retirados do site: <http://www.fnde.gov.br/programas/biblioteca-da-escola/biblioteca-da-escola-apresentacao>; Acesso em: 28/10/2013.

<sup>3</sup> Dados retirados do site: <http://www.fnde.gov.br/programas/biblioteca-da-escola/biblioteca-da-escola-historico> Acesso em: 28/10/2013.

A partir de 2005, após inúmeras discussões coordenadas pela SEB/MEC, *Secretaria de Educação Básica/ Ministério da Educação*, decidiu-se por destinar as obras novamente às bibliotecas escolares. A cada ano são contemplados dois níveis de ensino que se intercalam: alunos dos anos finais do ensino fundamental e ensino médio ou educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental. Nos anos pares, o atendimento é direcionado aos alunos da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental; nos anos ímpares, os livros são destinados aos alunos dos anos finais do ensino fundamental e ensino médio<sup>4</sup>.

Para se ter uma ideia da magnitude desse Programa, apresenta-se em seguida uma tabela com os principais dados estatísticos do PNBE<sup>5</sup>. Nela é possível observar a quantidade de acervos, obras e coleções que foram distribuídos no período de 2005 a 2013. É possível observar também o volume de recursos que foram investidos:

<b>PROGRAMA NACIONAL BIBLIOTECA DA ESCOLA (PNBE)</b>						
Ano de aquisição	Ano de atendimento	Alunos Beneficiados	Escolas Beneficiadas*	Livros	Investimentos**	Atendimento
<b>2005</b>	<b>PNB E 2005</b>	16.990.819	136.389	5.918.966	47.268.337,00	Fundamental de 1 <sup>a</sup> a 4 <sup>a</sup> série
<b>2006</b>	<b>PNB E 2006</b>	13.504.906	46.700	7.233.075	46.509.183,56	Fundamental de 5 <sup>a</sup> a 8 <sup>a</sup> série
<b>2007*</b> <b>**</b>	<b>PNB E 2008</b>	5.065.686	85.179	1.948.140	9.044.930,30	Educação Infantil
		16.430.000	127.661	3.216.600	17.336.024,72	Fundamental de 1 <sup>a</sup> a 4 <sup>a</sup> Série

<sup>4</sup> Dados retirados do site: <http://www.fn.de.gov.br/programas/biblioteca-da-escola/biblioteca-da-escola-historico> Acesso em: 28/10/2013.

<sup>5</sup> Dados retirados do site: <http://www.fn.de.gov.br/programas/biblioteca-da-escola/biblioteca-da-escola-dados-estatisticos>; Acesso em: 28/10/2013.

<b>PROGRAMA NACIONAL BIBLIOTECA DA ESCOLA (PNBE)</b>						
Ano de aquisição	Ano de atendimento	Alunos Beneficiados	Escolas Beneficiadas*	Livros	Investimentos**	Atendimento
<b>2007*</b> <b>**</b>	<b>PNB E 2008</b>	7.788.593	17.049	3.437.192	38.902.804,48	Ensino Médio
		<b>29.284.279</b>	<b>161.274</b>	<b>8.601.932</b>	<b>65.283.759,50</b>	<b>Total</b>
<b>2008</b>	<b>PNB E 2009</b>	12.949.350	49.516	7.360.973	47.347.807,62	Fundamental de 5ª a 8ª série
<b>2008</b>	<b>PNB E 2009</b>	7.240.200	17.419	3.028.298	27.099.776,68	Ensino Médio
		<b>20.189.550</b>	<b>52.645</b>	<b>10.389.271</b>	<b>74.447.584,30</b>	<b>Total</b>
<b>2009</b>	<b>PNB E 2010</b>	4.993.259	86.379	3.390.050	12.161.043,13	Educação Infantil
		15.577.108	122.742	5.798.801	29.563.069,56	Fundamental de 1ª a 4ª série
		4.153.097	39.696	1.471.850	7.042.583,76	EJA
		<b>24.723.464</b>	<b>161.274</b>	<b>10.660.701</b>	<b>48.766.696,45</b>	<b>Total</b>
<b>2009</b>	<b>VOL P</b>	35.563.761	137.968	204.220	3.051.046,80	Educação Básica
				<b>10.864.921</b>	<b>51.817.743,25</b>	<b>Total</b>
<b>2010</b>	<b>PNB E 2011</b>	12.780.396	50.502	3.861.782	44.906.480,00	Fundamental de 6º ao 9º ano
		7.312.562	18.501	1.723.632	25.905.608,00	Ensino Médio
		<b>20.092.958</b>	<b>54.359</b>	<b>5.585.414</b>	<b>70.812.088,00</b>	<b>Total</b>
<b>2011</b>	<b>PNB E 2012</b>	3.581.787	86.088	3.485.200	24.625.902,91	Educação Infantil
		14.565.893	115.344	5.574.400	45.955.469,82	Fundamental do 1º ao 5º ano
		4.157.721	38.769	1.425.753	11.216.573,38	EJA

		<b>22.305.401</b>	<b>148.018</b>	<b>10.485.353</b>	<b>81.797.946,11</b>	<b>Total</b>
<b>2012</b>	<b>PNB E 2013</b>	12.339.656	50.556	5.207.647	56.677.338,63	Fundamental de 6º ao 9º ano
		8.780.436	19.144	2.218.884	29.704.045,58	Ensino Médio
		<b>21.120.092</b>		<b>7.426.531</b>	<b>86.381.384,21</b>	<b>Total</b>
<p>* O número total de escolas beneficiadas não será igual à soma das escolas beneficiadas em cada nível de ensino. Há escolas que executam mais de um nível de ensino.</p> <p>** Valor gasto com aquisição, distribuição, controle de qualidade etc.</p> <p>*** A partir de 2007, foi mudada a nomenclatura do PNBE. Até 2006, o nome do programa se referia ao ano de aquisição. Em 2007, passou a referir-se ao ano de atendimento.</p> <p>Fonte: FNDE - <a href="http://www.fnde.gov.br/index.php/be-dados-estatisticos">http://www.fnde.gov.br/index.php/be-dados-estatisticos</a>.</p>						

Diante dessas informações, não podemos negar os avanços quando se considera a questão da distribuição de livros de literatura na escola, contudo, apesar de garantidas as condições fundamentais por meio do acesso ao livro, essa ação não é suficiente para a formação de leitores, pois de acordo com Failla (2012), os dados da pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil*, revelam que das crianças que têm idade entre 5 e 12 anos, apenas 45% delas leem sempre e sozinhas; 39% leem às vezes e 16% nunca leem.

Nesse contexto, além das políticas públicas de implementação de acervos em bibliotecas escolares, deve-se investir na formação do professor-leitor e no desenvolvimento de sua habilidade como mediador de leitura, para que, dessa forma, desenvolva práticas pedagógicas com a literatura infantil, na perspectiva de uma escolarização adequada desse material, possibilitando a formação leitores.

Ao se abordar especificamente a literatura na pesquisa, de forma geral, pretende-se ressaltar a importância e especificidade das obras literárias, que constituem material imprescindível para estimular a criatividade e ampliar a possibilidade de múltiplas leituras de



mundo. Neste sentido, Fanny Abramovich, em seu livro *Literatura Infantil: gostosuras e bobices*, relata a sua relação na infância com a leitura literária que para ela “sempre significou abrir todas as comportas pra entender o mundo através dos olhos dos autores e da vivência das personagens... Ler foi sempre maravilha, gostosura, necessidade primeira e básica, prazer insubstituível...” (ABRAMOVICH, 1999, p. 14).

Nessa direção, segundo Vigotski (2009), a literatura, como também as outras criações artísticas, científicas e técnicas, apresentam-se como a materialização da atividade criadora do homem, ou seja, tudo que nos cerca e que foi feito por mãos humanas são produtos da imaginação e criação humana. É com base no trabalho dos outros e nos elementos da experiência presente e passada que o homem consegue criar e produzir o novo. Para o autor, as obras literárias, entre outros aspectos, podem exercer influências sobre a consciência social das pessoas:

[...] apenas porque possuem sua própria lógica interna. O autor de qualquer obra artística, assim como Pugatchiov, combina as imagens da fantasia não à toa e sem propósito ou amontoando-as casualmente, como num sonho ou num delírio. Pelo contrário, as obras de arte seguem a lógica interna das imagens em desenvolvimento, lógica essa que se condiciona à relação que a obra estabelece entre o seu próprio mundo e o mundo externo (VIGOTSKI, 2009, p. 33).

Diante dessas acepções, o acesso à literatura possibilita ao indivíduo vivenciar experiências que passam a lhe constituir e a fazer parte de seu imaginário, ao mesmo tempo em que proporciona subsídio para a sua atividade criadora.

Uma importante implicação pedagógica dessa compreensão da literatura é a necessidade de a escola favorecer a ampliação das experiências das crianças, pois “quanto mais a criança viu, ouviu e vivenciou, mais ela sabe e assimilou; quanto maior a quantidade de elementos da realidade de que ela dispõe em sua experiência – sendo as demais circunstâncias as mesmas-, mais significativa e produtiva será a atividade de sua imaginação” (VIGOTSKI, 2009, p. 23).

Além disso, com a presente pesquisa, pretende-se contribuir para a formação (inicial e continuada) das professoras alfabetizadoras, na medida em que os fundamentos teóricos e

metodológicos apresentados podem fornecer elementos necessários que lhes permitam utilizar de maneira adequada a literatura infantil para a formação de crianças leitoras.

Assim, viajando entre as tramas, nos meandros, no direito e no avesso dessa tessitura composta de muitos fios organizados num intenso entrelaçar das palavras, busquei tecer os sentidos produzidos sobre a literatura infantil, a história de vida e a formação docente, as práticas de leitura e a infância na escola.

## **CAPÍTULO 2 – ENTRELAÇADAS: A HISTÓRIA DA LITERATURA INFANTIL E SUAS RELAÇÕES COM A ESCOLA E A INFÂNCIA**

Segundo Zilberman (2003), dentre as modalidades literárias existentes, uma das mais recentes é constituída pelos livros destinados às crianças. A literatura infantil surgiu na Europa a partir das modificações acontecidas na Idade Moderna e solidificadas no século XVIII. Com a decadência do feudalismo e o surgimento da revolução industrial, há uma dissociação dos laços de parentesco que “respaldavam este sistema, baseado na centralização de um grupo de indivíduos ligados por elos de sangue, favores, dívidas ou compadrio, sob a égide de um senhor de terras de origem aristocrática” (ZILBERMAN, 2003, p. 16). Esse sistema de linhagens e clientela que até então predominava na Europa tinha como objetivo a manutenção da propriedade e a transmissão da herança.

No final da Idade Média, por volta de 1750, com a decadência dessa hierarquia, nasceu e difundiu-se a constituição do modelo familiar burguês, centrado num núcleo unicelular, preocupado em manter sua privacidade e em estimular o afeto entre seus membros. Esse estereótipo familiar é estimulado ideologicamente pelo Estado absolutista, depois pelo liberalismo burguês, interessado em centralizar o poder político e desagregar a unidade do poder feudal, ainda atuante. Segundo Edward Shorter (*apud* ZILBERMAN, 2003) a propagação dos aspectos relativos à vida burguesa ascendente ocorre em três diferentes áreas,

*Namoro.* O amor romântico em vez das considerações materialistas na aproximação do casal. Propriedade e linhagem deram lugar à felicidade pessoal e ao autodesenvolvimento individual, como critérios para a escolha do parceiro matrimonial.

*O relacionamento mãe-filho.* Embora um afeto residual entre mãe e filho – produto de uma ligação biológica – sempre tenha existido, houve uma mudança na propriedade que o infante veio a ocupar na hierarquia racional de valores da mãe. Enquanto, na sociedade tradicional, a mãe era preparada para colocar muitas considerações – a maioria delas relacionadas à luta desesperada pela existência – acima do bem-estar da criança, na sociedade moderna, o infante tornou-se o mais importante; o amor maternal providencia para que seu bem-estar esteja acima de qualquer outra coisa.

*A linha fronteira entre a família e a comunidade circundante. [...] Os laços com o mundo exterior foram enfraquecidos, e os laços unindo membros da família entre si foram reforçados. Um escudo de privacidade foi erigido para proteger a intimidade do foyer da intrusão estranha. E a família nuclear moderna nasceu no abrigo da domesticidade (SHORTER, 1979, p. 14-15 apud ZILBERMAN, 2003, p. 17, grifos da autora).*

Em decorrência dessas mudanças na estrutura da sociedade, surge a formulação do conceito atual de infância (como um ser que tem necessidades, interesses, motivos e modos de pensar específicos), uma vez que antes desse modelo familiar não existia a concepção de infância como uma etapa de vida distinta e diferenciada da vida adulta. Conforme destaca Dieter Richter (*apud* ZILBERMAN, 2003):

Na sociedade antiga, não havia a “infância”: nenhum espaço separado do “mundo adulto”. As crianças trabalhavam e viviam junto com os adultos, testemunhavam os processos naturais da existência (nascimento, doença, morte), participavam junto deles da vida pública (política), nas festas, guerras, audiências, execuções, etc., tendo assim seu lugar assegurado nas tradições culturais comuns: na narração de histórias, nos cantos, nos jogos (RICHTER, 1977, p. 36 *apud* ZILBERMAN, 2003, p. 36).

Estudo significativo e pioneiro sobre a construção da ideia moderna de infância foi realizado pelo historiador francês Philippe Ariès em seu trabalho *História Social da Criança e da Família*, onde analisou o percurso da construção dessa ideia, perpassando desde a concepção de criança como um adulto em miniatura, característica da sociedade medieval, até o lugar social de destaque que a criança assume na família burguesa. É nesse contexto que surge a literatura infantil. Segundo Zilberman (2003),

Os primeiros livros para crianças foram produzidos ao final do século XVII e durante o século XVIII. Antes disso, não se escrevia para elas, porque não existia a “infância”. Hoje, a afirmação pode surpreender; todavia, a concepção de uma faixa etária diferenciada, com interesses próprios e necessitando de uma formação específica, só aconteceu em meio à Idade Moderna (ZILBERMAN, 2003, p. 15).

Conforme destaca a autora, há um vínculo estreito entre o surgimento da literatura infantil e o processo social que marca a civilização europeia moderna e, por extensão, ocidental. A emergência desse gênero explica-se historicamente, pela presença da família nuclear

doméstica, pela particularização da infância enquanto faixa etária e estado existencial e também pela reorganização da escola.

No século XVII começa a se constatar um interesse especial pela criança e no século XVIII a infância passa a ser considerada o centro das atenções dos adultos. No entanto, cabe ressaltar que esse processo não se dá com a mesma uniformidade nas diferentes classes sociais. Na família burguesa, reforça-se o papel da esposa no âmbito familiar, fazendo-a assumir sua função materna, o que antes era exercido pelas amas-de-leite, que cuidavam da alimentação e educação das crianças nos primeiros anos.

Já na classe proletária, a evolução é mais lenta, visto que o casamento não era considerado uma necessidade e as crianças geralmente eram abandonadas aos cuidados de instituições de caridade, mantidas pelo poder público ou religioso. Diferentes esforços ao longo do século XIX buscavam consolidar a vida doméstica do operariado, “ao se valorizar a circunstância de, numa família ordeira e ascendente, ainda que de procedência proletária, a esposa não deveria trabalhar, e sim voltar-se às suas funções, agora promovidas como naturais, quais sejam, os encargos domésticos e o cuidado das crianças” (ZILBERMAN, 2003, p.39).

Apesar dos esforços, as crianças das camadas inferiores continuam a ser abandonadas precocemente ou então quando não são abandonadas, são obrigadas a trabalhar desde cedo. Nesse processo de privatização da família - que ocorreu com maior êxito na burguesia - houve um isolamento da criança. Conforme destaca Zilberman (2003) “nesta medida, a escola adquirira nova significação, ao tornar-se o traço de união entre os meninos e o mundo, restabelecendo a unidade perdida” (p. 40).

Através de práticas políticas, a escola torna-se obrigatória na Europa, a partir do século XIX, por causa dos alunos oriundos da classe operária. Dessa maneira, retirou-se do meio proletário uma significativa quantidade de mão-de-obra com o objetivo de proteger a infância e evitar a redução dos salários. Além disso, ao empregar os filhos, os adultos sem emprego

participavam de atos políticos ou criminosos, assim sendo, há uma necessidade de ocupar os adultos além de capacitar os operários do futuro.

Segundo Zilberman (2003), a nova valorização da infância gerou meios de controle do desenvolvimento intelectual da criança e a manipulação de suas emoções. A literatura infantil e a escola são convocadas a cumprir a missão de educar a criança, além de exercer o controle sobre seu desenvolvimento, nos aspectos morais, afetivos e intelectuais. Neste sentido, Zilberman (2003), ao analisar a produção literária dos séculos XVIII e XIX, aponta que os primeiros livros para crianças foram escritos por pedagogos e professores, com finalidades pragmáticas e marcante intuito educativo de efeito moralizante.

Diante desse panorama, na Europa, as primeiras publicações começaram com La Fontaine e Charles Perrault, entre os séculos XVII e XVIII, conforme as autoras Lajolo e Zilberman:

As primeiras obras publicadas visando ao público infantil apareceram no mercado livreiro na primeira metade do século XVIII. Antes disto, apenas durante o classicismo francês, no século XVII, foram escritas histórias que vieram a ser englobadas como literatura também apropriada à infância: as *Fábulas*, de La Fontaine, editadas entre 1668 e 1694, *As aventuras de Telêmaco*, de Fénelon, lançadas postumamente, em 1717, e os *Contos da Mamãe Gansa*, cujo título original era *Histórias ou narrativas do tempo passado com moralidades*, que Charles Perrault publicou em 1697 (LAJOLO; ZILBERMAN, 2007, p. 14).

Nestas primeiras obras publicadas visivelmente de efeito moralizante como os contos de fada ou contos maravilhosos de Perrault, Grimm ou Andersen, ou as fábulas de La Fontaine, não devemos esquecer que esse escritores não correspondem aos verdadeiros autores dessas histórias, conforme ressalta Coelho (1991). “São eles alguns dos escritores que, desde o século XVII, interessados na literatura folclórica criada pelo povo de seus respectivos países, reuniram as estórias anônimas, que há séculos vinham sendo transmitidas oralmente, de geração para geração, e as transcreveram por escrito” (COELHO, 1991, p. 12). Materializadas em livro, essas

coletâneas receberam os nomes de seus recriadores, continuando a se propagar através do tempo e do espaço.

Embora as primeiras obras da literatura infantil tenham surgido na França, foi na Inglaterra que sua expansão teve maior destaque, devido ao crescimento social e econômico que ocorreu nesse país no século XVIII. Dentre as características socioeconômicas, podemos citar a industrialização, a disposição de matérias-primas necessárias, mercado consumidor em expansão, entre outros. Nesse sentido Lajolo e Zilberman (2007) acrescentam:

Numa sociedade que cresce por meio da industrialização e se moderniza em decorrência dos novos recursos tecnológicos disponíveis, a literatura infantil assume, desde o começo, a condição de mercadoria. No século XVIII, aperfeiçoa-se a tipografia e expande-se a produção de livros, facultando a proliferação dos gêneros literários que, com ela, se adequam à situação recente. Por outro lado, porque a literatura infantil trabalha sobre a língua escrita, ela depende da capacidade de leitura das crianças, ou seja, supõe terem estas passado pelo crivo da escola (LAJOLO; ZILBERMAN, 2007, p. 17).

Dessa maneira, podemos observar que a literatura infantil está no âmago dos processos que vêm marcando a sociedade contemporânea, ao possuir características peculiares à produção industrial, e por outro lado, ser dependente também da escolarização, pois para que a sua recepção ocorresse entre as crianças, era necessário que se garantisse o aprendizado da leitura. Para Lajolo e Zilberman (2007), desde então, existe uma aproximação entre literatura infantil e escola, que se mostrou duradoura no decorrer da história, permanecendo até a atualidade.

No Brasil, a literatura infantil entra em cena ao longo do século XIX, através das traduções das obras europeias e também com a difusão de algumas obras escritas em português de Portugal. Isso ocorreu por meio da implantação da Imprensa Régia em 1808, iniciando a atividade editorial no país, entretanto, por serem produções esporádicas, a consolidação de uma literatura destinada à infância enquanto “sistema regular e autônomo de textos e autores postos em circulação junto ao público” (LAJOLO; ZILBERMAN, 2007, p. 24) ocorre somente nos arredores da Proclamação da República.

Esse processo acontece devido às várias transformações que estavam acontecendo no país; a mais visível foi à mudança da forma de governo: de Monarquia para República. O novo regime visava formar uma imagem do Brasil como um país em processo de modernização; empenharam-se na consolidação de uma política econômica que favorecesse o café, produto que era exportado, a extinção do trabalho escravo, a criação e o desenvolvimento do mercado interno e o crescimento e a diversificação da população urbana.

Com a crescente urbanização que se deu entre o fim do século XIX e o início do XX, começa a se configurar um público consumidor de produtos industrializados. Como destaca Lajolo e Zilberman (2007):

Esta, por assim dizer, prontidão e maturidade da sociedade brasileira para absorção de produtos culturais mais modernos e especificamente dirigidos para uma ou outra faixa de consumidores expressa-se exemplarmente no surgimento, em 1905, da revista infantil *O Tico-Tico*. O sucesso do lançamento, a longa permanência da revista no cenário editorial, a importância de suas personagens na construção do imaginário infantil nacional, a colaboração recebida de grandes artistas — tudo isso referenda que o Brasil do começo do século, nos centros maiores, já se habilitava ao consumo de produtos da hoje chamada indústria cultural (LAJOLO; ZILBERMAN, 2007, p.23).

Nesse contexto cultural e social de um país que se urbanizava e se modernizava, começam a surgir os primeiros indícios de esforços para a formação de uma literatura infantil brasileira. Além do modelo econômico adotado pelo Brasil republicano favorecer o fortalecimento das classes sociais intermediárias (entre aristocracia rural e alta burguesia que eram consumidoras dos bens culturais), outro fator importante foi que o saber passa a ser valorizado pelo novo modelo social que começa a se impor. Neste sentido, foram realizadas campanhas pela instrução, pela alfabetização e pela escola.

Em meio a essa valorização da instrução e da escola, começa a despontar uma preocupação generalizada com a carência de material adequado de leitura para a infância brasileira, a qual contava apenas com traduções e adaptações de livros europeus que, muitas



vezes, circulavam em edições portuguesas, cuja realidade linguística se distanciava bastante da língua materna dos leitores brasileiros (LAJOLO; ZILBERMAN, 2007).

Diante dos apelos nacionalistas e pedagógicos, estimulando o surgimento de obras infantis brasileiras, intelectuais, jornalistas e professores começaram a produzir livros infantis que tinham como mercado consumidor os alunos das escolas. Como na Europa, ocorre também no Brasil certa apropriação de um projeto educativo e ideológico que visava à formação de cidadãos por meio da escola e dos textos infantis (LAJOLO; ZILBERMAN, 2007).

Inspiradas em obras europeias, a produção e circulação da literatura infantil no Brasil foram também instrumentos, no período da República, para a difusão do civismo e do patriotismo. De acordo com Lajolo e Zilberman (2007) as obras quase sempre traziam a criança como protagonista central. No entanto, era uma imagem de criança estereotipada, ou como virtuosa e de comportamento exemplar, ou como negligente e cruel, que através das variadas situações e aventuras vão desenvolvendo o amor à pátria, a obediência, a disciplina, o sentimento filial, o civismo, entre outros ensinamentos morais.

Segundo Coelho (1991), Monteiro Lobato foi “o divisor de águas que separa o Brasil de ontem e o Brasil de hoje” (p. 225), rompendo com as convenções estereotipadas e abrindo caminhos para as novas ideias e formas que o século XX exigia.

Monteiro Lobato já era escritor famoso na esfera da literatura para adultos, quando, por volta de 1916, nas correspondências trocadas com o seu amigo Godofredo Rangel, relata a sua preocupação com os livros de leitura para as crianças. Em 1921, publica *Narizinho Arrebitado* (2º livro de leitura adotado pelo governo paulista para distribuição nas escolas públicas). O imediato sucesso do livro faz com que Lobato invista progressivamente na literatura para crianças - como autor e também como empresário - fundando editoras (como a Monteiro Lobato e Cia., depois a Companhia Editora Nacional e a Brasiliense), visto que havia pouca produção de livros para a infância e poucas editoras.

Seu sucesso irrestrito entre as crianças leitoras decorreu da sua preocupação em escrever histórias para as mesmas numa linguagem que as interessasse e que as considerasse inteligentes. Leitora da obra de Lobato desde a infância, escritora de livros infantis e estudiosa da literatura, Ana Maria Machado (2007) ressalta que,

Do universo lobatiano, herdamos preciosas características que nos distinguem. A primeira é o respeito integral à inteligência da criança, a aposta na sua capacidade, a confiança em que ela está à altura e vai corresponder aos mais instigantes desafios [...] A segunda foi o estímulo para mergulharmos nas entranhas do Brasil [...] torna-se possível imergir na memória e nas variadas vivências nacionais, criando condições para que o espírito brasileiro se manifeste em histórias e personagens muito nossos, ligados às raízes folclóricas e à cultura popular, embebidos de nossos falares e da realidade histórica que nos circunda, mas sem com isso excluirmos contribuições anteriores e exteriores. Outro legado: a convicção de que se pode e deve discutir a contemporaneidade com a criança. Ele falou de petróleo, da guerra, das queimadas, da maldade humana, de Hollywood, de tanta coisa mais, de mistura com as histórias que contava (MACHADO, 2007, p. 112).

Entre 1920-1945 aumenta significativamente o número de obras de literatura infantil, bem como o volume das edições e o interesse das editoras. Tantas novidades na nova modalidade de expressão literária associam-se à época marcada por revoluções e mudanças em todas as áreas da sociedade brasileira.

Segundo Lajolo e Zilberman (2007), ocorrem três grandes movimentos no Brasil após a década de 20. O primeiro, por ordem cronológica, foi a realização da semana de Arte Moderna de 1922, reunindo intelectuais e artistas que publicaram obras importantes para todas as manifestações artísticas, incluindo a literatura que priorizava a valorização do que é brasileiro. O segundo fato foram as mudanças políticas ocorridas pela Revolta do Forte de Copacabana e a Coluna Prestes, dentre outros movimentos, envolvendo na maioria das manifestações jovens que explicitavam o desejo de mudança dos rumos políticos da nação.

Além desses eventos ocorre no campo da educação o terceiro movimento renovador. De acordo com Lajolo e Zilberman (2007), pedagogos influenciados pelo pensamento de John Dewey fundam o movimento da Escola Nova, no qual propunham um ensino com um conteúdo pragmático e voltado à difusão da tecnologia. O núcleo constituído por Fernando de Azevedo,

Lourenço Filho, Anísio Teixeira, Carneiro Leão, Francisco Campos e Mário Casassanta desenvolvem em suas teses críticas à educação tradicional e visavam à escolarização em massa da população, opondo-se a um ensino destinado somente à formação da elite.

A produção de uma literatura infantil brasileira com aspectos próprios, absolutamente originais e intensamente sedutores, começa a se desenvolver no final da década de 60 e na década de 70, conforme aponta Machado (2007) “é quase um lugar-comum nos estudos do gênero afirmar que uma literatura infantil de qualidade só se desenvolve quando a literatura dita de adultos já atingiu sua maioridade [...]” (p. 107) nesse aspecto a maturidade dessa literatura se consolidou “na segunda metade do século XX, depois de Machado de Assis e Euclides da Cunha, de Carlos Drummond de Andrade e João Cabral de Melo Neto, de Clarice Lispector e Guimarães Rosa [...]” (MACHADO, 2007, p. 107).

Outro fator que influenciou esse movimento e tornou-se notável foi o Golpe de Estado em 1964 que coloca fim ao modelo presidencialista que vinha regendo o país, instaurando a Ditadura Militar, trazendo um fechamento político e grande repressão, fazendo com que alguns intelectuais buscassem gêneros alternativos, para não chamar a atenção das autoridades e que permitissem o uso de uma linguagem simbólica, polissêmica e multívoca para se manifestarem de alguma forma contra o regime político. Dentre as características distintivas dessa literatura infantil que se firmou nos anos 70, Machado (2007) assinala:

[...] a rebeldia, o anti-autoritarismo, a insistência na emancipação, a ruptura com os compromissos pedagógicos e os modelos de comportamento, o questionamento permanente, a ênfase no uso poético da linguagem, o fino senso de humor, o ludismo verbal, a sofisticação literária, a multiplicação das vozes, a pluralidade cultural, a revitalização da tradição oral, a discussão da contemporaneidade – com seu correlato comprometimento com uma atitude de pensar o mundo, o país e a sociedade (MACHADO, 2007, p. 107).

Essa expansão e diversificação da produção de literatura infantil no Brasil decorreu também da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que entra em vigor em 1972, no qual em um dos seus artigos “recomendava às escolas que propiciassem a seus alunos

oportunidades de leitura extracurricular. Num governo autoritário, qualquer recomendação era uma ordem” (Machado, 2007, p. 108).

Inseridos em um contexto social, político e econômico, os aspectos até aqui mencionados configuram o processo de consolidação da produção de literatura infantil no Brasil a partir da década de 70. Conforme Machado (2007), pelas frestas e brechas temos a tradição de possuir “vantagem do que inventamos a partir de nossas desvantagens” (p. 106). Essa consolidação do gênero nas últimas décadas ocorre não só em termos de quantidade (aumento da produção e consumo) e diversidade, mas manifesta-se também nas formas e conteúdos desses livros, ao se desvencilhar do recorte didático e pedagógico.

Por meio desse percurso histórico, buscou-se elucidar o desprestígio que essa modalidade de criação literária enfrenta ao nascer comprometida com a educação em detrimento a arte. Dar um estatuto literário a esse gênero é um impasse com o qual se defrontam muitos pesquisadores que se debruçam sobre essa área. Para Zilberman (2003), a literatura infantil “atinge o estatuto de arte literária e se distancia de sua origem comprometida com a pedagogia, quando apresenta textos de valor artístico a seus pequenos leitores; e não é porque estes ainda não alcançaram o *status* de adultos que merecem uma produção literária menor” (p.26).

O essencial da literatura infantil, de acordo com Machado (2007), é que esta permite um algo a mais que estabelece uma cumplicidade preciosa com “diferentes leitores, em níveis de leitura distintos, mais numerosos e diferenciados até do que os da literatura não-infantil, incapaz de atingir as crianças” (p.110).

### CAPÍTULO 3 - TECENDO OS FIOS DA TRAMA: LEITURA E LITERATURA INFANTIL NA ESCOLA

No que tange a literatura infantil, pode-se dizer que esta teve um percurso histórico peculiar e, ao mesmo tempo, atrelado à literatura não infantil, à história da construção social da infância e da escola. Diante dessas acepções que foram descritas no capítulo anterior, podemos afirmar que a literatura infantil “desenvolveu-se sempre situada entre uma função literária e uma função educativa” (SHAVIT, 1986 *apud* COLOMER, 2003, p.42).

Segundo Colomer (2003), a polêmica sobre o caráter literário desse gênero se manteve até a década de setenta, dado que autores e estudiosos da literatura infantil, ao discutirem sobre os critérios que se deve adotar para a avaliação e crítica dos livros destinados à infância, dividiram-se entre duas posições extremas:

Uns autores, sentindo-se legitimados por sua própria cultura adulta, se aplicaram em estabelecer uma hierarquia literária e um corpus canônico dos *melhores livros*, a partir de critérios idênticos aos utilizados para a literatura de adultos, critérios estes baseados em análise da qualidade literária. Outros autores reagiram violentamente contra esta distância e se propuseram a atender primordialmente ao êxito dos livros entre seus destinatários crianças e adolescentes, reivindicando uma avaliação a partir da experiência dos *livros que agradam às crianças* (COLOMER, 2003, p. 46, grifos da autora).

Essas duas posições acerca da delimitação de uma conceituação da literatura infantil, conforme Colomer (2003), levaram a um beco sem saída, enquanto se detiveram entre presumir a inferioridade literária desse gênero com relação à literatura em geral ou ao abandono da reflexão teórica em favor de uma solução pragmática de incentivo à leitura.

Para a autora, uma nova formulação dos pressupostos teóricos sobre literatura infantil foi possível através da noção de “campo literário” de Bourdieu (1996 *apud* COLOMER, 2003, p. 50), no qual a literatura infantil se mostra como um campo literário específico, com suas próprias relações de produção e circulação.

De acordo com Machado (2007) “o essencial da literatura infantil não deve ser o infantil, mero adjetivo. Deve ser a literatura, isso, sim, substantivo” (p.109). Neste sentido, segundo Lajolo (1995), definir o que é literatura “exige uma resposta que retoma, atualiza e prolonga tudo o que já foi, até hoje, pensado sobre o assunto” (p. 8), visto que dentro de determinados momentos históricos, cada grupo social tem a sua definição. Para a autora, a obra literária é um objeto social, “para que ela exista, é preciso que alguém a escreva e que outro alguém a leia. Ela só existe enquanto obra neste intercâmbio social” (LAJOLO, 1995, p.16).

A autora evoca as palavras de Aguiar e Silva (1979), que defendem a literatura como “uma atividade artística que, sob multiformes modulações, tem exprimido e continua a exprimir, de modo inconfundível, a alegria e a angústia, as certezas e os enigmas do homem” (*apud* LAJOLO, 1995, p. 8). A literatura, ao tratar da linguagem enquanto arte, traz as dimensões ética e estética da língua, exercendo um papel essencial na formação do sujeito. Para Todorov (2009 *apud* CORSINO, 2010), a realidade que a literatura almeja compreender é “simplesmente [...] a experiência humana” (p.77) e o papel primordial da literatura seria permitir que cada “um responda melhor à sua vocação de ser humano” (p. 24 *apud* CORSINO, 2010, p. 184).

Para Azevedo (2003), falar em literatura não se resume à ficção e ao discurso poético, significa muito mais do que isso. Para o autor:

Significa abordar assuntos vistos, invariavelmente, do ponto de vista da subjetividade. Significa a motivação estética. Significa remeter ao imaginário. Significa entrar em contato com especulações e não com lições. Significa o uso livre da fantasia com forma de experimentar a verdade. Significa a utilização de recursos como a linguagem metafórica. Significa o uso criativo e até transgressivo da Língua. Significa discutir verdades estabelecidas, abordar conflitos, paradoxos e ambigüidades [...]. Significa, enfim, tratar de assuntos tais como a busca do autoconhecimento, as iniciações, a construção da voz pessoal, os conflitos entre gerações, os conflitos éticos, a passagem inexorável do tempo, as transgressões, a luta entre o caos e a ordem, a confusão entre a realidade e a fantasia, a inseparabilidade do prazer e da dor (um configura o outro), a existência da morte, as utopias sociais e pessoais entre outros (AZEVEDO, 2003, p. 5).

Nesse sentido, a literatura possibilita uma forma de entrar no mundo social e historicamente construído através da palavra que expressa pensamentos, sentimentos, ideias, imaginação e realidade, possibilitando aos sujeitos compartilhar impressões, emoções, dúvidas e experiências.

Grande parte dos discursos contemporâneos ressalta a importância da literatura nos processos de formação de sujeitos leitores. De acordo com Lajolo (2001), “não há mágica capaz de transformar em leitores quem, por qualquer razão, não pode ou não está a fim” (p. 14). A formação de leitores é um dos objetivos das escolas e, para sua concretização, discutem-se inúmeras práticas para a adequada escolarização da leitura literária.

Conforme ressalta Dionísio (2008), o entendimento do que é leitura varia, assim como as suas funções, num dado contexto social, para a autora “[...] as formas que toma a escolarização da leitura variam em função do ideal do sujeito que, em cada momento histórico e social, se quer formar e, naturalmente, depende do projeto político-social para a escola, enquanto instituição que assume essa formação” (DIONÍSIO, 2008, p. 72).

É possível identificar nos projetos político-sociais para a formação de leitores que a ênfase colocada nas diversas dimensões constitutivas das práticas de leitura ora são estritamente operativas, ora culturais ou críticas. Nesse sentido, Dionísio (2008) destaca que, em determinados momentos históricos, a formação de leitores significava a formação de indivíduos capazes de ler rápida, fluente e eficazmente; em outros momentos, significava a formação de indivíduos flexíveis, que além dessas habilidades, conseguissem adequar suas práticas às diversas circunstâncias nas quais se envolvem comunicativamente. Tendo em vista a dimensão crítica que não reduza os indivíduos a simples decodificadores e usuário de textos, Dionísio (2008) defende a formação do leitor cosmopolita, o qual

[...] compreende o local à luz do global e vice-versa, o presente à luz do passado, aquele que se serve dos textos, de todos os textos, sejam eles de livros ou eletrônicos, sejam eles do cotidiano ou artísticos, para perceber o que se passa à sua volta, uso

esse filtrado por um ideal de uma vida digna e de realização pessoal para todos é um projecto que aspira ao sujeito cosmopolita, no sentido de que o mundo que habita não é apenas a rua onde mora (DIONÍSIO, 2008, p. 78).

Os discursos produzidos, em contextos diferenciados, sobre a busca de possibilidades de formação e atuação no campo da leitura literária, levantam inicialmente uma questão também abordada por Soares (2008): o que se entende por ler?

Segundo a autora, o verbo ler só é intransitivo, sem complemento nominal, quando se refere às habilidades básicas de decodificar palavras e frases, ou seja, quando se refere a uma pessoa que não é analfabeta e, portanto, sabe ler. Quanto ao ler como prática social de interação com material escrito, este se torna verbo transitivo, exige complemento, no qual

[...] é um processo complexo e multifacetado: depende da natureza, do tipo, do gênero daquilo que se lê, e depende do objetivo que se tem ao ler. Não se lê um editorial de jornal da mesma maneira e com os mesmos objetivos com que se lê a crônica do Veríssimo no mesmo jornal; não se lê um poema de Drummond da mesma maneira e com os mesmos objetivos com que se lê a entrevista do político; não se lê um manual de instalação de um aparelho de som da mesma forma e com os mesmos objetivos com que se lê o último livro de Saramago (SOARES, 2008, p. 30).

A responsabilidade de desenvolver práticas sociais de leitura, de acordo com Soares (2008) é, sobretudo, da escola e dos professores, no caso do ensino. Dar complemento ao verbo ler não significa optar por desenvolver habilidades de leitura de apenas um determinado tipo ou gênero de texto, deve-se “formar o leitor da ampla variedade de textos que circulam nas sociedades grafocêntricas em que vivemos, e são diferentes processos de leitura e, portanto, diferentes modos de ensinar [...]” (SOARES, 2008, p. 31).

Tanto para Soares (2008), quanto para Paulino (2008), da mesma maneira que existe variedade de textos, existe, em função desses textos, diversos modos de ler. Dessa forma, não basta defendermos a presença da diversidade de tipos e gêneros textuais na sala de aula, se não levarmos em consideração os diferentes modos de leitura, de acordo com as especificidades de cada texto. Nesse sentido, “as diferenças se localizariam nos objetos lidos e se definiriam a



partir deles, mas seriam também estabelecidas pelos sujeitos em suas propostas, espaços sociais e ações de leitura” (PAULINO, 2008, p. 56).

No que diz respeito à leitura de textos literários na escola, Paulino (2008) propõe considerarmos suas especificidades, sem, contudo, ignorarmos o que há de comum (as semelhanças) entre essa leitura e a de textos não-literários, visto que, numa perspectiva contemporânea, “todos os domínios discursivos, sem exceção, exigiriam e desenvolveriam habilidades complexas e competências sociais de seus leitores” (PAULINO, 2008, p. 61).

Deste modo, pesquisas que se referem à escolarização da literatura (SOARES, 1999), vêm revelando que tanto as mediações cotidianas de leitura, como as mediações estabelecidas através do livro didático, desconsideram o que há de literário nos textos a serem trabalhados com/pelos alunos, quando a escola propõe abordagens informativas, estruturais e utilitárias.

De acordo com Paulino (2008), textos literários devem ser lidos de forma literária. Isso não significa, como aponta a autora, que os objetivos e os modos do próprio ato de “ler literariamente” não devam ser repensados, já que o conceito de literatura não é algo estático. Assim, também variam as formas de “ler literariamente”.

Ao compreendermos o caráter da literatura como arte, o trabalho com o texto literário na escola deve se caracterizar pela experiência estética e pelo diálogo entre texto e leitor. Dessa forma, pesquisadores da Sociologia da Literatura, buscando contribuir para uma pedagogia da literatura, embasados pela teoria da Estética da Recepção, defendem que

[...] o sentido é um efeito a ser experimentado” individualmente (Iser 1996:34), diante de um texto que já é, em sua produção, a “prefiguração da recepção”, pressupondo uma recepção também estética, uma produção estética de leitura, a partir da imagem que o leitor constrói, de forma independente (EVANGELISTA, 2001, p. 5).

Em virtude de seu caráter polissêmico, o texto literário permite diferentes possibilidades de leitura, uma vez que sua recepção é individual e a mediação da leitura literária, portanto, teria a função de instigar o leitor na sua liberdade.

No entanto, nas mediações escolares de leitura literária, o que se observa é o tratamento inadequado do texto literário, em vários aspectos, conforme destaca Aguiar (2007):

**Em primeiro lugar, ele não é respeitado em sua unidade<sup>6</sup>**, sendo apresentado em fragmentos que alteram seu sentido global. Anulado em sua especificidade é ainda igualado aos demais componentes curriculares e, assim, abordado e explorado como um problema matemático, uma lição de História, uma informação científica. Para isso, na maioria das vezes, a literatura converte-se em material para exercícios gramaticais e modelo de linguagem coloquial ou formal, o que ela não é. E, acima de tudo, **a literatura é pretexto para o ensino de outras disciplinas [...] É pretexto também para manter as crianças sossegadas<sup>7</sup>**, enquanto escutam ou lêem um texto, tendo a ordem e o silêncio garantidos (AGUIAR, 2007, p. 20).

Cabe ressaltar que não se deve negar que nos textos literários haja possibilidades para as mais diversas abordagens – funcionais, informativas, éticas – o que deve ser considerado uma distorção é quando a dimensão estética desse tipo de texto é completamente ignorado (EVANGELISTA, 2001).

Historicamente, a escola tem lançado mão da literatura de forma utilitária. Perrotti (1986) propõe pensarmos que “a distinção entre o utilitário e o estético parece ser condição inicial indispensável para, pelo menos, delimitarmos campos que quase sempre se misturavam no conjunto da produção cultural para crianças: o da Pedagogia e o da Arte” (p. 135).

No bojo dessa discussão, a escola nesse incômodo lugar entre o discurso utilitário e o discurso estético, vive um paradoxo no trabalho com a literatura, conforme apontam Paiva e Maciel (2008), por um lado tem que dar acesso, democratizar, escolarizar o texto literário e, por outro, precisa conservar as suas especificidades de linguagem artística.

Nessa difícil intersecção entre Linguagem e Educação para a formação de leitores literários, Soares (1999) considera o processo de escolarização da literatura infantil e juvenil como inevitável, dado que não é possível pensar em saberes, conhecimentos e artes sem refletir sobre os mesmos, dentro de uma perspectiva escolar. No entanto, defende a possibilidade de

---

<sup>6</sup> Grifos nossos.

<sup>7</sup> Idem.

descoberta de uma escolarização adequada da literatura, que obedecesse, no momento da leitura, “a critérios que preservem o literário”, que proporcione ao leitor a “vivência do literário, e não uma distorção ou uma caricatura dele” (SOARES, 1999, p. 42).

Ao analisar as relações que existem entre o processo de escolarização e a literatura, Soares (1999) aponta duas perspectivas. A primeira diz respeito à

[...] interpretar as relações entre escolarização, de um lado, e literatura infantil de outro, como sendo a *apropriação*, pela escola, da literatura infantil: nesta perspectiva, analisa-se o processo pelo qual a escola toma para si a literatura infantil, escolariza-a, didadiza-a, pedagogiza-a para atender a seus próprios fins – faz dela uma *literatura escolarizada* (SOARES, 1999, p. 17, grifos da autora).

A segunda perspectiva das relações entre escolarização e literatura infantil refere-se à interpretá-las como:

[...] sendo a *produção* para a escola, de uma literatura destinada a crianças: nesta perspectiva, analisa-se o processo pelo qual uma literatura é produzida para a escola, para os objetivos da escola, para ser consumida na escola, pela clientela escolar – busca-se *literalizar a escolarização infantil* (SOARES, 1999, p. 17, grifos da autora).

Partindo da perspectiva da escolarização da literatura infantil, isto é, a apropriação, pela escola para atender aos seus fins específicos, a autora não pretende discutir esse processo em si, mas a inadequada escolarização da literatura infantil. Nesse sentido,

O que se pode é distinguir entre uma escolarização adequada da literatura – aquela que conduza mais eficazmente às práticas de leitura que ocorrem no contexto social e às atitudes e valores que correspondem ao ideal de leitor que se quer formar - e uma escolarização inadequada, errônea, prejudicial da literatura aquela que antes afasta que aproxima de práticas sociais de leitura, aquela que desenvolve resistência ou aversão à leitura (SOARES, 1999, p. 25).

Conforme Soares (1999), são três as principais instâncias de escolarização da literatura em geral, e particularmente da literatura infantil. A primeira diz respeito à biblioteca escolar, que é o local de guarda e acesso à literatura. As estratégias de escolarização da literatura se

fazem por meio da organização do espaço e do tempo de acesso aos livros e de leitura, a seleção dos livros e a mediação dos professores e bibliotecários na escolha dos livros.

Já a segunda instância, denominada leitura e estudos de livros de literatura, geralmente determinada e orientada por professores de Português, configura-se como uma tarefa ou dever escolar, que é sempre avaliada, por mais que se mascarem as formas de avaliação. A leitura na escola se distancia daquele “ler para ler” que caracteriza a leitura por prazer realizada fora dos muros escolares (SOARES, 1999).

A terceira instância, por sua vez, a leitura e estudos de textos, evoca questões referentes à seleção de textos nos livros didáticos, que é caracterizada pela recorrência dos mesmos autores e obras e a questão da transferência do texto de seu suporte literário para um suporte didático que acaba gerando distorções no texto e limitando a capacidade interpretativa dos alunos. Outra estratégia inadequada da escolarização da literatura nos livros didáticos se refere às atividades que se desenvolvem sobre os textos que não se voltam para a textualidade nem para a literariedade do texto, mas se centram nos conteúdos e informações que os textos veiculam (SOARES, 1999).

Para que haja uma escolarização adequada da literatura, Soares (1999) destaca o papel da escola em conduzir eficazmente o aluno às práticas de leitura literária que ocorrem no contexto social; trata-se, portanto, das relações entre leitura, literatura e mediação, sob o ponto de vista do letramento literário. Para Paulino (1999), “o letramento literário, como outros tipos de letramento, continua sendo uma apropriação pessoal de práticas de leitura/escrita, que não se reduzem à escola, embora passem por ela” (p. 16 *apud* EVANGELISTA, 2001, p. 13).

Desse modo, podemos pensar sobre o letramento literário,

[...] no sentido que a literatura nos letrava e nos libertava, apresentando-nos diferentes modos de vida social, socializando-nos e politizando-nos de várias maneiras, porque nos textos literários pulsam forças que mostram a grandeza e a fragilidade do ser humano; a história e a singularidade, entre outros contrastes, indicando-nos que podemos ser diferentes, que nossos espaços e relações podem ser outros. O outro nos diz a respeito de nós mesmos – é na relação com o outro que temos oportunidade de

saber de nós mesmos de uma forma diversa daquela que nos é apresentada apenas pelo viés do nosso olhar (GOULART, 2007 p. 64).

Em suma, nas mediações escolares de leitura literária, faz-se necessária a busca por uma postura que valorize a autonomia dos diferentes leitores, oferecendo-lhe possibilidades de aprimorar o seu senso crítico, mergulhar na capacidade inventiva das palavras, interagir com outras visões de mundo e sensibilizar-se frente ao que lê.

## **CAPÍTULO 4 - MÉTODO DE PESQUISA: DEFININDO FIOS, FORMATOS, TEXTURAS E CORES**

Tendo em vista os objetivos propostos, descrever e analisar os aspectos de formação de uma professora alfabetizadora e suas práticas pedagógicas com a literatura infantil, optou-se nesta pesquisa pela abordagem qualitativa que, segundo Lüdke e André (1986), é um estudo “que se desenvolve numa situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada” (p. 18).

Para Bogdan e Biklen (1994), a pesquisa qualitativa apresenta cinco características fundamentais. A primeira delas refere-se ao contato direto do pesquisador com o ambiente e a situação investigada. Deste modo, acompanhamos do mês de março a junho de 2013, totalizando dez observações das relações entre uma professora alfabetizadora e sua turma do 1º ano do Ensino Fundamental, inseridas em práticas pedagógicas em torno da literatura infantil.

A segunda característica diz respeito aos dados coletados, que são predominantemente descritivos, em forma de palavras ou imagens. Nesta direção, utilizou-se neste trabalho uma câmera para filmar os momentos de leitura e as entrevistas que, posteriormente, foram transcritas; além disso, recorreremos às notas de campo com o objetivo de complementar as informações. Para Bogdan e Biklen (1994) as notas de campo são “[...] o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e reflectindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (p. 150). Assim, para melhor organização dos dados, todas as anotações foram registradas em um diário de campo.

Já o terceiro aspecto da pesquisa qualitativa, segundo Bogdan e Biklen (1994), trata da preocupação do pesquisador qualitativo, que se centra mais no processo do que nos resultados ou produtos. Nesse sentido, ao desenvolvermos uma pesquisa sobre a leitura literária na alfabetização, investigamos como esta problemática se manifesta nas atividades, procedimentos e nas interações cotidianas, buscando retratar a complexidade que o ato educativo envolve.

A quarta característica se refere à análise de dados, que tende a seguir um processo indutivo. O pesquisador não se preocupa em buscar evidências que comprovem hipóteses definidas previamente, pelo contrário; no início dos estudos as questões ou os focos de interesse são amplos, à medida que a pesquisa se desenvolve esses focos tornam-se mais diretos e específicos. O quinto aspecto corresponde à atenção que o pesquisador confere aos significados que as pessoas atribuem às coisas e à sua vida, na tentativa de apreender a perspectiva dos participantes.

Dentre as formas que uma pesquisa qualitativa pode assumir, optamos pelo estudo de caso, que, de acordo com Lüdke e André,

[...] é o estudo de *um* caso, seja ele simples e específico [...], ou complexo e abstrato [...]. O caso é sempre bem delimitado, devendo ter seus contornos claramente definidos no desenrolar do estudo. O caso pode ser similar a outros, mas é ao mesmo tempo distinto, pois tem um interesse próprio, singular. [...] O interesse, portanto, incide naquilo que ele tem de único, de particular, mesmo que posteriormente venham a ficar evidentes certas semelhanças com outros casos ou situações. Quando queremos estudar algo singular, que tenha um valor em si mesmo, devemos escolher o estudo de caso (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 17).

Uma das características fundamentais do estudo de caso, segundo Lüdke e André (1986) se refere à ênfase dada à “interpretação em contexto”, isto é, para uma compreensão mais completa do objeto de pesquisa, faz-se necessário levar em consideração o cenário em que ele se situa. Para retratar a realidade de forma completa e profunda, deve-se usar uma variedade de fontes de informação e neste estudo utilizamos a observação participante e as entrevistas.

A seguir, apresentaremos os critérios para a escolha dos sujeitos da pesquisa, uma breve descrição da escola, da sala de aula e da professora investigada e os procedimentos metodológicos adotados para o desenvolvimento do trabalho, em maiores detalhes.

#### **4.1. A escolha dos sujeitos da pesquisa**

Tendo em vista que o objetivo da pesquisa era investigar as relações entre formação e práticas pedagógicas com relação ao uso da literatura infantil, desenvolvidas no processo de

alfabetização, adotamos alguns critérios para a escolha dos sujeitos participantes desta pesquisa. Primeiramente, a professora deveria ser considerada como bem sucedida no seu trabalho com a literatura infantil, através de seus pares, e também que concordasse com a participação na pesquisa (ver TCLE no Anexo A, p.101), permitindo que se coletassem os dados necessários para o desenvolvimento do estudo.

Segundo orientações do Comitê de Ética em Pesquisa da Unicamp sobre pesquisas que envolvem seres humanos na coleta de dados, providenciamos a elaboração do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para ser assinado pelos sujeitos da pesquisa. Um documento foi entregue em duas vias para a professora e outro foi enviado para os responsáveis dos alunos; uma via ficou com os participantes e a outra arquivada pela pesquisadora. Dessa forma, todos os dados mencionados estão devidamente autorizados, conforme modelo de documento em anexo. Vale ressaltar que se garantiu a todos os sujeitos participantes dessa pesquisa o sigilo quanto a sua identificação, portanto, todos os nomes que aparecem no decorrer deste trabalho são fictícios.

A partir desses critérios, em fevereiro de 2013, entramos em contato via e-mail com algumas professoras que a pesquisadora conhecia da rede pública de Campinas. Perguntamos se desenvolviam uma prática interessante com a literatura infantil e/ou conheciam alguma professora que realizava tal trabalho. Dentre esses contatos, interessou-nos uma professora que proferiu uma palestra em 2011, “A contribuição da leitura no processo de alfabetização” na disciplina EP471 Escola, Alfabetização e Culturas da Escrita, na qual a pesquisadora estava matriculada.

A referida professora de imediato apresentou interesse em participar da pesquisa e colocou-se à disposição para contribuir com os estudos. Marcamos então uma conversa no dia 22/02/2013 na escola em que a professora leciona para esclarecer os objetivos, a forma de participação e os métodos que seriam empregados. A professora concordou com todos os



procedimentos da pesquisa. Nesse dia também apresentou a escola para a pesquisadora e conversamos com o vice-diretor, para a obtenção de autorização para o desenvolvimento do trabalho.

#### **4.2. Breve descrição da escola, da professora e de sua sala de aula**

A escola onde a pesquisa de campo foi realizada situa-se em uma região periférica da cidade de Campinas, interior de São Paulo (aproximadamente a 15 km da região central). Trata-se de uma instituição pública da rede estadual, que atende atualmente oitocentos alunos do 1º ao 5º Ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Nessa instituição, há atualmente quatorze salas de aula no período da manhã e o mesmo número no período da tarde, totalizando vinte e oito salas de aulas. Neste ano, a escola possui cinco salas de 1º ano (três no período da manhã e duas à tarde).

As salas de aula contam com um espaço anexo cimentado para as professoras realizarem atividades fora da classe; além desse espaço físico, a instituição dispõe de um pátio coberto, uma quadra para as aulas de Educação Física, uma sala para guardar os materiais das aulas de Educação Física, secretaria, sala dos professores, cozinha, refeitório, sala de informática, sala de Recursos (destinada aos alunos com necessidades especiais e profissional especialista na área), banheiros para alunos e outro para professores.

Apesar de não ter uma biblioteca, a escola possui uma sala de leitura com um acervo de livros, revistas, gibis e dicionários. Nessa sala, há colchonetes para os alunos sentarem e uma mesa com cadeira, onde fica um livro de registro para os professores das salas anotarem o empréstimo e a devolução do acervo. Todas as salas de aula, uma vez na semana, visitam esse espaço; os alunos emprestam livros para levar para casa e na semana seguinte o devolvem.

A professora investigada - que neste trabalho foi chamada de Cecília - atua numa sala do 1º ano do Ensino Fundamental, composta de trinta alunos, os quais se situam

socioeconomicamente entre as classes média e baixa, de acordo com a configuração do IBGE. Os alunos não são repetentes, tendo entre seis e sete anos de idade.

De acordo com entrevista realizada em 07/05/2013 (Anexo G, p. 113), Cecília tem 36 anos, é casada e tem uma filha. Em 1995 concluiu o curso de formação do magistério pelo Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento para o Magistério (CEFAM) de Campinas. No ano seguinte, Cecília começou a trabalhar em uma instituição de educação infantil da rede particular de Campinas. Assumiu uma sala de pré-escola em que se devia alfabetizar as crianças, conforme relatou. Três anos depois, iniciou um curso de graduação em Pedagogia, pela Universidade Paulista (UNIP), que concluiu em 2003. Logo após, em 2004, realizou uma pós-graduação à distancia em Psicopedagogia, pela Faculdade do Rio de Janeiro, que finalizou no mesmo ano.

Devido ao seu diploma de graduação ter saído somente com habilitação em Coordenação, Supervisão e Direção, Cecília ao passar no concurso para professora do Estado teve que cursar mais um ano no Centro Universitário Salesiano de São Paulo (Unisal), em Americana/SP, para obter o nível superior em Ensino Fundamental e Educação Infantil.

Faz dezoito anos que trabalha na Educação. Em sua trajetória profissional teve uma longa experiência (dez anos) na rede particular de ensino. Concomitantemente, nesse período, também foi professora substituta do Estado, e professora adjunta na prefeitura de Campinas. Assim, faz oito anos que atua na rede estadual de ensino e nesse tempo sempre lecionou na escola pesquisada.

### **4.3. Procedimentos de coleta e registro de dados**

#### **4.3.1. Observação participante**

Para que o conhecimento produzido sobre as escolas seja mais próximo em relação aos processos que se dão no seu interior, e não tão distantes da sua realidade, a observação sobre o cotidiano, neste sentido, torna-se um instrumento importante. Assim, segundo Laville e Dionne

(1999) “a observação revela-se certamente nosso privilegiado modo de contato com o real: é observando que nos situamos, orientamos nossos deslocamentos, reconhecemos as pessoas, emitimos juízos sobre elas” (p. 176).

Nesta direção, para Lüdke e André (1986) “[...] a observação possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado [...]. A experiência direta é sem dúvida, o melhor teste de verificação da ocorrência de um determinado fenômeno. ‘Ver para crer’, diz o ditado popular” (p. 26). As autoras destacam ainda que o contato direto com o objeto de estudo proporciona ao observador chegar mais próximo das perspectivas dos sujeitos, sendo possível apreender suas visões de mundo, ou seja, os significados que atribuem à realidade que vivenciam e às suas próprias ações.

A observação pode variar no que se refere ao grau de participação do pesquisador, a explicitação do seu papel e dos propósitos da pesquisa junto aos sujeitos e quanto à forma de inserção na realidade estudada. Diante desses critérios, segundo Lüdke e André (1986), atuamos como um “observador participante”, dado que os sujeitos estavam cientes da identidade da pesquisadora e dos objetivos do estudo, os quais foram revelados ao grupo pesquisado desde o início da pesquisa. Ainda de acordo com as autoras, nesta posição, “o pesquisador pode ter acesso a uma gama variada de informações, até mesmo confidenciais, pedindo cooperação ao grupo. Contudo, terá em geral que aceitar o controle do grupo sobre o que será ou não tornado público pela pesquisa” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 29).

Como mencionado, a pesquisa teve como um dos procedimentos de coleta de dados a observação com registro em vídeo e anotações escritas no diário de campo. A gravação em vídeo é bastante adequada para estudar fenômenos que são:

[...] formados pela interferência de múltiplas variáveis, muitas das quais atuam simultaneamente, como a prática pedagógica, por exemplo, são carregados de vivacidade e dinamismo. Para serem mais bem compreendidos, necessitam de uma metodologia capaz de conservar essas características. Desse modo, a videogravação permite registrar, até mesmo, acontecimentos fugazes e não-repetíveis que muito

provavelmente escapariam a uma observação direta (SADALLA; LAROCCA, 2004, p. 423).

Apesar do vídeo captar elementos de complexidade, é importante salientar que a videogravação “não é mera transcrição da realidade em imagens; há que se considerar o olhar de quem filma, seu posicionamento diante do que está sendo registrado, seus recortes, enquadramentos, escolhas” (GARCEZ et al, 2011, p. 254).

Nesta pesquisa, optamos por transcrever as gravações transformando o material audiovisual em texto escrito, no entanto, como ressalta Garcez et al (2011) “transcrever falas é possível, porém, por mais que se tente descrever com detalhes gestos, olhares e entonações da voz, cadências etc., imagens dificilmente podem ser transpostas para a linguagem escrita resguardando a devida precisão” (p. 256).

Após um primeiro contato, em fevereiro de 2013, com a professora Cecília, combinou-se os dias e os horários das sessões de observação. Dessa maneira, acompanhamos de março a junho de 2013 a professora e sua sala de aula, totalizando dez sessões de observação (com uma média de quinze minutos por sessão). Tendo em vista os objetivos da pesquisa, as observações centraram-se nos momentos de uso dos livros de literatura infantil que aconteciam na primeira aula (das 7h às 7h50). Todos os dias, nesse momento inicial a professora realizava para a sala a leitura de um livro escolhido por ela, em voz alta. Além disso, às segundas-feiras, a professora levava a classe para a sala de leitura, onde havia livros para serem emprestados pelos alunos. Foram nesses momentos que realizamos a coleta de dados, diante da disponibilidade da pesquisadora (as observações foram realizadas normalmente às segundas ou terças-feiras).

Inicialmente, os momentos de leitura em voz alta realizadas pela professora eram observados pela pesquisadora que registrava por escrito essa dinâmica (e suas impressões) na própria sala de aula. A partir da terceira observação, depois dos alunos e da professora estarem

familiarizados com a presença da pesquisadora na sala, registramos as observações por meio de videogravação e continuamos com as anotações escritas em diário de campo, alternadamente.

Na sala de aula, a pesquisadora sentava-se ao fundo para melhor visualização da classe toda. Já na sala de leitura, a pesquisadora movimentava-se pelo espaço sem câmera, procurando registrar por escrito as interações professora-aluno e aluno-aluno neste ambiente.

Após a saída da escola, a pesquisadora realizava a transcrição das observações e complementava o diário de campo com outras informações que não foram possíveis de serem realizadas durante a permanência na escola.

#### **4.3.2. Entrevista**

Ao lado das observações, adotamos a entrevista como um dos instrumentos básicos para a coleta de dados na perspectiva da pesquisa qualitativa. A opção por esse procedimento metodológico deve-se ao fato de que sua flexibilidade, “possibilita um contato mais íntimo entre o entrevistador e o entrevistado, favorecendo assim a exploração em profundidade de seus saberes, bem como de suas representações, de suas crenças e valores” (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 189).

Dentre os formatos que a entrevista pode assumir, fizemos uso da entrevista semi-estruturada, que segundo Queiroz (1988 *apud* DUARTE, 2002)

[...] é uma técnica de coleta de dados que supõe uma conversação continuada entre informante e pesquisador e que deve ser dirigida por este de acordo com seus objetivos. Desse modo, da vida do informante só interessa aquilo que vem se inserir diretamente no domínio da pesquisa. A autora considera que, por essa razão, existe uma distinção nítida entre narrador e pesquisador, pois ambos se envolvem na situação de entrevista movidos por interesses diferentes (DUARTE, 2002, p. 147).

Para a realização das entrevistas semi-estruturadas, elaboramos três roteiros de perguntas previamente definidos (ver Anexo C, D e E, p. 105), porém estes não foram aplicados rigidamente, pois esta técnica de coleta de dados “permite correções, esclarecimentos e

adaptações que a tornam sobremaneira eficaz na obtenção das informações desejadas. Enquanto outros instrumentos têm seu destino selado no momento em que saem das mãos do pesquisador que os elaborou, a entrevista ganha vida ao se iniciar o diálogo entre entrevistador e entrevistado” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 34).

No trabalho de campo, as entrevistas com gravação em áudio foram realizadas com a professora Cecília (nos meses de março, maio e julho), totalizando três entrevistas. Estas ocorreram na própria escola, nos horários vagos das aulas de Educação Física. Através desse procedimento metodológico, procuramos investigar a relação dessa professora com a leitura, tanto na infância quanto na escola e na família, sua trajetória profissional e suas percepções acerca da sua prática pedagógica com relação à leitura e a literatura infantil (Anexo F, G e H, p. 108).

Cumpramos ressaltar que, nesta pesquisa, através das coletas de dados, buscamos ter como referência tanto a pessoa do professor quanto sua profissão e suas práticas, pois concordamos com Nóvoa (1995), ao afirmar que a maneira como cada um ensina depende diretamente daquilo que somos como pessoa:

Eis-nos de novo face à *pessoa* e ao *profissional*, ao *ser* e ao *ensinar*. Aqui estamos. Nós e a profissão. E as opções que cada um de nós tem de fazer como professor, as quais cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar e desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser. É impossível separar o *eu* profissional do *eu* pessoal (NÓVOA, 1995, p. 17, grifos do autor).

Diante dessa perspectiva, para a compreensão dos significados da prática docente em trajetórias individuais, deve-se olhar para a relação entre a pessoa do professor e sua profissão. No entanto, conforme ressalta Goodson (1995), a voz do professor muitas vezes não está sendo valorizada nas pesquisas do campo educacional:

O que afirmo, aqui e agora, é que, particularmente no mundo do desenvolvimento dos professores, o ingrediente principal que vem faltando é a voz do professor. Em primeiro lugar, tem-se dado ênfase à prática docente do professor, quase se podendo dizer ao professor enquanto “prático”. Necessita-se agora escutar acima de tudo a

pessoa a quem se destina o “desenvolvimento”. Isso significa que as estratégias a estabelecer devem facilitar, maximizar e, em sentido real, surpreender a voz do professor (GOODSON, 1995, p. 69).

A natureza complexa do objeto de pesquisa requer instrumentos múltiplos de abordagem. Em outras palavras, delinear os momentos significativos da professora no seu percurso, tanto pessoal quanto profissional, no que se refere à leitura literária e suas relações com a atuação docente, requer que o olhar se dirija não só para o momento em sala de aula, mas para uma série de aspectos, dentre eles destacamos a voz da professora, que através das entrevistas apresentou sua própria reflexão sobre o processo educativo. Diante do exposto “o que está em jogo é o fato de que há informações no campo educacional cujo melhor modo de obtê-las é por meio da voz do professor, sobretudo as que dizem respeito aos componentes da complexa estrutura da prática docente que é efetivada por eles” (SILVA, 2009, p. 10).

#### **4.4. Procedimentos para a análise de dados e descrição dos resultados**

Para Lüdke e André (1986) analisar os dados qualitativos significa organizar todo o material obtido durante o trabalho de campo, dividindo-os em partes, nos quais se procura identificar tendências e padrões relevantes. Posteriormente, essas tendências e padrões são reavaliados, em busca de relações e inferências. As autoras ressaltam que essa etapa da pesquisa está presente em diversos momentos do estudo, no entanto, torna-se mais sistemática e formal após o término da coleta de dados.

Assim, ao longo da pesquisa, como já destacado, foram realizadas entrevistas com a professora Cecília e observações da sua sala de aula. As entrevistas foram transcritas e os dados das sessões de observação da sala de aula foram organizados em Protocolos (vide Anexo I, p. 127), que contêm o nome da atividade, a data da sessão de observação, a descrição da atividade, impressões da pesquisadora sobre os episódios, referência bibliográfica do livro utilizado pela professora no momento da leitura e considerações preliminares sobre a proposta. Nesse último

item buscou-se realizar uma pré-análise, destacando os momentos da leitura onde havia uma tendência voltada para a alfabetização e os momentos em que estava voltada aparentemente para a leitura fruição.

Entretanto, devemos ressaltar que nomeamos de leitura fruição os momentos em que a leitura realizada pela professora Cecília não tinham como objetivo promover a sistematização da apropriação do sistema alfabético de escrita. Mas, conforme aponta Geraldi (2004) a leitura fruição configura-se muito além disso, significa

[...] o ler por ler, gratuitamente. E o gratuitamente aqui não quer dizer que tal leitura não tenha um resultado. O que define este tipo de interlocução é o “desinteresse” pelo controle do resultado. [...] Recuperar na escola e trazer para dentro dela o que dela se exclui por princípio - o prazer - me parece o ponto básico para o sucesso de qualquer esforço honesto de “incentivo à leitura” (GERALDI, 2004, p. 98).

Nesse sentido, a leitura fruição, é constituída pela interlocução do leitor com o texto pautado pelo prazer de ler.

É importante destacar que, deste modo, ao adotarmos o referencial teórico-metodológico na perspectiva sócio-histórica, compreendemos que o homem se constitui numa relação dialética que estabelece com o seu contexto histórico, social e cultural, sendo que ao mesmo tempo expressa a sua singularidade. Dessas acepções, destacamos que os sujeitos dessa pesquisa são vistos como únicos e singulares, mas ao mesmo tempo como seres sociais e históricos.

De acordo com essa perspectiva, o procedimento de categorização e análise dos dados coletados nesta pesquisa deu-se com base em Aguiar e Ozella (2013), através do trabalho com núcleos de significação. Esses núcleos são constituídos por uma articulação entre os conteúdos do material coletado por meio da semelhança, contradição ou complementação.

Para tanto, inicialmente realizou-se várias “leituras flutuantes” dos protocolos e das entrevistas transcritas (AGUIAR; OZELLA, 2013), de maneira a nos familiarizarmos com o material, visando sua apropriação. Nessas leituras, destacamos e organizamos o que os autores



chamam de pré-indicadores, que “são trechos de fala compostos por palavras articuladas que compõem um significado, carregam e expressam a totalidade do sujeito e, portanto, constituem uma unidade de pensamento e linguagem” (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 309).

Dessa leitura, segundo os autores, emergiram temas diversos caracterizados pela frequência (repetição ou reiteração) que aparecem no discurso do sujeito, pela importância dada pelo informante, pelas contradições, ambivalências, etc. Tendo em vista as inúmeras possibilidades apresentadas pelos temas para a constituição dos pré-indicadores, Aguiar e Ozella (2013) propõem que se considere como critério básico a importância que possuem “para a compreensão do objetivo da investigação” (p. 309).

O próximo passo, em acordo com os autores, foi uma segunda leitura, que permitiu um processo de aglutinação dos pré-indicadores, fosse pela similaridade, pela complementaridade ou pela contraposição, para que desta forma se tivesse uma menor diversidade, formando os indicadores.

Constituídos os indicadores e seus conteúdos temáticos, que são as articulações de elementos de sentido para o sujeito, iniciou-se um processo de articulação dos indicadores e seus conteúdos, o que resultou na sistematização dos núcleos de significação através de sua nomeação. De acordo com os autores,

Nesse processo de organização dos núcleos de significação – que tem como critério a articulação de conteúdos semelhantes, complementares e/ou contraditórios –, é possível verificar as transformações e contradições que ocorrem no processo de construção dos sentidos e dos significados, o que possibilitará uma análise mais consistente que nos permita ir além do aparente e considerar tanto as condições subjetivas quanto as contextuais e históricas (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 310).

Dessa forma, tanto a inferência quanto a sistematização dos núcleos de significação devem ser construídos levando em consideração a configuração social do sujeito, que a partir de suas relações histórico-sociais, constrói sua subjetividade, ou seja, seu modo de pensar, sentir e agir. Nesse sentido, os núcleos de significação devem “ser entendidos como um momento

superior de abstração, o qual, por meio da articulação dialética das partes – movimento subordinado à teoria –, avança em direção ao concreto pensado, às zonas de sentido” (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 310).

Assim sendo, segundo Aguiar e Ozella (2013) o processo de construção dos núcleos de significação já é construtivo-interpretativo, dado que é perpassado pela compreensão crítica do pesquisador em relação à realidade. Espera-se ao final da sistematização um número reduzido de núcleos que “devem expressar os pontos centrais e fundamentais que tragam implicações para o sujeito, que o envolvam emocionalmente e que revelem as determinações constitutivas do sujeito” (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 310).

Após a formação dos núcleos de significação, passa-se para uma nova etapa da pesquisa, a análise dos núcleos, no qual o pesquisador sai do nível da descrição e avança para a interpretação. Para Aguiar e Ozella (2013) a “análise se inicia por um processo intranúcleo avançando para uma articulação internúcleos. Em geral, este procedimento explicitará semelhanças e/ou contradições que vão novamente revelar o movimento do sujeito” (p. 310). Importante ressaltar que esse movimento analítico interpretativo não deve se reduzir ao discurso do sujeito, mas deve ser articulado ao contexto social, político e econômico, possibilitando o acesso à compreensão do sujeito na sua totalidade. Nesse contexto,

Como nos lembra Vigotski (1998), um corpo só se revela no movimento. Assim, só avançaremos na compreensão dos sentidos quando os conteúdos dos núcleos forem articulados tanto dentro do próprio núcleo como entre os núcleos. Nesse momento, alcançamos uma análise interpretativa mais completa e sintetizadora, ou seja, quando os núcleos são integrados no seu movimento, analisados à luz do contexto do discurso em questão, à luz do contexto social histórico, à luz da teoria. (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 311).

Através desse procedimento, o pesquisador amplia sua capacidade de interpretação e análise do fenômeno, avançando do empírico para o interpretativo, ou seja, da fala exterior para o seu sentido. Mediante esse pressuposto metodológico, buscamos produzir um conhecimento que avance na apreensão das formas de pensar, sentir, agir dos professores, para que dessa

forma se crie intervenções que contribuam para a formação desses profissionais. Para tanto, foram criados os seguintes núcleos de significação:

**Núcleo de significação 1** - O ponto a ponto na trama tecida da leitura: as mediações no processo de constituição da aluna leitora;

**Núcleo de significação 2** - Entrelaçando concepções e práticas no trabalho pedagógico com a literatura: no entremeio da alfabetização e da fruição literária.

**Núcleo de significação 3** - Os múltiplos fios no tear da formação do leitor: gêneros textuais, sala de leitura e a participação dos alunos.

**Núcleo de significação 4** - Nuances dos fios entretecidos da trajetória docente: escola, formação e a presença da família no ato de ler;

Conforme já explicitamos, sistematizamos esses núcleos de significação de acordo com a orientação metodológica de Aguiar e Ozella (2013). Dessa forma, primeiro foram realizadas “leituras flutuantes” das entrevistas e dos protocolos, o que nos levou a uma lista de palavras que se destacavam nas falas de Cecília e nas considerações preliminares sobre a proposta (último item do protocolo). Diante dessas palavras emergiram os diversos pré-indicadores<sup>8</sup> que constituem a realidade sócio-histórica do sujeito.

Apresenta-se abaixo os pré-indicadores que foram organizados em grupo, com base na “semelhança”, “complementaridade” e “contraposição”, conforme Aguiar e Ozella (2013). E também a aglutinação dos pré-indicadores, o que permitiu a sistematização de alguns indicadores.

---

<sup>8</sup> No Anexo J, p. 160 são apresentados os trechos do discurso de Cecília e dos protocolos onde os pré-indicadores estão contidos.

<b>Pré-indicadores</b>	<b>Indicadores</b>
1) Leitura na escola; 2) Professora mediadora; 3) Acesso a biblioteca; 4) Paixão pelos livros	1) A professora e suas histórias de leitura na infância.
5) Estímulo à oralidade; 6) Participação dos alunos; 7) Ler sem ser alfabetizado; 8) A rima na alfabetização e na leitura diária; 26) Ampliação do vocabulário.	2) Concepções e práticas de leitura.
9) ATPC como formação continuada; 10) O trabalho pedagógico em conjunto; 11) O tempo como norteador para a avaliação da prática pedagógica; 12) Interesse dos alunos; 13) Atualização docente.	3) A escola como espaço de formação continuada e a necessidade de atualização docente.
15) Retorno dos pais; 16) Vínculo afetivo; 17) Interação com a família; 18) Acesso aos livros no ambiente familiar.	4) A escola e sua relação com a família.
19) Metodologia; 20) Sequência Didática; 21) Mudança na concepção do trabalho com a literatura; 22) Critérios para a seleção de livros; 14) Modos de ler e de criar expectativa durante a leitura.	5) A literatura infantil na prática docente.
23) O trabalho com a diversidade de gêneros textuais; 24) Formação do aluno leitor.	6) A importância da diversidade de gêneros para a formação do leitor.
25) Alunos participativos; 27) Regras na hora da leitura.	7) A criança e sua relação com as histórias lidas.
28) Autonomia na sala de leitura; 29) A sala de leitura como local de silêncio e concentração.	8) A sala de leitura na formação do leitor.

Concluída essa fase de aglutinação dos pré-indicadores em indicadores, passamos para a inferência e sistematização dos núcleos de significação, levando em consideração como na etapa anterior a “semelhança”, “complementaridade” e “contraposição” dos conteúdos temáticos que compõem cada indicador.

<b>Indicadores</b>	<b>Núcleos de significação</b>
1) A professora e suas histórias de leitura na infância.	O ponto a ponto na trama tecida da leitura: as mediações no processo de constituição da aluna leitora.

3) A escola como espaço de formação continuada e a necessidade de atualização docente.	Nuances dos fios entretecidos da trajetória docente: escola, formação e a presença da família no ato de ler.
4) A escola e sua relação com a família.	
2) Concepções e práticas de leitura.	Entrelaçando concepções e práticas no trabalho pedagógico com a literatura: no entremeio da alfabetização e da fruição literária.
5) A literatura infantil na prática docente.	
6) A importância da diversidade de gêneros para a formação do leitor.	Os múltiplos fios no tear da formação do leitor: gêneros textuais, sala de leitura e a participação dos alunos.
7) A criança e sua relação com as histórias lidas.	
8) A sala de leitura na formação do leitor.	

No próximo capítulo, serão apresentados, com detalhes, os resultados através da descrição dos núcleos de significação acima definidos e, em cada núcleo, vamos discutir e analisar os dados, buscando apreender o movimento, as contradições, a historicidade, de modo a nos aproximarmos na apreensão dos sentidos do sujeito sobre a temática da leitura literária.

## **CAPÍTULO 5 – DESFIANDO, DESAFIANDO, ATANDO E DESATANDO OS FIOS DESSA TESSITURA**

### **5.1. O ponto a ponto na trama tecida da leitura: as mediações no processo de constituição da aluna leitora**

O conto *Felicidade Clandestina* de Clarice Lispector narra a história de uma personagem apaixonada por livros. A pequena leitora desejava ler o livro *As reinações de Narizinho*, de Monteiro Lobato, entretanto, por não ter condições de ter o livro, pediu-o emprestado a uma amiga, cujo pai era dono de uma livraria.

No dia seguinte, a menina passa na casa da proprietária do livro para pegá-lo emprestado, contudo, ao perceber a sua ansiedade, por crueldade, a colega nega a cessão da obra, inventando desculpas de que o livro havia sido emprestado para outra pessoa e pede para que ela voltasse no dia seguinte. Os dias se passavam, a menina voltava à casa e a história se repetia...

A agonia da leitora acaba, quando a mãe da menina má flagra o comportamento maldoso da filha e a manda emprestar o livro naquele momento. Com o livro nas mãos, a pequena leitora caminha a passos lentos para a sua residência,

Chegando em casa, não comecei a ler. Fingia que não o tinha, só para depois ter o susto de o ter. Horas depois abri-o, li algumas linhas maravilhosas, fechei-o de novo, fui passear pela casa, adiei ainda mais indo comer pão com manteiga, fingi que não sabia onde guardara o livro, achava-o, abria-o por alguns instantes. Criava as mais falsas dificuldades para aquela coisa clandestina que era a felicidade (LISPECTOR, 1998, p. 37).

A posse do livro causa na menina um indecifrável sentimento, estremecida de satisfação, lentamente saboreava “aquela coisa clandestina”. A paixão pelos livros constitui a tônica desse enredo, ao retratar os modos de apropriação da leitura e dos livros na infância da protagonista. Assim como no conto, as experiências de leitura na infância da professora Cecília foram marcadas pela paixão e dificuldades no acesso aos livros.

A partir dos pressupostos da abordagem histórico-cultural, Leite (2011) delinea que a relação sujeito-objeto, ou seja, o gosto ou o desgosto por alguma coisa - no nosso caso, pela leitura - resulta de um processo acontecido ao longo das relações e interações entre os sujeitos e objetos situados em determinado contexto histórico-social.

Tendo em vista esse referencial teórico, Leite (2011) afirma que a constituição do leitor “é um processo socialmente construído, determinado basicamente pela história de mediações sociais vivenciadas pelo sujeito, incluindo desde o ambiente familiar, passando pelas diversas situações sociais, até, obviamente, a escola” (p. 37). Dessa perspectiva, o conceito de mediação tem assumido um lugar central, pois “é pela mediação, realizada pelo outro, que o indivíduo incorpora os modos de pensar, agir e sentir, socialmente elaborados, e se constitui enquanto sujeito” (FALCIN, 2006, p. 76).

Na história de Cecília, a mãe e uma professora da quinta-série foram as principais mediadoras no seu processo de constituição como leitora. Na entrevista realizada no dia 23/03/2103, Cecília relata as suas experiências de leitura vivenciadas no ambiente familiar: “*minha mãe contava histórias pra mim; mais a mãe... o pai não muito*” (Anexo F, Entrevista 1, p. 108). Conforme Abramovich (1999) “o primeiro contato da criança com um texto é feito oralmente, através da voz da mãe, do pai ou dos avós, contando contos de fada, trechos da Bíblia, histórias inventadas (tendo a criança ou os pais como personagens), livros atuais e curtinhos, poemas sonoros e outros mais...” (p. 16).

A experiência de ouvir histórias possibilita suscitar o imaginário, descobrir outros lugares, sentir emoções; são momentos significativos para a formação da criança, pois “escutá-las é início da aprendizagem para ser um leitor, e ser leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descoberta e de compreensão do mundo...” (ABRAMOVICH, 1999, p. 16).

Além da mãe, outra pessoa marcante na relação de Cecília com a leitura foi uma professora de língua portuguesa da quinta série. Em sua trajetória escolar, Cecília relata que

foram poucas as experiências que teve de professoras que liam livros para a sala. Mas, uma professora em especial, a Dulce, desempenhou um papel fundamental no seu processo de constituição como leitora.

Nas experiências que teve com essa professora, Cecília diz: “*ela tinha uma caixa maravilhosa de livros e essa caixa de livros era a minha paixão!*” (Anexo G, Entrevista 2, p. 113). Dulce levava essa caixa de livros, que era itinerante, para a sala de aula; dispunha os livros na lousa e os alunos podiam escolher livremente os livros para ler.

Das lembranças que tem em relação a essa professora, prevalece a da caixa de livros que foi para a sua casa. Em vários momentos da entrevista, Cecília narra que, nas férias de julho, a professora Dulce queria que os alunos continuassem lendo livros, então, como Cecília morava próximo à escola e tinha paixão pelos livros, ela ficou com a caixa, para que assim os outros alunos pudessem emprestá-los. Em suas palavras:

Então, foi um incentivo muito grande porque eu nossa, né, “eu com a caixa de livros”, então eu fazia o controle, os amigos iam buscar os livros e o que acabou acontecendo eu li a caixa toda. Aí ela teve que pedir pra, a biblioteca era um espaço que não ficava aberto, então ela fazia essa caixa pra poder pegar os livros da biblioteca e ir trocando, então ela teve que abrir a biblioteca pra mim. Então, eu ia até a biblioteca com ela, pegava os livros, então isso me incentivou demais, demais, foi uma pessoa que marcou muito (Anexo G, Entrevista 2, p. 114).

A partir desse trecho, observamos que essa professora contribuiu de forma determinante na história de leitura de Cecília, ao possibilitar situações de aproximação, como a caixa de livros itinerante - uma estratégia para viabilizar o acesso dos alunos aos livros - visto que a biblioteca era um espaço fechado. A biblioteca era frequentada pelos alunos somente com a mediação do professor, conforme relata; fora isso ela permanecia inacessível.

Nos anos seguintes de sua escolarização, como Cecília não era mais aluna da professora Dulce, ela não teve mais acesso aos livros e nem à biblioteca. Em meio à uma expressão triste relembra que



[...] quando não era mais a professora Dulce, eu não tinha acesso à biblioteca, ficava fechada. Então eu ficava muito triste, porque eu não tinha como... E tinha, tinha uma quantidade boa de livros na biblioteca, ela chegou a me levar lá para que eu pudesse olhar, eu fiquei encantada, mas nós não tínhamos acesso (Anexo F, Entrevista 1, p. 108).

A partir desse excerto, percebe-se que há uma “chave” que separa Cecília das obras literárias. Uma chave que tranca as portas da biblioteca para os alunos. Nesse sentido, nos perguntamos: para que serve uma biblioteca fechada a sete chaves?

Além de ser um espaço físico destinado a guardar os livros, a biblioteca é por excelência o lugar de acesso aos livros, coleções, revistas, gibis, enfim, aos mais variados tipos de materiais de leitura. Diante disso, como nos lembra o poeta Antônio Cícero “guardar uma coisa não é escondê-la ou trancá-la. [...] Guardar uma coisa é olhá-la, fitá-la, mirá-la por admirá-la, isto é, iluminá-la ou ser por ela iluminado<sup>9</sup>.”

Portanto, o papel da biblioteca escolar não se restringe a guardar os livros: esta deve ser organizada de modo a oferecer aos alunos livre acesso às obras, possuir um ambiente atrativo e acolhedor, diversas opções de leitura, entre outras tantas possibilidades que esse espaço pode proporcionar para a formação do aluno leitor<sup>10</sup>.

Entre aquilo que recorda das experiências de leitura vividas na escola, Cecília ressalta que a professora Dulce “*lia com uma tranquilidade, ela era uma pessoa que falava calminho, muito calmo, ela lia assim, passava aquela emoção na leitura e eu me apaixonei realmente*” (Anexo G, Entrevista 2, p. 114). O encantamento pela leitura foi marcado pela admiração de

---

<sup>9</sup>Este poema foi retirado do livro "Guardar - Poemas escolhidos", Rio de Janeiro: Editora Record, 1996, p. 337.

<sup>10</sup>Algumas referências de estudo sobre essa temática são:

ALIAGA, R; SILVA, L. L. M. **Vozes da Produção Acadêmica: biblioteca e leitura em debate**. Leitura Teoria & Prática, v. 58, p. 44-51, 2012;

Arena, B. Dagoberto (Org.); KLEBIS, C. E. DE O. (Org.); BARBOSA, M. V. (Org.); LEITE, Sérgio A. da S. (Org.); NETO, J.C.M. (Org.); SILVA, L. L. M. (Org.). **Dossiê: Formação de leitores - bibliotecas - mediadores**. Campinas: Global/ALB, 2011. v. 57. 40p;

SILVA, L. L. M; FERREIRA, N. S. A. ; SCORSI, R. DE A. . Formar Leitores: desafios da sala de aula e da biblioteca escolar. In: Renata Junqueira de Souza. (Org.). **Biblioteca Escolar e Práticas Educativas: o mediador em formação**. 1ªed.Campinas - SP: Mercado de Letras, 2009, v. 01, p. 49-68.

Cecília na relação que a professora Dulce estabelecia com a leitura. Nos seus modos de ler, transmitia aos alunos o prazer que tinha ao realizar tal atividade.

Nesse contexto, a teoria sobre o poder de contágio das emoções descritas por Wallon (1995 *apud* GROTTA, 2006) ressalta que “a emoção tem o poder de contagiar o outro, uma vez que ela é plástica, ou seja, é percebida pelo outro pelas expressões da face e do corpo, pelo tom e pela entonação da voz, etc.” (p. 211).

As marcas deixadas pela professora Dulce foram profundas. Cecília tenta definir a relevância dessa professora, em sua formação como leitora e como professora, entretanto, em alguns momentos faltou-lhe palavras, “*E é legal porque eu tive a chance de encontrá-la depois que eu já estava formada, encontrei com ela e foi uma alegria assim... acho que foi uma realização pode olhar pra ela e dizer ‘eu sou professora’, então foi muito legal marcou muito essa pessoa em especial*” (Anexo G, Entrevista 2, p. 114).

Assim, como apontado, no esboço da trajetória de leitura de Cecília, percebemos que as principais lembranças que tem da infância em torno da leitura, dizem respeito às suas interações com a mãe e com a professora Dulce. Através dos relatos, observamos que essas duas pessoas exerceram um papel fundamental como mediadoras entre Cecília e a leitura, ao proporcionarem experiências significativas com os livros.

Tendência semelhante é destacada por Leite (2012) que através do conjunto de dados fornecidos pela pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil* ressalta que os principais agentes mediadores que conduziram os jovens aos caminhos da leitura são: o professor (a), citados por 45% da amostra; mãe ou responsável do sexo feminino, 43%; pai ou responsável do sexo masculino, 17%. Nesse sentido, os dados da pesquisa, apontam fortemente a escola e a família como as principais instâncias mediadoras na relação de aproximação afetiva entre os sujeitos e as práticas de leitura.

Além da importância dada à mediação do outro, o processo de constituição do leitor depende também da qualidade das interações que o sujeito vivencia durante a sua vida. Conforme aponta Souza (2006),

[...] entendemos que o sucesso da relação entre o sujeito e a leitura depende da qualidade da mediação que o sujeito vivencia – se as experiências de leituras organizadas pelo “outro” forem positivas ao sujeito, é bastante provável que a sua relação com os livros também se torne positiva (SOUZA, 2006, p. 230).

Diante dos relatos sobre a sua história, Cecília traz indícios dos principais fatores que contribuíram para a relação afetiva que construiu com a leitura. Um dos mais evidentes, sem dúvida, foi o trabalho pedagógico desenvolvido pela professora Dulce, o que acabou transformou-a em uma figura inesquecível para Cecília, revelando que a presença do outro é parte constitutiva dessa relação.

## 5.2. Entrelaçando concepções e práticas no trabalho pedagógico com a literatura: no entremeio da alfabetização e da fruição literária

Esse núcleo de significação apresenta dados referentes às concepções e práticas pedagógicas desenvolvidas por Cecília no trabalho com a literatura infantil. Entretanto, devido as suas diversas dimensões esse núcleo foi dividido em subnúcleos: *Os tempos e os espaços da leitura na sala de aula; Os modos de ler e de conversar sobre o texto literário; Leitura compartilhada: entre a fruição e a alfabetização; A literatura infantil na prática docente*. Em seguida, vamos apresentar e discutir, os dados desse núcleo a partir do referencial teórico adotado.

### 5.2.1. Os tempos e os espaços da leitura na sala de aula

Guedes-Pinto (et al, 2007) propõe-nos uma reflexão sobre a organização do tempo pedagógico na escola, a partir de um trecho do livro *Paratii: entre dois pólos*,<sup>11</sup> do famoso navegador brasileiro Amyr Klink, conhecido em todo o mundo por suas viagens solitárias. Segundo ele,

[...] existe uma diferença entre viagens e aventuras. Surfar nas ondas do Drake<sup>12</sup>, atravessar o Atlântico ou subir o Solimões não eram aventuras. Mesmo cair na serra Quebra Cangalha e passar dia no mato abrindo caminho com canivete preto não teria sido uma aventura, porque eu tinha, antes de mais nada, uma bússola e um lugar para ir. Um rumo e um destino fazem a diferença em qualquer situação (GUEDES-PINTO et al, 2007, p. 25).

Diante do trecho mencionado, podemos nos perguntar: em que as diferenças entre os conceitos de viagem e de aventura apresentados por Amyr Klink podem contribuir para pensarmos sobre a organização do trabalho com a leitura na escola? Talvez, a possibilidade de resposta para essa pergunta esteja dentro desse mesmo trecho, quando o autor diz: “*Um rumo*

---

<sup>11</sup> KLINK, Amir. *Paratii: entre dois pólos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

<sup>12</sup> Drake: nome de um canal marítimo entre a América do Sul e a Antártida.

*e um destino fazem a diferença em qualquer situação*” Guedes-Pinto (et al, 2007). Ao refletir sobre a diferença entre o conceito de viagem e de aventura Guedes-Pinto (et al, 2007) ressalta que:

Planejam-se viagens, mudanças, rumos, construções. Planeja-se encontrar com pessoas queridas, ter filhos, conhecer novas pessoas. Os acontecimentos que vivenciamos no nosso dia-a-dia, na maioria das vezes, mostram os resultados ou os efeitos dos planejamentos e das escolhas que fizemos. Na escola não é diferente: para colocarmos em prática nossas escolhas, utilizamos instrumentos. Navegadores como Amyr Klink utilizam a bússola (*“eu tinha, antes de mais nada, uma bússola”*) para garantir o rumo de suas viagens e os objetivos que se quer atingir (*“e um lugar para ir”*). O planejamento, ao reunir uma série de procedimentos que pretendemos desenvolver com nossos alunos, dá uma direção ao nosso trabalho (GUEDES-PINTO et al, 2007, p. 25).

Dessa forma, compreendemos que o planejamento de ensino e os vários modos como ele acontece demonstram os valores e princípios do professor que norteiam a sua ação pedagógica com os alunos em sala de aula. A organização dos tempos e dos espaços revela os rumos intencionais a respeito do que se quer desenvolver junto aos alunos. Composta a partir de escolhas realizadas pelo professor, a rotina retrata o que se considera mais ou menos importante no trabalho com as crianças e o que de fato mais se valoriza no tempo em que se compartilha com elas.

Assim sendo, observarmos o cotidiano da sala da professora Cecília, procurando descrever os tempos e espaços destinados à leitura para compreender as suas escolhas e intencionalidades no desenvolvimento do seu trabalho pedagógico em uma sala do 1º Ano do Ensino Fundamental.

A professora Cecília organiza o tempo na sala de aula de modo a priorizar que o dia se inicie com a leitura oral compartilhada realizada por ela, esta por sua vez tem diariamente um lugar garantido na rotina escolar, para Cecília a literatura infantil representa na sua prática pedagógica *“Um papel importantíssimo, tanto que eu começo o meu dia com os alunos lendo. Então, é algo que faz parte da nossa rotina, é uma rotina diária ler pra eles, ouvir histórias [...]”* (Anexo H, Entrevista 3, p. 120).

Os espaços dessa leitura variavam. Por vezes, a leitura foi realizada na sala de aula e outras na sala de leitura da escola. Tanto na sala de aula, quanto na sala de leitura, a professora sentava-se em uma cadeira na frente da classe e as crianças se sentavam ao seu redor. Ela sempre segurava o livro à altura dos ombros, de forma expositiva, garantindo a todos o acesso visual ao livro lido.

A professora lia história, poesia, receita culinária, livro didático, livros grandes, livros pequenos... As práticas de leitura possuíam uma diversidade de gêneros textuais e portadores/suportes de textos escritos (Alguns dos livros lidos: *Quando sinto medo*, MORONEY (2008); *A cozinha da Maria Farinha*, CASTRO (2007); *Bruxinha e Frederico*, FURNARI (2009); *Livro didático Ler e Escrever e O carteiro chegou* AHLBERG; AHLBERG (2007) de acordo com os Protocolos do Anexo I, p. 127).

Devido ao tempo delimitado pelo período da aula, a professora organiza os momentos de leitura de modo a garantir a continuidade que é dada pelo livro, como podemos observar no relato a seguir:

Professora - Como que a gente leu o livro da Chapeuzinho Colorido?

Laura (aluna) - De uma em uma.

Professora - Isso, a gente leu de partes em partes, só que no livro da Chapeuzinho Colorido cada dia era uma personagem diferente e esse livro aqui não, como ele é grande e não dá pra gente ler em um dia só eu vou ler de partes em partes só que os personagens não mudam é a mesma história (Anexo I, Protocolo 2, p. 129).

Percebe-se que a professora não tem a preocupação de escolher uma história curta e rápida que seja compatível com o tempo da rotina escolar. Na mesma direção, Guedes-Pinto (et al, 2007) aponta que “Não é o tamanho da história que se encaixa no tempo disponível, mas o contrário: o tempo é usado e gasto conforme o desenrolar da atividade de ouvir as histórias” (GUEDES-PINTO et al, 2007, p. 10). Com esse modo de conduzir a leitura, a professora possibilita aos alunos experimentar na escola o mesmo jeito que muitos leitores vivenciam essa prática, lendo um pouco a cada dia.

O fato de ter esse tempo garantido no cotidiano escolar - e a constância com que se realiza indica - que essa prática é valorizada por Cecília, que se prepara para realizá-la, tanto em termos materiais quanto organizacionais. Ou seja, para assegurar a realização diária da leitura, a professora escolhe o que vai ler, prepara-se para essa leitura e garante um momento adequado para que ela aconteça, em suas palavras:

[...] eu tenho que mostrar pra eles que ler é bom, eu tenho que gostar das histórias que eu leio pra eles, porque você simplesmente pegar um livro aleatoriamente e aí hoje eu vou ler isso, com aquela pouca vontade, aquele pouco estímulo, eles são muito espertos, as crianças são muito detalhistas e observadoras, eles vão sacar de primeira que você não gosta daquilo que você está fazendo, ler pra eles, que você está fazendo por obrigação e aí não vai estimular (Anexo H, Entrevista 3, p. 121).

Para desenvolver nos alunos o gosto pela leitura, o professor deverá ser um bom leitor e a leitura deve ser praticada constantemente de modo que possa promover nos alunos a paixão pelos livros, pois segundo Grotta (2006):

É observando o prazer do outro em ler, o valor que atribui ao conteúdo (texto) e ao objeto escrito (livro), que desperta no aprendiz o desejo de apropriar-se também da leitura e dos conhecimentos que podem ser adquiridos através dela, num processo de imitação. Um exemplo interessante é quando uma criança, de posse de um livro já lido por um adulto em voz alta para ela, lê, em outro momento, a história também em voz alta, realizando as mesmas expressões e entonações feitas por este adulto. Ela imita o adulto e dessa forma vai se apropriando da leitura, do prazer de ler, da forma como o outro faz uso dessa leitura e do valor afetivo, cognitivo e social que o adulto atribui à leitura (GROTTA, 2006, p. 212).

A partir dessas inferências, Grotta (2006) ressalta que o professor, ao demonstrar-se leitor para os alunos, configura-se em modelo para eles, em alguém que por demonstrar prazer e entusiasmo pela leitura, impulsiona o desejo dos alunos em ler e a vontade de experimentar o prazer provocado pela leitura.

Além dessa leitura compartilhada realizada pela professora, na sala de aula havia uma prateleira com livros, revistas e gibis que era cuidado e utilizado por todos, nos momentos iniciais da aula em que a professora aguardava a entrada e a acomodação dos alunos e também

aproveitado por aqueles que terminavam antes dos demais as atividades do dia. Para Goulart (2006):

O espaço da sala de aula deve ser um espaço de formação de leitores. Um espaço, portanto, com muitas leituras. Leituras das crianças, leituras dos professores. Leituras de livros, jornais, panfletos, músicas, poesias e do que mais se tornar significativo. Leituras de vários autores e com várias intenções. É com a leitura abundante da escrita do mundo que aprendemos a ler (Barbosa, 1990 *apud* GOULART, 2006, p. 94).

Assim, é no contato com materiais escritos e com a mediação de um leitor mais experiente que a criança se insere na cultura escrita, mesmo antes de estar alfabetizada.

### **5.2.2. Os modos de ler e de conversar sobre o texto literário**

Além de escolher, planejar e realizar uma leitura antes de ler o livro para os seus alunos, Cecília variava nos modos de ler. Nos gêneros literários, interpretava os personagens por meio de inflexões vocais, expressões faciais e gestos. Sobre isso, Cecília narra um episódio que aconteceu no início da sua carreira docente:

Eu peguei a pré-escola, na época era a pré-escola então já era alfabetização, né, e foi muito legal, porque nessa época eu já lia, já sabia que eu poderia conquistar muitas coisas com a leitura e eu fazia caras e bocas já pra ler e eu me lembro que foi uma mãe falar com a diretora da escola, porque a criança ficou assustada, porque eu fiz a voz da bruxa, né, e a mãe ficou preocupada, enfim, mais eu não me abalei com essa primeira, esse primeiro empecilho eu continuei fazendo como eu achava que daria certo (Anexo G, Entrevista 2, p. 114).

Neste sentido, Corsino (2010) salienta que “a mediação do adulto é o ponto-chave das primeiras leituras. É ele quem organiza o ambiente e quem empresta sua voz ao texto. Seus gestos, entonações, intervenções e até mesmo as traduções<sup>13</sup> alteram a obra e revelam o que e como a criança deve ler” (p. 186). Através da voz, da face, dos movimentos corporais, Cecília

---

<sup>13</sup> É comum em creches e pré-escolas o professor “traduzir” o texto para uma linguagem que ele considera mais adequada às crianças. Se por um lado a ideia é aproximar o texto escrito do oral, por outro, há uma redução da experiência da criança com a linguagem escrita, com sua especificidade de estrutura linguística, sintaxe, vocabulário etc. Uma simplificação que reduz a experiência da criança como leitora-ouvinte (CORSINO, 2010, p. 186).



garante vivacidade à leitura e o envolvimento dos alunos com o enredo. Quando a professora leu o livro *Bruxinha e Frederico* da autora Eva Furnari, um dos alunos refere-se ao seu modo de ler:

Ao mostrar a ilustração de uma bruxa que aparece na história a professora diz:  
-Olha a bruxa de cabelos verdes e nariguda.  
As crianças riem.  
Professora – Narigão de bruxa, verruga de bruxa e risada de bruxa. Aharara...(a professora dá uma risada bem alta de bruxa)  
Bruno (aluno) pergunta admirado – Você sabe imitar uma risada de bruxa?  
Professora – Não sei, foi boa a minha imitação?  
Bruno (aluno) – Foi boa. Você sabe imitar qualquer coisa!  
Professora – Eu tenho os meus segredos Bruno (Anexo I, Protocolo 6, p. 145).

Outra estratégia adotada pela professora, para despertar o interesse dos alunos pela leitura, era a escolha de livros mais longos. No entanto, a professora dividia-o em capítulos para a leitura diária e interrompia a leitura em pontos estratégicos, para criar expectativa para o dia seguinte, o que deixava os alunos curiosos e ansiosos com o desfecho da trama, como pode ser observado no seguinte episódio:

[...] a professora lê:  
- Pela estrada afora foi o carteiro sozinho, levar uma carta urgente pra lá do velho moinho. Ao chegar ao endereço, avistou uma velhinha tão estranha que o carteiro até comentou baixinho: - Que dentes cumpridos vovozinha. Trouxe uma carta para....  
Laura (aluna) - Chapeuzinho Vermelho.  
Professora - Será que é pra Chapeuzinho Vermelho?  
Bruno (aluno) - É pra vovó.  
Professora - É pra vovó?  
Alunos - Pro lobo mau.  
Professora - Para o lobo mau?  
Laura (aluna) - É.  
Professora - Não sei só amanhã que nós vamos descobrir.  
Alunos – Ah, não.  
Bruno (aluno) - Que droga!  
Todos voltam para os seus lugares (Anexo I, Protocolo 3, p. 136).

A prática descrita acima mostra que a professora Cecília estimula as predições dos alunos, com base no que foi lido. Sobre essa estratégia Cecília diz:

[...] quando eu paro a história, né, “O que será? Quem será que vai receber a carta agora?” Então eles antecipam a ideia, né, então pelas figuras que eles viram hoje, pelo pequeno trecho que eu li falando que ele viu uma vovozinha estranha na porta, eles já levantaram as hipóteses ou vai ser a Chapeuzinho ou vai ser o lobo mau ou vai ser a

vovozinha. Então eles tem três hipóteses de quem vai receber a carta amanhã, né. Então você já levanta com a criança uma expectativa pro dia seguinte, então eles vão chegar e já vão saber que vão sentar e que na roda vai ser *O carteiro chegou* e que alguém, algum personagem vai receber a carta então já tem três hipóteses e amanhã eles vão estar comprovando aquilo que eles pensaram, que eles levantaram como suspeita. [...] Teve um menininho que até se manifestou de forma mais, né, “mais que droga!”, ele ficou contrariado, ele queria ouvir já o restante da história. Então a intenção é essa, criar a expectativa, levantar hipóteses com as crianças eu acho que o trabalho flui legal dessa forma (Anexo F, Entrevista 1, p. 112).

Esse jogo de levantar e confirmar hipótese permite aos alunos a construção de conexões entre o que se lê e as suas expectativas. A partir dos relatos de Cecília e das observações em sala de aula, nota-se que a leitura literária tem um tempo e um espaço assegurado para a sua realização na rotina escolar.

No entanto, para que o trabalho de mediação do professor seja eficaz, não basta apenas ler, se o objetivo é formar leitores capazes de experimentar a força humanizadora da literatura: “ao professor cabe criar as condições para que o encontro do aluno com a literatura seja uma busca de sentido para o texto literário, para o próprio aluno e para a sociedade em que todos estão inseridos” (COSSON, 2012, p. 29). Dessa maneira, deve-se fazer da leitura literária uma prática que tenha como princípio e fim o letramento literário,

[...] o ensino da literatura deve ter como centro a experiência do literário. Nessa perspectiva, é tão importante a leitura do texto literário quanto as respostas que construímos para ela. As práticas de sala de aula precisam contemplar o processo de letramento literário e não apenas a mera leitura das obras. A literatura é uma prática e um discurso, cujo funcionamento deve ser compreendido criticamente pelo aluno. Cabe ao professor fortalecer essa disposição crítica, levando seus alunos a ultrapassar o simples consumo de textos literários (COSSON, 2012, p. 47).

Nesse caso, é fundamental que o aluno compreenda a leitura como uma atividade de construção de sentidos; esse é um conhecimento aprendido e não algo natural. Mais do que possibilitar o contato das crianças com obras literárias, é essencial que o professor estimule uma postura de busca e elaboração de significados, diante dos textos que circulam na escola. Uma das estratégias para conseguir esse intento, segundo Brandão e Rosa (2010), é conversar com os alunos durante e depois da leitura dos textos literários, formulando perguntas e discutindo

com as crianças os significados apreendidos. Pois conforme aponta Kleiman (1993 *apud* BRANDÃO; ROSA, 2010)

[...] é *durante* a interação que o leitor mais inexperiente compreende o texto: não é durante a leitura silenciosa, nem durante a leitura em voz alta, mas *durante a conversa* sobre aspectos relevantes do texto. Muitos aspectos que o aluno sequer percebeu ficam salientes nessa conversa, muitos pontos que ficaram obscuros são iluminados na construção conjunta da compreensão (p. 24 *apud* BRANDÃO; ROSA, 2010, p. 72, grifos da autora).

Entretanto, Kleiman (1993 *apud* BRANDÃO; ROSA, 2010) salienta que não é “qualquer conversa que serve de suporte temporário para compreender o texto” (p. 74). Para propor perguntas interessantes que orientem a conversa a partir da leitura de textos literários, Brandão e Rosa (2010) sugerem cinco categorias de perguntas de compreensão:

- a) *Perguntas de ativação de conhecimentos prévios*: tais perguntas são formuladas, em geral, antes da leitura do texto e têm o objetivo de convidar os leitores ou ouvintes a entrar no texto que será lido, trazendo para a situação de leitura conhecimentos que possam ser relevantes para sua compreensão [...].
- b) *Perguntas de previsão sobre o texto*: [...] a partir de um título, das ilustrações da capa do livro ou do nosso conhecimento sobre o autor, podemos fazer previsões sobre o que o texto irá tratar. Ao longo da leitura também é possível formular perguntas de previsão. Assim, ao se ler um conto, pode-se perguntar o que as crianças imaginam que acontecerá em seguida, com base no que foi lido até um determinado momento.
- c) *Perguntas literais ou objetivas*: são aquelas cujas respostas estão explicitamente colocadas, sendo, portanto, encontradas diretamente no texto [...].
- d) *Perguntas inferenciais*: são aquelas que vão além das informações explicitamente colocadas no texto, pois implicam o estabelecimento de relações por parte do leitor, ora de natureza mais simples, ora de natureza mais complexa [...].
- e) *Perguntas subjetivas*: são as que solicitam a opinião e/ou conhecimento do leitor e, embora tomem o texto como referência, a resposta dada não pode ser deduzida dele. Dentro desta categoria é possível encontrar alguns subtipos. Assim, há questões em que o leitor/ouvinte deve apontar a sua preferência [...] Também pode haver perguntas de avaliação em que ele é levado a expressar uma opinião sobre algum fato ou ação de personagem no texto [...] Finalmente, há perguntas que extrapolam o texto, solicitando que o leitor/ouvinte associe o texto a experiências suas (BRANDÃO; ROSA, 2010, p. 79-80).

A partir desse subsídio que orienta as perguntas sobre o texto literário, o professor garante uma conversa que, de fato, amplia os significados construídos pelo leitor/ouvinte, capaz de torná-lo cada vez mais competente na compreensão e apreciação dos textos aos quais tem acesso (BRANDÃO; ROSA, 2010, p. 81). Uma vez que, “os livros, como os fatos, jamais falam

por si mesmos. O que os fazem falar são os mecanismos de interpretação que usamos, e grande parte deles são aprendidos na escola” (COSSON, 2012, p. 26).

Dessa forma, “o professor funciona como um modelo de comportamentos, atitudes e expressões de um leitor que dirige e regula seu próprio processo de leitura, ensinando, portanto, ‘como se faz para ler’ ” (LERNER, 1996 *apud* BRANDÃO; ROSA, 2010, p. 73).

Nesta direção, de acordo com os Protocolos (Anexo I, p. 127), constata-se que em quase todas as situações de leitura desenvolvidas pela professora Cecília, as conversas sobre o texto literário estavam presentes na sala de aula. Entretanto, verificamos que não há certa diversificação dos tipos de perguntas formuladas na hora da conversa sobre o texto, conforme ressaltam Brandão e Rosa (2010). Uma das perguntas mais frequentes refere-se à de ativação dos conhecimentos prévios, como pode ser observado na descrição:

A professora mostra o livro para as crianças e lê o título: O carteiro chegou.  
Professora - Quem sabe o que o carteiro faz?  
Bruno (aluno) - Eu sei, ele traz carta.  
Alex (aluno) - Quando a luz acaba ele traz a conta.  
Raul (aluno) - É, ele traz a conta de água pra pagar.  
Professora - Isso! Aqui no Brasil o carteiro usa um uniforme amarelo, mas aqui no livro olha só, o uniforme dele é azul.  
A professora inicia a leitura (Anexo I, Protocolo 2, p. 129).

Outro tipo de questão muito presente na prática de Cecília são aquelas de previsão do texto:

Na sala de leitura as crianças se sentaram ao redor da cadeira da professora que ao ler que o carteiro levou uma carta para o lobo mau pergunta:  
- Quem será que vai mandar essa carta para o lobo?  
Bruno (aluno) - O carteiro.  
Professora - Não quem levou a carta foi o carteiro, mais quem escreveu?  
Alex (aluno) - A Chapeuzinho Vermelho.  
Professora - Será que foi a Chapeuzinho Vermelho?  
Alex (aluno) - Ou foi a vovó.  
Professora - Será que foi a vovó?  
Raul (aluno) - Não foi a vovó.  
Fábio (aluno) - Foi o caçador.  
Professora - Vamos ver, essa tem muitas hipóteses.  
Fábio (aluno) - Eu acho que é a Chapeuzinho Vermelho e a vovó.  
Professora - Então mais tem a história dos três porquinhos que também tem lobo e se for o lobo da história dos três porquinhos?  
Alunos - É?

Professora – Vamos ver então?

A professora pega a carta dentro do envelope e começa a ler (Anexo I, Protocolo 4, p. 137).

Com relação às perguntas de previsão, Brandão e Rosa (2010) enfatizam que ao final da história, deve-se retomar as previsões feitas antes da leitura do texto, através de perguntas que levem os alunos a verificar se suas previsões iniciais foram ou não confirmadas. Além das perguntas de ativação de conhecimentos prévios e as de previsão do texto, outro tipo de formulação realizada constantemente durante a leitura pela professora Cecília, são as perguntas literais. Na história do livro *O carteiro Chegou*, o lobo mau recebe uma carta da Adviges Advagas & Advagos Advogados, ao terminar de ler a carta a professora pergunta:

Professora - O lobo está sendo processado por quem?

Fábio (aluno) – Por causa do rei.

Professora – Não, mais quem está processando o lobo quem está muito bravo com ele?

Raul (aluno) – A Chapeuzinho.

Professora – A Chapeuzinho, por que ela está muito brava com o lobo?

Bruno (aluno) – Porque ele comeu a vovó.

Professora – E além de tudo ainda ficou com as roupas dela, né? E o pior morando na casa da vovó. Então ele está sendo processado, mais só pela Chapeuzinho?

Marcos (aluno) – Não, pelos três porquinhos.

Professora – E por que, que os três porquinhos estão tão bravos com o lobo que estão processando ele na justiça?

Alunos – Por que ele destruiu a casa deles.

Professora – Ele destruiu a casa deles e ainda fez uma proposta, queria montar uma empresa de demolição, quer dizer, de derrubar casas e prédios junto com os porquinhos, eles aceitaram?

Alunos – Não.

Professora – E eles querem o quê? Que o lobo faça o quê?

Eduardo (aluno) – Uma casa para eles. [...] (Anexo I, Protocolo 4, p. 137-138).

Como se observa, nesta descrição as perguntas literais contribuem para que os alunos compreendam o texto, porém de acordo com Brandão e Rosa (2010) alguns estudos, têm apontado que as perguntas literais são, em geral, as mais presentes na hora da conversa sobre o texto, entretanto,

Ainda que a localização ou a retomada de informações presentes em um texto literário seja uma habilidade de leitura importante, já que pode ajudar a reconstituir a cadeia temporal ou causal dos episódios narrados, esta é apenas uma parte da questão, não dando conta da construção de significados implícitos que precisam ser elaborados pelo

leitor/ouvinte nem assegurando a compreensão do sentido mais amplo da narrativa como um todo (BRANDÃO; ROSA, 2010, p. 81).

Tendo em vista as descrições das práticas de leitura literária promovidas pela professora Cecília, não observamos a presença de perguntas inferenciais e subjetivas nas conversas em torno da leitura. Tais questões precisam ser mais frequentes na conversa sobre textos literários, dado que permitem a expressão de diferentes pontos de vista, proporcionando o confronto de ideias.

Embora Brandão e Rosa (2010) destaquem a necessidade de se pensar nas possíveis perguntas que podem mediar a conversa com o texto, estas não devem ser tomadas como “um interrogatório”, onde o professor deverá fazer uma lista de perguntas de todos os tipos. O que as autoras defendem é:

[...] uma conversa planejada, que além de avaliar a compreensão dos pequenos leitores/ouvintes, contribua para que eles aprendam a abordar o texto literário de uma forma reflexiva. Para tanto, além de planejar a conversa, é preciso haver abertura para se ouvir, de fato, as falas das crianças, atenção para se perceber o que pode estar dificultando sua compreensão e, principalmente, favorecer um diálogo criativo e agradável (BRANDÃO; ROSA, 2010, p. 85).

Dessa forma, o espaço da literatura em sala de aula não pode ser algo esporádico, acidental e nem pode fazer parte de um preenchimento de tempo sem intencionalidade. A leitura literária deve ser constante e planejada, de modo a propiciar o acesso dos alunos ao texto literário; todavia, o professor também precisa garantir que os alunos possam refletir coletivamente sobre tais textos. Neste sentido, a qualidade da conversa em torno da leitura pode fornecer aspectos relevantes que processam e ampliam descobertas, levando os alunos a uma compreensão crítica da realidade.

### 5.2.3. Leitura compartilhada: entre a fruição e a alfabetização

Recentemente, em 2010, concretizaram-se modificações na organização do Ensino Fundamental no Brasil, uma vez que se instituiu o ingresso da criança na escola aos seis anos de idade e não mais aos sete anos (Lei nº 11.114/05)<sup>14</sup>. Assim, o tempo de duração dessa etapa de escolarização, passou de oito para nove anos (Lei nº 11.247/06)<sup>15</sup>.

Esse novo cenário para a infância trouxe implicações para a organização curricular do ensino fundamental, principalmente no que concerne ao 1º Ano, onde o professor deve construir uma proposta pedagógica que leve em consideração as especificidades, as potencialidades, os saberes, os limites e as possibilidades dessas crianças com seis anos de idade.

Diversos documentos foram produzidos pelo MEC para orientar a implantação da política de ampliação do ensino fundamental. Em um desses documentos, *Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*<sup>16</sup> propõe-se que tanto as secretarias de educação quanto os projetos políticos pedagógicos das escolas, reorganizem as suas propostas pedagógicas, de modo a assegurar o pleno desenvolvimento das crianças em todos os seus aspectos (físico, psicológico, intelectual, social e cognitivo), “tendo em vista alcançar os objetivos do ensino fundamental, **sem restringir a aprendizagem das crianças de seis anos de idade à exclusividade da alfabetização**<sup>17</sup> no primeiro ano do ensino

---

<sup>14</sup> BRASIL. Ministério da Educação. Lei n. 11.114, 16 de maio de 2005. Altera os arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Lei/L11114.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11114.htm) Acesso em: 06/11/2013.

<sup>15</sup> BRASIL. Ministério da Educação. Lei n. 11.274, 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm) Acesso em: 06/11/2013.

<sup>16</sup> BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensifund9anobasefinal.pdf> Acesso em: 06/11/2013.

<sup>17</sup> Grifo nosso.

fundamental de nove anos, mas sim ampliando as possibilidades de aprendizagem” (BRASIL, 2006, p. 9).

Lins e Diniz (2012), a partir da perspectiva histórico-cultural, discutem o trabalho com a língua materna na Educação Infantil, refletindo acerca da organização curricular no que se refere à língua(gem) escrita, dado que “se de um lado elas [instituições de Educação Infantil] não podem se subordinar à lógica curricular do Ensino Fundamental, de outro, elas não estão ‘descoladas’ e totalmente independentes do mesmo” (LINS; DINIZ, 2012, p. 103). Apoiando-se em Kulhman Jr. (2005), as autoras defendem que essa questão poderia ser resolvida de modo mais fácil se a criança fosse o centro do processo decisório na “arquitetura curricular”, entretanto, para tomar a criança como ponto de partida, devemos compreender que

[...] para ela, conhecer o mundo envolve afeto, o prazer e o desprazer, a fantasia, o brincar e o momento, a poesia, as ciências, as artes plásticas e as dramáticas, a linguagem, a música e a matemática. Que para ela, a brincadeira é uma forma de linguagem [...], assim como a linguagem é uma forma de brincadeira (KULHMAN JR., 2005, p. 65 *apud* LINS; DINIZ, 2012, p. 103).

Embora as autoras tenham como foco de análise os aspectos curriculares em torno do trabalho com a linguagem na Educação Infantil, as suas proposições proporcionam também uma reflexão sobre a sociologia da infância, onde o papel do brincar e da fantasia/criação infantil são centrais.

Atualmente, promover a apropriação dos conhecimentos relativos à aprendizagem da escrita alfabética (alfabetização), assim como daqueles ligados ao uso e à produção da linguagem escrita (letramento), são objetivos do trabalho com a Língua Portuguesa nos primeiros anos do Ensino Fundamental. Neste sentido, diante da sua experiência profissional como professora alfabetizadora, Cecília ressalta que a leitura diária facilita a alfabetização:

Quanto mais você lê para as crianças, mais a gente estimula a oralidade, mais eles ficam participativos. E isso faz com que eles criem, eu brinco muito, que eles começam a ter curiosidade e querer ler por si mesmos, né? Fica tão interessante ouvir uma história que eu chego no ponto de que se ninguém tiver tempo de ler pra mim eu



posso fazer a leitura. Então eu acredito nisso que as crianças ficam estimuladas a querer ler, porque elas ouvem boas histórias (Anexo F, Entrevista 1, p. 109).

Como se sabe, antes de aprender a decodificar os sinais gráficos e a reproduzir verbalmente os sons representados pelas letras, a criança já participa ativamente dos processos envolvidos nessa aquisição. Ela elabora, analisa, relaciona, formula suas hipóteses sobre a leitura e a escrita a que está exposta em seu cotidiano. Nas suas práticas de leitura, Cecília busca promover “[...] *essa estimulação de que a gente ainda não sabe ler formalmente, mas a gente tem caminhos, né? Meios de tá fazendo (sic) a leitura, através da imagem, através de uma história que eu já sei qual é, eu posso recontar*” (Anexo F, Entrevista 1, p. 111).

Por meio do manuseio dos livros, da participação em situações de leitura, como ouvir um texto lido, a criança vai construindo seu conhecimento da linguagem escrita, compreendendo e interpretando dentro das suas possibilidades. Portanto, é vivenciando situações de aprendizagem que a levem a refletir sobre as hipóteses que constrói e reconstrói, em relação ao sistema alfabético, que a criança apropria-se, gradativamente do sistema da escrita (FERREIRA, 2007).

Contudo, devemos ponderar que o ensino deve ser organizado de forma que a leitura e a escrita se tornem necessárias às crianças, conforme destaca Vigotski (1998, p.157 *apud* LINS; DINIZ, 2012),

[...] [as crianças] **devem sentir a necessidade do ler e do escrever no seu brinquedo**<sup>18</sup> [...] desenhar e brincar deveriam ser estágios preparatórios ao desenvolvimento da linguagem escrita das crianças [...] Se quiséssemos resumir todas essas demandas práticas e expressá-las de uma forma unificada poderíamos dizer que **o que se deve fazer é ensinar às crianças a linguagem escrita, e não apenas a escrita de letras**<sup>19</sup> (p. 105).

Sendo assim, pensando sobre as crianças de seis anos que estão no 1º Ano do Ensino Fundamental, o professor deve organizar os processos de ensino-aprendizagem da linguagem

---

<sup>18</sup> Grifo nosso.

<sup>19</sup> Idem.

escrita, levando em conta as especificidades dessa idade, e que também considere o corpo, o universo lúdico, os jogos e as brincadeiras como prioridade no trabalho.

Diante da sua experiência na escola, Goulart (2006) indica que “a criança de seis anos encontra-se no espaço de interseção da educação infantil com o ensino fundamental. Sendo assim, o planejamento de ensino deve prever [...] atividades que alternem movimentos, tempos e espaços” (p. 87) e que abordem as diversas áreas do conhecimento sem restringir a aprendizagem das crianças à exclusividade da alfabetização.

Dentre as observações que realizamos na sala da professora Cecília, notamos que a leitura oral compartilhada era realizada de modos distintos e com interesses diversos, como já mencionado anteriormente. Entretanto, destacou-se tanto nas suas falas, quanto em suas práticas, a intenção de criar nos momentos de leitura também situações para a apropriação do código escrito. Das dez sessões de observação, constatamos duas situações em que isso ocorre: uma delas se refere à leitura do livro *O carteiro chegou*. De acordo com a descrição do Protocolo 2,

A professora inicia a leitura. Como o livro tem rimas comenta com as crianças ao terminar de ler o primeiro trecho da história:

- Tem rima aqui, rima são as palavrinhas que tem som parecido.

A professora repete as palavras que tinham rima, enfatizando com a voz as semelhanças sonoras para as crianças (Anexo I, Protocolo 2, p. 129).

Através dessa descrição, nota-se que, para Cecília, a leitura de livros pode ser uma oportunidade para criar situações em que as crianças prestem a atenção à pauta sonora da língua, já que para apreender a ler e a escrever é indispensável que a criança seja capaz de operar racionalmente com as unidades sonoras, como os fonemas e com as complexas relações entre fonema e grafema. Em suas palavras:

Então eu sinto que na hora da leitura a gente pode explorar esse tipo de atividade, né. É, eu andei trabalhando muito com livros de rimas [...] E as rimas a gente sabe que ajuda muito na alfabetização, porque são as pautas sonoras parecidas, né, a rima nada mais é do que som de palavras no final idênticas ou parecidas, então isso estimula muito na hora da alfabetização no momento em que eles estão concebendo o que é a

leitura e a escrita. Então, eu acredito que é um incentivo e um estímulo muito grande a leitura diária (Anexo H, Entrevista 3, p. 122).

Tomando como base a fala da professora e a prática descrita, podemos deduzir que uma das intenções do trabalho com a leitura literária priorizada por ela se refere ao desenvolvimento de capacidades linguísticas, envolvidas no processo de alfabetização. Para Soares (2004) o processo de alfabetização deve ocorrer num contexto de letramento, ou seja, ensinar a ler e escrever no conjunto das práticas sociais de uso da língua escrita.

Nessa perspectiva, a organização do trabalho do professor alfabetizador deve articular a apropriação do sistema da escrita às aprendizagens sobre o funcionamento da língua e sobre os textos em seus diferentes contextos, utilizando para isso, textos reais como: listas, poemas, bilhetes, receitas, contos, entre outros gêneros.

Contudo, dadas as especificidades de linguagem artística, que já discutimos no Capítulo 3, *Tecendo os fios da trama: leitura e literatura infantil na escola*, o que queremos problematizar é a abordagem restrita da literatura, quando esta é reduzida a uma leitura que tem por finalidade ensinar apenas do ponto de vista linguístico, em detrimento da experiência pessoal, das descobertas, do maravilhamento, enfim, das possibilidades de viver profundamente tudo o que a literatura pode provocar em quem a lê.

Cabe ressaltar que os textos literários possibilitam diferentes enfoques, porém, o que se lamenta é quando a dimensão estética é totalmente ignorada. Nesse sentido, Ferreira (2012) afirma que:

Há praticamente uma ausência de sentidos e práticas ligadas a um trabalho que revele as distinções e nuances presentes no ato de ler. Praticamente uma ausência de um trabalho planejado, intencional e direcionado, que tenha como centralidade a literatura como um campo ligado a um uso estético-literário distinto de outros usos da linguagem, bem como à prática de “ler literatura” como distinta de muitas outras práticas de leitura: os leitores *não mantêm uma mesma relação com o escrito, não atribuem nem a mesma significação nem o mesmo valor a um gesto aparentemente idêntico: ler um texto* (Chartier, 1996, p.7 *apud* FERREIRA, 2012, p. 8, grifos da autora).

Desta forma, não se lê um texto literário da mesma maneira que se lê um texto normativo ou informativo, assim como não se lê em voz alta do mesmo modo que se lê silenciosamente, e assim por diante. Todavia, essas distinções e nuances presentes são construções socioculturais, que se modificam de acordo com o tempo e os lugares. “Assim, ler não pode ser pensado fora das práticas que dão sentidos e valores a diferentes usos da linguagem, em diferentes contextos da atividade humana, pelos sujeitos, em suas também distintas comunidades de leitores” (FERREIRA, 2012, p. 13). Nessa direção,

Uma prática de ler literatura (diferentemente de práticas de leitura de outros usos da linguagem, como o normativo, por exemplo) bastante divulgada e legitimada socialmente é significada como aquela que produz diferentes sentidos (não apenas uma única interpretação do texto), que provoca estranhamento (efeito surpresa, inusitado) no leitor e que instaura certo modo de interlocução que aproxima e afasta diferentes imaginários, sensibilidades, subjetividades (FERREIRA, 2012, p. 14).

A literatura, como um campo ligado a utilização das potencialidades da linguagem, possibilita que a expressão, o imaginário e o fictício sejam explorados, permitindo ao sujeito outras formas de experienciar à realidade, posto que “[...] a ficção feita palavra na narrativa e a palavra feita matéria na poesia são processos formativos tanto da linguagem quanto do leitor e do escritor. Uma e outra permitem que se diga o que não sabemos expressar e nos falam de maneira mais precisa o que queremos dizer ao mundo, assim como nos dizer a nós mesmos” (COSSON, 2012, p. 17).

É frente a este contexto, que a escola deve buscar alternativas para uma escolarização adequada da literatura, conforme destaca Soares (1999), visando estabelecer um diálogo entre discurso estético e discurso pedagógico. Para tanto, a escola deve garantir um tempo e um espaço para a literatura e, sobretudo, propiciar às crianças de seis anos, já membros do Ensino Fundamental, práticas que provoquem a fantasia, a imaginação, a reflexão e a crítica, tal como apontado anteriormente. Tais práticas devem mobilizar o diálogo das crianças com o texto

literário, de modo que possam construir e compartilhar os significados entre os grupos com os quais convive.

Sendo assim, enfatizamos a necessidade de trazer para a prática cotidiana de ensinar e aprender a ampliação da experiência estética que a literatura proporciona, que é a base fundamental para o processo de criação, visto que alarga o acervo de referências dos alunos, bem como amplifica a rede de significados e modos distintos de compreensão, constituindo-se como espaços para enriquecer as possibilidades de criar na infância.

Portanto, faz-se mais do que necessário rever o uso da literatura infantil como pretexto para alfabetizar, ensinar, acalmar, distrair, silenciar... Sem permitir que as crianças possam sentir o texto literário em sua dimensão estética; sem dar a esses alunos a possibilidade de construir múltiplos sentidos, transgredir, inverter a ordem, indagar, admirar a realidade cotidiana que se transforma e assume uma outra dinâmica na literatura, que provoca nos sujeitos possibilidades para estabelecer novas formas de ver o mundo e nós mesmos.

#### **5.2.4. A literatura infantil na prática docente**

Para Nóvoa (1995), há diversos aspectos que influenciam o modo de pensar, de sentir e de atuar dos professores, no decorrer do processo de ensino. Dentre alguns, o autor destaca três “As”: A de Adesão, A de Ação e A de Autoconsciência.

Um dos fatores que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor se refere à adesão, porque ser professor requer sempre a adesão a princípios e valores. A segunda faceta concerne à ação, uma vez que, para escolher as melhores maneiras de agir o professor decide tanto pela esfera profissional quanto pessoal.

Assim sendo, o professor adota técnicas e métodos que melhor se adequam à sua maneira de ser e também o sucesso e o fracasso de certas experiências deixam marcas na sua

postura pedagógica, fazendo-o sentir-se confortável ou não com determinada maneira de se trabalhar em sala de aula.

O terceiro fator, a autoconsciência, é uma dimensão decisiva da profissão docente, já que a mudança e a inovação pedagógica estão intimamente relacionadas ao processo de reflexão que o professor faz sobre a sua própria ação.

Dessa forma, a resposta à questão:

*Porque é que fazemos o que fazemos na sala de aula?*, obriga a evocar essa mistura de vontades, de gostos, de experiências, de acasos até, que foram consolidando gestos, rotinas, comportamentos com os quais nos identificamos como professores. Cada um tem o seu modo próprio de organizar suas aulas, de se movimentar na sala, de se dirigir aos alunos, de utilizar os meios pedagógicos, um modo que constitui uma espécie de *segunda pele profissional* (NÓVOA, 1995, p. 16, grifos do autor).

A observação da e sobre a prática, as experiências, os sucessos e fracassos, que ocorreram ao longo do percurso profissional de Cecília, parecem ter afetado a sua percepção e prática profissionais com relação à literatura infantil, constituindo seus saberes e fazeres sobre a organização do trabalho docente, visando tornar mais eficiente sua atuação na alfabetização. Isso fica mais evidente quando Cecília narra os aspectos que lhe foram chamando atenção, no que dizia respeito à literatura infantil no início da sua carreira docente:

Então, eu sentia que as crianças ficavam estimuladas com as histórias, era um momento gostoso, prazeroso pra elas e pra mim. Eu olhava, o olhar das crianças me trazia um prazer porque eu via que eu estava encantando as crianças, mas nesse início eu não tinha uma... eu não posso falar que eu tinha consciência de que aquilo... Era gostoso. Eu gostava de fazer isso, depois de um tempo que eu fui percebendo que dava pra ter um resultado melhor com a alfabetização usando as histórias (Anexo G, Entrevista 2, p. 116).

Após uma primeira experiência das atividades da sala de aula, e da profissão em geral, Cecília descobre algumas possibilidades para novos enredos no ensino, ao ter um retorno positivo na alfabetização dos alunos através da literatura infantil. Esse parece ser um momento-chave, um momento de transição, constituindo-se numa etapa decisiva no desenvolvimento da sua atuação docente. Em suas palavras, descreve os aspectos principais que permaneceram e

aqueles que se modificaram ao longo da sua trajetória, com relação ao trabalho com a leitura literária:

[...] o encanto permaneceu, o encanto, ver no olhar das crianças a magia, isso permaneceu. O que mudou foi realmente procurar histórias que não fossem somente agradáveis, mais histórias que me fizessem trabalhar com uma sequência didática, olha com este livro, com esta história eu posso desenvolver isto, isto e isto. Então eu passei a refletir os resultados que aquela leitura podem me trazer e ficar mais crítica, selecionar mais as histórias, né, eu não vou ler qualquer livro, eu vou ler um livro que tenha uma intenção, não que eu não leia só por prazer, existe um momento que eu faço a leitura só por prazer, esse livro é gostoso, é legal, é engraçado, então eu não tenho sequência didática pra trabalhar com ele, eu não tenho uma atividade com ele, é ler por prazer, para divertir, então o que mudou foi isso, o que eu vou usar, se eu vou ter uma intenção ou não, eu não tinha no começo (Anexo G, Entrevista 2, p. 116).

A partir desse trecho, fica perceptível que os critérios de seleção dos livros de literatura passam por concepções e intenções que orientam as práticas pedagógicas de Cecília com a leitura. Esse depoimento parece indicar, por um lado, a presença de um trabalho pedagógico que ofereça aos alunos uma experiência de leitura, livre de objetivos pedagógicos, usufruída como prazer e diversão. Por outro lado, entretanto, manifesta-se o uso da literatura em algumas propostas e práticas pedagógicas como um pretexto ou instrumento para o ensino de conteúdos escolares. Nesse sentido, Ferreira (2012), ressalta:

*Uma literatura que aponta para uma concepção de livro e de leitura, conforme a qual o que se lê precisa ter finalidade prática, aplicada e imediata (...) o leitor tem a lucrar com o livro que lê porque dele extrai uma lição, (Zilberman, 2009, p. 123), seja para se tornar melhor moral e eticamente, seja para escrever e ler melhor, seja para aprender conteúdo escolar (FERREIRA, 2012, p. 7, grifos da autora).*

Nessa perspectiva, verifica-se que as orientações referentes ao trabalho com a literatura desenvolvidas por Cecília são marcadas pela sua finalidade, leituras para divertir e leituras direcionadas para a aprendizagem de determinados conteúdos.

Uma das formas que Cecília organiza o tempo pedagógico na sala de aula se refere às sequências didáticas, que pressupõem um trabalho pedagógico organizado em uma determinada

sequência, durante um determinado período, compondo assim, uma aprendizagem mais orgânica.

Essa foi uma estratégia usada por Cecília para abordar um dos gêneros textuais, “receitas culinárias”; para tanto, iniciou a sequência didática com a leitura do livro *A cozinha da Maria Farinha*, que narra a história de um caranguejo, a Maria Farinha, que passa a maior parte do seu tempo cozinhando nas areias da praia. Depois da leitura do livro, realizou-se uma busca na internet e nas revistas *Recreio* sobre o caranguejo. Os alunos também procuraram fotos para colocar em exposição. Em seguida, diz:

[...] a gente começou a dar sequência então a um trabalho com culinária, nós trabalhamos algumas receitas escritas depois nós fizemos uma pesquisa com os pais que mandaram algumas receitas pra gente de coisas que as crianças gostavam e aí nós finalizamos com, finalizamos não, foi mais uma etapa, fazer a receita do Danoninho. [...] reescrevemos a receita do Danoninho, então as crianças tiveram repertório de, vivenciaram a culinária e depois foram pra parte escrita. E é muito legal, porque agora eles já conseguem olhar pra uma receita, vamos supor a gente pega o livro de português e lá tem uma receita se eu perguntar mesmo sem saber ler eles já vão identificar que aquilo é uma receita culinária, porque a estrutura ficou clara pra eles, então essa é a intenção, na verdade do trabalho, saber ler sem saber ler, sem estar alfabetizados, alfabéticos, então a intenção foi essa dar uma sequência. [...] A partir da obra literária nós demos sequência no trabalho, com várias etapas (Anexo H, Entrevista 3, p. 119).

Como se observa, os procedimentos metodológicos adotados pela professora são planejados e constituídos por várias atividades, com o objetivo de possibilitar aos alunos os instrumentos necessários para desenvolver e ampliar os conhecimentos sobre o gênero textual trabalhado, de maneira sistematizada e aprofundada. Nesse contexto, a vivência de práticas reais com diferentes gêneros textuais, como a literatura e a receita culinária, aparecem como atividades integradas ao seu trabalho pedagógico.

Observa-se especificamente nesse relato que a obra *A cozinha da Maria Farinha* foi selecionada com o intuito pedagógico de iniciar uma sequência didática que tem por objetivo trabalhar com o gênero textual receita culinária e não como leitura específica de uma



determinada forma de linguagem. Entretanto, Cosson (2010) destaca que para tornar o ensino de literatura uma prática significativa na sala de aula, a literatura,

[...] precisa de espaço para ser texto, que deve ser lido em si mesmo, por sua própria constituição. Também precisa de espaço para ser contexto, ou seja, para que seja lido o mundo que o texto traz consigo. E precisa de espaço para ser intertexto, isto é, a leitura feita pelo leitor com base em sua experiência, estabelecendo ligações com outros textos e, por meio deles, com a rede da cultura (COSSON, 2010, p. 67).

Para ilustrar o espaço da literatura como contexto, Cosson (2010) utiliza um conto de Malba Tahan, pseudônimo do escritor paulista Júlio César de Mello e Souza, premiado pela Academia Brasileira de Letras, que escreveu vários livros, a maioria deles voltada para o ensino de matemática, com amplo uso nas escolas e nos livros didáticos.

O conto trata de uma narrativa que se passa no século XIII, um período de consolidação do império turco-otomano, com dois viajantes a caminho de Bagdá. Estes encontram três irmãos brigando por causa da divisão de uma herança, constituída por 35 camelos. A disputa dos irmãos chama a atenção dos viajantes e um deles que era hábil algebrista, propõe resolver a questão da divisão dos camelos, considerando metade para o mais velho, uma terça parte para o do meio e, para o mais moço, a nona parte.

Segundo Cosson (2010), a história da divisão das heranças - por envolver um problema com frações - tem sido usada nas escolas para ajudar os alunos a trabalhar com esse conteúdo matemático. Através desse conto, Cosson (2010) trata do espaço da literatura como contexto. Essa questão não é discutida a partir da intenção didática ou de um saber didatizado que essa e outras obras trazem. Para o autor:

Na verdade, queremos enfatizar que todo texto literário tem uma mensagem mais ou menos explícita, tem um desenho de mundo a ser apreendido no momento da leitura, um saber sobre essa ou aquela área que não pode e nem deve ser desprezado - trata-se do *contexto* da obra, entendendo que contexto, como bem adverte Manguineau (1995), não é o que está em volta da obra, mas, sim, as referências de mundo que ela traz consigo, o que vem *com o texto* (COSSON, 2010, p. 62, grifos do autor).

Nessa perspectiva, deve-se ressaltar que há obras literárias escritas especificamente para ensinar determinado conteúdo, que não ultrapassam o uso escolar. “São obras cujo ponto de sustentação não é a vida de suas personagens, a elaboração da linguagem e o mundo que encena, mas, sim, o saber contextual que ostenta” (COSSON, 2010, p. 62).

Explorar o contexto da obra, faz parte do espaço da literatura em sala de aula, visto que “ao dizer o mundo, a literatura envolve os mais variados conhecimentos que também passam pela escola em outros textos e disciplinas” (COSSON, 2010, p. 62). Diante disso, Cosson (2010) enfatiza que “estabelecer essa relação, mostrar esses vínculos, não prejudica a leitura literária, como acreditam alguns; ao contrário, pode ser uma contribuição relevante para firmar ou ampliar o entendimento da história que se está lendo” (p. 62).

Para tentar entender melhor o uso do contexto literário na sala de aula, Cosson (2010) através do conto de Malba Tahan - que é constituído por diversos elementos do mundo árabe medieval - destaca que na prática escolar não se deve:

Por um lado, ignorar essa constituição para apenas focar a resolução de um problema de fração que *também* faz parte da obra é empobrecê-la ao extremo. Mais do que isso, é abandonar justamente aquilo que provavelmente a fez ser selecionada para a leitura em sala de aula: o fato de ser literatura. Por outro, não usar o contexto matemático da obra para explorar o ensino de frações ou recusar o texto por causa desse contexto é igualmente redutor de sua constituição literária (COSSON, 2010, p. 63).

Dessa forma, na sala de aula, o ensino de literatura deve incluir a exploração do contexto, assim como faz da elaboração do texto. “Afim, como adverte Marisa Lajolo (2009) ao revisar ensaio antológico, o texto não deve ser pretexto, mas sua leitura é sempre contextual” (COSSON, 2010, p. 64).

### **5.3. Os múltiplos fios no tear da formação do leitor: gêneros textuais, sala de leitura e a participação dos alunos**

#### **Receita para formar leitores**

Ingredientes:

1 leitura em voz alta por dia;

1 livro envolvente quanto baste;

1 professora leitora;

Pitadas de conversas sobre a leitura;

1 ida a biblioteca por semana;

1 leitura livre por semana;

Várias colheradas de gêneros, estilos e funções.

Como se sabe, para desenvolver no aluno o gosto pela leitura, a partir de uma aproximação significativa com os livros, não há receitas prontas. Cada professor, de acordo com a sua história de leitura e as necessidades de seus alunos, deve avaliar o melhor caminho a ser desbravado (VIEIRA et al, 2007). Na organização do seu trabalho pedagógico com a leitura, Cecília destaca o uso dos diversos gêneros textuais, a fim de contribuir para a formação do aluno leitor:

[...] a intenção na verdade é que eles tenham contato com uma maior diversidade de gêneros que possa ter e que eles possam oralizar as histórias, contar, ouvir, saber esperar o momento de falar, que é uma das partes mais difíceis, porque eles estão numa fase que todos querem falar ao mesmo tempo. Então a intenção é essa saber ouvir, saber contar, recontar e ter o gosto pela leitura (Anexo F, Entrevista 1, p. 111).

Observa-se que no processo de alfabetização, a professora propicia ao aluno um contato e um conhecimento sobre a linguagem própria dos diferentes gêneros textuais que circulam socialmente. Em suas palavras:

[...] a gente não fica, procura não ficar presa, apesar de ser um gênero que eu adoro que é o gênero literário eu tenho que tomar esse cuidado, eu não posso ler só isso pra eles, agora no segundo semestre tem jornal, revista, como eu falei tem a Recreio, então a gente procura trazer, agora também chegaram os dicionários, um mais lindo que o outro, são dicionários ilustrados, então agora a gente também vai começar com esse trabalho, né, então tem um dia que a gente traz lista telefônica, diário, agenda, então

é legal pra eles poderem ter esse contato com outros portadores textuais (Anexo H, Entrevista 3, p. 125).

Assim, segundo Goulart (2007), para ensinar a linguagem escrita, torna-se relevante pensar nas características do objeto a ser aprendido/ensinado e nos sujeitos que se movimentam para compreendê-lo. Nessa perspectiva,

De acordo com Bosi (Revista CULT, 1999), *o objeto de olhar e modo de ver são fenômenos de qualidade diversa; é o segundo que dá forma e sentido ao primeiro*. Assim entendemos o processo de aproximação das crianças a esse objeto do olhar que é a linguagem escrita materializada em textos. São seus modos de ver/ler/viver os textos que vão dando forma, mostrando como funciona, como produz sentido aquela linguagem. E aí a professora tem um papel fundamental de provocar o olhar, chamar atenção de detalhes, de sentidos e de formas, sem perder a paisagem (GOULART, 2007, p. 63, grifos da autora).

Nesse contexto, o ensino-aprendizagem da leitura e escrita não deve ficar restrito a alguns aspectos da alfabetização, dissociado dos usos da leitura e escrita na vida social. Esse processo de alfabetização pouco contribui para a formação de sujeitos leitores e produtores de textos, nas diversas situações de interação social. Portanto, o ato de ensinar a ler e escrever deve levar em consideração as interfaces da alfabetização e do letramento.

Uma das dificuldades que Cecília aponta sobre a prática de ler livros se refere à participação dos alunos, segundo ela:

Então o que dificulta é isso, é criar essa harmonia com eles [alunos], é criar esses combinados pra que eles possam me ouvir e aí a gente tem que usar de artifícios, às vezes eu tenho que mudar um pouco a história, chamar a atenção de alguma forma, dá uma paradinha na história pra poder ter esse público comigo, nem sempre eu consigo isso (Anexo G, Entrevista 2, p. 117).

Durante as sessões de observação, nota-se que as crianças ouviam as histórias lidas, sentadas ao redor da professora; teciam comentários, ora com a professora e a sala toda, ora com o colega sentado ao lado.

Além da professora Cecília planejar e conduzir as atividades escolares, dentre as quais está a leitura dos diferentes gêneros, cabe ressaltar que a livre escolha dos alunos também é um momento essencial na formação do aluno leitor.

Uma vez na semana, a professora e os alunos frequentavam a sala de leitura da escola. Os alunos tinham acesso a uma diversidade de materiais e gêneros, dispostos em prateleiras que possibilitavam a livre escolha. Na sala de leitura, durante o momento em que permaneciam nesse espaço, as crianças pegavam livros, acomodavam-se sentadas ou deitadas sobre os colchonetes, ora individualmente, ora em pares ou em grupos.

Nos tempos de leitura livre, os alunos conversavam sozinhos ou entre eles, folheavam os livros, mostravam as figuras para os colegas ao lado, guardavam nos lugares, pegavam outros. Enquanto isso, a professora registrava (no livro de controle de empréstimo da sala de leitura) os livros devolvidos pelos alunos e anotava aqueles que as crianças queriam levar para casa. Sobre o papel da sala de leitura no cotidiano dos alunos, Cecília resalta a importância desse espaço:

[...] estarem num ambiente leitor, né, num ambiente de estímulo, porque lá (sala de leitura) é um local que eles tem colchonete, eles podem sentar, ficam à vontade pra escolher os livros que eles querem ver, então desperta muito a curiosidade, porque lá tem, por exemplo, eles adoram dinossauros, corpo humano, então eles pegam ali, e eles leem sem saber ler, então eles vão pelo visual, vão pelas identificações das letras que já conhecem, então isso estimula muito (Anexo H, Entrevista 3, p. 123).

O livre acesso aos livros é um estímulo essencial na formação de alunos leitores. As práticas de leitura desenvolvidas nessa sala caracterizam-se como um espaço fundamental para a leitura fruição, no qual os alunos escolhem, a partir dos seus critérios e necessidades, os livros para ler, livres de amarras, de uma obrigatoriedade, enfim, sem nenhuma tarefa associada a essa prática. Conforme aponta Abramovich (1999) “se ler for mais uma lição de casa, a gente bem sabe no que é que dá... Cobrança nunca foi passaporte ou aval pra vontade, descoberta ou pro crescimento de ninguém...” (p. 148).

Em se tratando especificamente do acesso aos materiais escritos, Cecília valoriza na sua prática pedagógica a sala de leitura, conforme seu relato: “*aqui na escola eu falo sempre pra eles, eles são privilegiados, porque eles têm acesso a livros, eles têm acesso a revistas e eles tem condições de ir na sala de leitura e pegar um livro emprestado e levar pra casa, né*” (Anexo H, Entrevista 3, p. 121). De acordo com o núcleo de significação *O ponto a ponto na trama tecida da leitura: as mediações no processo de constituição da aluna leitora*, na sua infância, Cecília teve poucas oportunidades de contato com os livros, apesar de gostar de ler. Contudo, em sua prática, busca viabilizar e estimular o acesso dos seus alunos aos livros.

Em março de 2013, início das observações na sala de leitura, notamos que a maioria das crianças emprestava para levar para casa a *Revista Recreio*, a *Revista Ciência Hoje* e os *Gibis da Turma da Mônica*. Poucos eram os alunos (cerca de dois) que emprestavam livros de literatura. Boa parte dos meninos gostava de folhear as revistas para ver as fotos e as ilustrações dos animais, conforme aponta o episódio a seguir:

Na sala de leitura as crianças pegaram os colchonetes se sentaram no chão para ler os livros escolhidos. Me aproximando de um menino perguntei porque havia escolhido uma Revista Ciência Hoje ele respondeu:  
- Uê, pra ver a vida dos animais (Anexo I, Protocolo 5, p. 142).

Com relação ao gibi, tanto as meninas quanto os meninos realizavam constantemente empréstimos desse gênero textual. Ao dar uma olhada no caderno das crianças, percebemos que nas atividades de sala e nas enviadas como lição de casa, sempre havia personagens da turma da Mônica. Uma das inferências que realizamos é que essa escolha das crianças pelo gibi poderia ter relações com as propostas de atividades escolares que possuem alguns dos personagens dessa história. Entretanto, deve-se destacar que:

No plano pedagógico, os quadrinhos proporcionam experiências narrativas desde o início do aprendizado, fazendo os alunos adquirirem uma nova linguagem. Crianças e adolescentes seguem a história do começo ao final, compreendem seu enredo, seus personagens, a noção de tempo e espaço, sem necessidade de palavras sofisticadas e habilidades de decodificação. As imagens apoiam o texto e dão aos alunos pistas

contextuais para o significado da palavra. Os quadrinhos atuam como uma espécie de andaime para o conhecimento do estudante (LUYTEN, 2011, p. 6).

Basicamente, as histórias em quadrinho se constituem a partir da imagem e da palavra, permitindo que a sua leitura seja compreensível até mesmo por crianças que ainda não estão alfabetizadas. Talvez essa seja uma das explicações para a escolha desse gênero textual pelos alunos no início do processo de alfabetização, pois esse gênero possibilita aos alunos construir sentidos sobre o enredo, através das imagens.

No começo de junho do mesmo ano, quando finalizamos as observações, evidenciou-se um aumento significativo no empréstimo de livros de literatura, conforme o Protocolo 10: “4 meninos levaram a *Revista Recreio*, duas meninas levaram o *Gibi Turma da Mônica*, Ana levou o livro *Os guardados da vovó*, Marcos levou *Frederico Godofredo*, Sérgio levou *Peter Pan*, Clarice levou *A coisa certa*, Karen levou *Canção dos povos africanos*, Igor levou *Desvendando a orquestra*” (Anexo I, Protocolo 10, p. 159).

Aos poucos, nessa convivência recorrente dos alunos com os livros de literatura, através das mediações que a professora Cecília fazia em sala de aula, foi se estabelecendo uma relação de intimidade com a leitura; os alunos começaram a emprestar livros para levar pra casa, em vez de outros gêneros textuais. Segundo Cosson (2012) “o professor é o intermediário entre o livro e aluno, seu leitor final. Os livros que ele lê ou leu são os que terminam invariavelmente nas mãos dos alunos” (p. 32).

Quanto à sua atuação como mediadora entre a literatura e as crianças, Cecília destaca que o seu papel é:

[...] oferecer pra eles boas leituras, estimulá-los a ler, a levar livrinho pra casa, eu acho que o meu papel como mediadora é esse, estimular, preparar, porque não é simplesmente ler, é preparar, como na sequência didática, pra que haja uma sequência didática eu tenho que me programar, eu tenho que me preparar (Anexo H, Entrevista 3, p. 122).

Como salientado, na formação de leitores, a figura do mediador é fundamental, visto que “aprender a ler não é uma atividade natural, para a qual a criança se capacita sozinha. Entre

livros e leitores há importantes mediadores” (VIEIRA et al, 2007, p. 26). Como destaca Azevedo (2003), devido “entre outros fatores, ao número pequeno de livrarias e bibliotecas, a escola, no Brasil acabou se tornando um grande espaço mediador da leitura. É na escola que a maioria das crianças vai ter seu primeiro contato com o livro” (p. 2).

A escola ocupa um lugar importante na formação de leitores, e o professor como mediador exerce um papel crucial na formação das crianças, tanto pelo acesso aos livros de qualidade, quanto pela qualidade das mediações entre os alunos e as obras literárias.

Nesse contexto, o professor deve também privilegiar a leitura de culturas mais do realizar uma análise técnica da linguagem: “à volta, por detrás, por debaixo, ao longo de, depois e dentro do texto, num “*desfiar e refiar o avesso do avesso de um texto no sentido de chegar às suas entranhas* [...] penetrando nas entranhas dos fenômenos da realidade na medida em que o mundo e linguagem não são entidades separadas” (SILVA, 1998, p. 34 *apud* DIONÍSIO, 2008, p. 82, grifos da autora). E é imersa nessas práticas cotidianas escolares, na dinâmica das interações e relações mediadas que a criança vai se constituindo e tornando-se um sujeito leitor.



#### **5.4. Nuances dos fios entretecidos da trajetória docente: escola, formação e a presença da família no ato de ler**

Este núcleo de significação refere-se aos dados sobre alguns dos aspectos de formação docente da professora Cecília e também sobre a interação da família dos alunos no ato de ler. Devido aos seus múltiplos aspectos, o núcleo foi dividido em dois subnúcleos: *A escola como espaço de formação docente: o entrelaçar dos fios na construção do ser professor*; *Interação família e escola no ato de ler: entrecruzando fios e meadas*. A seguir, serão apresentados e discutidos, os dados desse núcleo à luz do referencial teórico assumido.

##### **5.4.1. A escola como espaço de formação docente: o entrelaçar dos fios na construção do ser professor**

O desenvolvimento pessoal e profissional depende muito do contexto em que exercemos nossa atividade. Todo professor deve ver a escola não somente como o lugar onde ele ensina, mas onde aprende. A atualização e a produção de novas práticas de ensino só surgem de uma reflexão partilhada entre os colegas. Essa reflexão partilhada tem lugar na escola e nasce do esforço de encontrar respostas para problemas educativos.

(NÓVOA, 2001, p. 14)

Em relação à organização do trabalho pedagógico com a leitura, destacou-se nas falas de Cecília a importância das Atividades de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC) como um espaço para a formação contínua do docente na escola. Segundo a Resolução SE nº 8, de 19/1/2012, que dispõe sobre a carga horária dos docentes da rede estadual de ensino, as ATPCs são parte da jornada de trabalho do professor e caracterizam-se como um espaço coletivo para formação que deve ser desenvolvido na unidade escolar, pelos professores e pelo Professor Coordenador Pedagógico.

Na escola em que Cecília leciona, as ATPCs são feitas às segundas e terças-feiras, com duração de cinquenta minutos em cada dia. Os encontros são preparados pela coordenadora pedagógica e, nessa dinâmica, a leitura se faz presente, pois a cada encontro um professor escolhe algo para ler no início da reunião, sendo que as leituras vão de contos populares a poesias e até piadas.

Na segunda-feira, os professores reúnem-se em grupos menores, os quais são compostos conforme o ano em que lecionam. Desta forma, todos os professores que dão aulas no primeiro ano permanecem juntos; outro grupo é formado por professores que lecionam no segundo ano (são os chamados *grupos anos*). Segundo depoimento de Cecília, esse momento se constitui como um espaço em que os professores trocam experiências cotidianas, discutem a organização da semana, planejam atividades e elaboram metas para o bom desenvolvimento das aprendizagens dos alunos. Sobre esse espaço Cecília ressalta que:

É importantíssimo! Porque na verdade com essas reuniões de segunda-feira nós conseguimos caminhar basicamente juntas, então essa semana nós vamos trabalhar páscoa então todas as salas de alguma forma estão trabalhando o tema páscoa. É vogais (sic), então nós estamos nas vogais; escrita espontânea, então todo mundo, a gente troca as atividades: “olha eu consegui essa atividade”, então tem essa troca para que a gente possa caminhar juntas (Anexo F, Entrevista 1, p. 111).

Além desse momento dos grupos menores, na terça-feira reúne-se o grupo maior de professores. Alguns desses encontros são organizados pela coordenadora e outros são preparados pelos próprios professores, com o objetivo de compartilharem as suas experiências. De acordo com Cecília, normalmente, a coordenadora trabalha com algum tema de interesse dos professores, envia o material de estudo por e-mail, de modo que no encontro possam realizar a discussão.

Pode-se identificar que nessa escola as ATPCs concretizaram-se como um espaço favorável ao desenvolvimento profissional, dado que privilegia a troca de experiências, a

reflexão sobre a prática e a formação continuada. Uma formação que tem a prática educativa e o ensinar como pontos de partida, nas palavras de Cecília:

[...] nós na verdade estamos falando no HTPC sobre gêneros textuais então começa, a gente tem reunião de segunda e terça, então quando, hoje, por exemplo nós vamos trabalhar um texto sobre isso, então no ATPC, já é essa intenção. Usar a reunião o que nós estamos vendo na reunião pra já começar o trabalho com as crianças, né (Anexo F, Entrevista 1, p. 109).

Através desses relatos, observamos que o trabalho coletivo docente exerce um papel fundamental nas práticas educativas dessa instituição escolar, pressupondo atitudes de colaboração, compartilhamento e de reciprocidade entre os profissionais da educação. Em contraposição à cultura individualista da sala de aula, esse espaço permite aos professores dialogar, estudar, compartilhar e procurar alternativas para a sua prática pedagógica.

Sobre a sua atuação como mediadora entre a leitura e os alunos, Cecília enfatiza a importância da organização do trabalho pedagógico, realizado em conjunto com as outras professoras:

[...] eu não faço isso sozinha, o mais legal daqui do meu trabalho aqui nessa escola é isso, eu tenho um grupo que me apoia, então são as meninas do primeiro ano que fazem esse trabalho, vamos escolher, vamos fazer, vamos tentar por esse caminho, né. E eu sei que o resultado que a gente tá vendo aqui tem nas outras salas, tem nas salas das minhas colegas, porque a gente procura trabalhar nesse conjunto, nesse, dessa forma (Anexo H, Entrevista 3, p. 122).

Um aspecto marcante nessa fala refere-se ao bom ambiente de trabalho, ou seja, as relações sociais presentes no tempo e espaço escolar são marcadas por um contexto de abertura pessoal, confiança mútua e de companheirismo. Podemos depreender que a organização do trabalho pedagógico realizado em conjunto traz impactos no desenvolvimento profissional da professora, uma vez que esse trabalho coletivo possibilita a construção dos saberes profissionais, que são, entre outros, componentes que constituem a identidade profissional do professor (GUIMARÃES, 2005).

A discussão sobre a formação contínua do docente no Brasil assume especial relevância, frente ao grande número de crianças e jovens que deixam a escola sem as condições necessárias para inserir-se nas práticas sociais de leitura e escrita presentes na sociedade contemporânea. Essa situação tem mobilizado pesquisas sobre a formação docente, tanto inicial quanto contínua, e as políticas públicas no investimento ao desenvolvimento profissional do professor.

A produção científica na área da formação docente, tanto no âmbito nacional quanto no internacional (LIBÂNEO, 2010; BRZEZINSKI, 2008; ALARCÃO, 2003, entre outros *apud* FRANÇA; MARQUES, 2012, p. 281) defende a escola como o local e o ponto de partida para as ações de formação em serviço. Segundo França e Marques (2012),

[..] primeiro por ser o lugar em que as possibilidades de que o trabalho coletivo, tão importante nesse processo, ocorra de forma mais abrangente, segundo, por lá se encontrarem os assuntos que necessitam ser discutidos e refletidos por aqueles que fazem parte daquele cenário. Em terceiro lugar, por ser o ambiente que proporciona a construção dos saberes da experiência dos professores. São inúmeros os motivos que privilegiam a escola como local favorável à formação docente, além dos já mencionados, mas o mais importante é que é para ela que se voltarão as ações transformadoras resultantes desses processos formativos (FRANÇA; MARQUES, 2012, p. 281).

Pensar a escola como espaço privilegiado de formação contínua significa compreender a mesma e o professor situados em um contexto historicamente construído, ou seja, que leva em conta o entorno, o indivíduo, o coletivo, a instituição, a comunidade, onde a construção do processo educativo visa o próprio contexto escolar.

No cotidiano da escola, Cecília evidencia que o clima de trocas e de apoio mútuo entre as professoras a ajuda aprimorar a prática pedagógica com relação à leitura:

[..] geralmente eu converso com as colegas de trabalho então eu vou lá na Rita, “Ai Rita, hoje não deu certo a história” [...] então tem essa troca das colegas, então aí eu peço, eu falo: “Gente não deu certo. Eu não sei o que que aconteceu”. E aí elas, “Olha mais será que você não fez antes do lanche eles estavam agitados? Ah, mais será que não foi num momento errado? Será que se você tivesse...” Então a gente acaba trocando, eu acho que é algo que ajuda (Anexo G, Entrevista 2, p. 118).

As discussões sobre a prática e a troca de experiências entre as colegas de trabalho são meios de formação continuada, que podem favorecer a releitura da experiência. As perguntas

das colegas, as solicitações de esclarecimentos, as explicações sobre o porquê se agiu desta ou daquela maneira são possibilidade de reflexão que propiciam a releitura e a reinvenção da prática. Neste sentido, Guimarães (2005) ressalta que:

Narrar e ouvir narrativas de processos vividos e de decisões tomadas contribuem para o desenvolvimento, mudança e consolidação de compreensões, de disposições, no caso, em relação a modos de atuar melhor, de ressignificação da identidade profissional do professor, uma vez que a fala é meio não só de explicitar e reconstruir o que se pensa, mas também de se predispor para a ação (Cunha, 1998 *apud* GUIMARÃES, 2005, p. 37).

Além desses processos de reflexão e discussão da prática com as colegas, Cecília enfatiza o tempo de trabalho como um dos norteadores para a avaliação da sua prática com a leitura “[...] *o fato de poder refletir, ‘não deu certo hoje, porque não deu certo? O que que aconteceu?’ Então essa reflexão eu acho que é o que... essa tomada de consciência, chamaria de tomada de consciência que a gente vai tendo com o tempo, na verdade, eu acho que é o ponto chave*” (Anexo G, Entrevista 2, p. 118).

É então no diálogo, na troca com seus pares, na reflexão sobre a sua prática que Cecília vai constituindo os seus saberes e os seus fazeres pedagógicos. Outro aspecto importante que se destaca na fala de Cecília diz respeito à sua busca por atualização, como apontado:

E a gente vai deixando, aquele livro não deu certo, aquela história não deu certo a gente vai em busca de algo diferente [...] *O carteiro chegou* é um livro que eu leio todos os anos pra todas as turmas, já tive uma boa experiência e eu quero que isso aconteça de novo, mais pode ser que chegue um tempo que a turma não se interesse por ele, aquela turma, a realidade daquela turma não seja com aquela história, então por isso que a gente sempre tá procurando. Eu entro muito na internet, vejo os lançamentos. A gente tem que fazer isso, porque senão você fica na mesmice é sempre aquilo e você tem que procurar outros, outros... produtos (Anexo G, Entrevista 2, p. 118).

Nesta direção, Guimarães (2005) ressalta que é “numa determinada estrutura de influências e no interior de uma ou várias escolas com características peculiares que o professor vai se formando, construindo formas de atuar e se desenvolvendo profissionalmente” (p. 34). É vinculado a esse contexto que o professor vai construindo “saberes e formas que lhe

possibilitam produzir a própria existência nessa e a partir dessa profissão” (GUIMARÃES, 2005, p. 33). É através da prática docente, nos seus sucessos e fracassos no ato de ensinar, associados às trocas e conversas com colegas, à reflexão e ao estudo, que podem se consolidar um conjunto de modos de agir que estrutura a atuação docente (GUIMARÃES, 2005).

#### **5.4.2. Interação família e escola no ato de ler: entrecruzando fios e meadas**

Mediante alguns enunciados, Cecília aponta-nos que o retorno dos pais dos alunos é importante para a sua avaliação sobre o desenvolvimento do seu trabalho pedagógico com a leitura:

Então assim eu sinto um retorno até mesmo em relação aos pais, porque eles passam a relatar pra gente principalmente nas reuniões que, “Nossa! Ele chega em casa contando a história que você contou”. Quando ele leva o livrinho pra casa [...] tem crianças, tem mães que já vieram falar: “Nossa! Ele chegou em casa falando que já sabia ler. E eu achei o maior barato, porque realmente ele leu, ele leu as imagens do gibi e foi contando as historinhas pra mim” (Anexo F, Entrevista 1, p. 111).

Segundo Leite (2011), pela posição e pela importância que ocupam na nossa cultura, a família e a escola, além do exposto anteriormente, são as principais agências de mediação no processo de desenvolvimento dos indivíduos, determinantes fundamentais de inúmeras práticas e processos culturais, incluindo o ato e as práticas de leitura. O trabalho realizado na escola parece contribuir para que a família também seja mediadora entre o aluno e a leitura, ao emprestar livros toda semana para as crianças levarem para a casa. Por ainda não estarem alfabetizadas, as mesmas necessitam de um adulto para realizar a leitura. Neste cenário, Cecília conta que

Na reunião de pais foi muito interessante porque tiveram assim, várias mães que vieram até... teve uma que até reclamou: “Ah eu não aguento mais, todo dia eu tenho que ler pra ele”. E ela reclamou, mas também deu muita risada [...] então ela até brincou: “Nossa! Quanto tempo eu perdi, porque eu podia ter feito isso com ele antes, né?” Então pra dormir agora é rotina daquela criança, ele vai ouvir uma história que a mãe vai contar. Então é muito gostoso, porque de certa forma, até ajudou no vínculo afetivo que ele tem com essa família, né? É um momento deles, que eles tem pra ler, pra tá junto ali (Anexo H, Entrevista 3, p. 121).

Uma importante pesquisa foi desenvolvida por Souza (2005), que, buscou investigar as situações de mediação, envolvendo o sujeito e as práticas de leitura no ambiente familiar. Seus dados revelam que, além do contato desde a infância com os livros, a qualidade das mediações realizadas pela família foi determinante para o estabelecimento da relação positiva com a leitura:

As sensações e os sentimentos, envolvidos nas experiências de leitura organizadas pela família, participaram do processo de significação elaborada pelos sujeitos, em relação às experiências que viveram. Portanto, os conteúdos afetivos, presenciados durante as experiências de leitura, foram internalizados pelos sujeitos e associados à prática de leitura, o que marcou, de maneira única e de forma afetiva, a relação com a atividade (SOUZA, 2005, p. 251).

Em síntese, os dados dessa pesquisa destacam o enorme potencial do ambiente familiar no processo de constituição do leitor, quando esse ambiente é organizado pelos pais de forma afetivamente favorável, proporcionando experiências de leitura desde os primeiros anos das crianças (SOUZA, 2005).

Dessa forma, podemos inferir que o acesso ao livro estimulado na escola possibilita que a família possa oportunizar a formação de ambientes que favoreçam a mediação entre seus membros, nesse âmbito, proporcionando situações de aproximação do aluno com a leitura.

## CAPÍTULO 6 – ENTRE FIOS, PONTOS E NÓS: CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os manuais ensinam, em teoria, muitos pontos. Alguns vêm para o enredo: o ponto em cadeia, o ponto de cruz, o ponto de sombra, o teia de aranha, o bizantino, o de alinhavo, o ponto de segredo. Vêm e ficam, nos relatos. Não há mapa, cada um que faça o seu: a viagem entre fios, nos meandros, no avesso: é pessoal e não se transfere.

(LACERDA, 1986, p. 124)

Na tessitura deste trabalho, datado e situado em determinadas condições de produção, tecemos a partir da articulação de diversos fios uma trama onde não há ponto final, o que há são possibilidades, indícios, pistas, aberturas sobre as práticas de escolarização da literatura infantil na alfabetização.

Nos embates cotidianos, nos desafios de professora alfabetizadora, Cecília compartilhou conosco suas práticas, seus olhares e suas leituras sobre a complexidade do ato educativo. Para compreender, para olhar para a escola, para modificá-la, descrevemos as práticas cotidianas e o que se realiza neste lugar, tendo em vista as contingências de que Cecília estava rodeada, indicando novos enredos para a leitura literária em sala de aula.

Destaca-se, assim, que as experiências de leitura vivenciadas na infância pela professora Cecília foram determinantes na sua constituição como leitora e docente. Revela-se também que essas memórias estão presentes na sua prática de formação de leitores. Na sua infância Cecília teve poucas oportunidades de contato com os livros, apesar de ter uma aproximação afetiva com a leitura, entretanto, em suas práticas, busca estimular e viabilizar o acesso dos seus alunos à literatura.

Das experiências de leituras vividas na escola, Cecília enfatiza o modo de ler de uma professora que, quando lia, transmitia a ela o prazer que tinha em realizar tal atividade. Cecília, nos seus modos de ler, parece inspirar-se nessa professora que teve, buscando também possibilitar aos seus alunos a mesma emoção.



Desta maneira, desvela-se que embora a professora Cecília tenha prazer em ler para seus alunos - realize essa prática diariamente, de diversos modos e com objetivos distintos -em alguns momentos das mediações cotidianas de leitura, verifica-se uma inadequada escolarização da literatura infantil. Inadequada quando aborda o texto literário de modo utilitário e propedêutico para alfabetizar e para ensinar conteúdos escolares, em detrimento da experiência estética e do diálogo entre texto e leitor, por exemplo.

Neste sentido, queremos ressaltar que, para formar leitores, o professor deve ser antes de tudo um leitor, que sente prazer em ler, mas também deve realizar práticas adequadas de escolarização da leitura literária, principalmente no 1º Ano do Ensino Fundamental, onde parece que o objetivo principal, no que se refere à linguagem escrita concentra-se à alfabetização das crianças.

A observação das práticas pedagógicas de formação de leitores, nos diferentes espaços e tempos, mediante a descrição da trajetória de leitura e de formação da professora Cecília, bem como a análise das práticas de formação leitora experimentadas pelos alunos, permitiram-nos apontar para a necessidade de se abordar - nos espaços de formação continuada dos docentes - a importância da mediação, visando à reflexão e a ressignificação das práticas de escolarização da literatura infantil.

Nesta complexa trama, assim entrelaçada por fios de formatos, texturas e cores diferentes, no tear da pesquisa, compõe-se um tecido inacabado, que através desse intenso movimento de cruzar e entrecruzar os fios, bordamos novas ações e novos saberes sobre a história de vida e a formação docente, as práticas de formação de leitores literários, a infância, o brincar e a fantasia na escola, no atual contexto do Ensino Fundamental de 9 anos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVICH, F. **Literatura infantil**: gostosuras e bobices. 5. ed. São Paulo, SP: Scipione, 1999.

AGUIAR, V. T. de. Literatura e educação: diálogos. In: PAIVA, A; MARTINS, A; PAULINO, G; HÉRCULES, C. e VERSIANI, Z. (orgs). **Literatura – saberes em movimento**. Belo Horizonte: Ceale, Editora Autêntica, 2007.

AGUIAR, W. M. J. de; OZELLA, S. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, jan./abr. 2013.

Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/2271/1908>

Acesso em: 23/09/2013.

AZEVEDO, R. A didatização e a precária divisão de pessoas em faixas etárias: dois fatores no processo de (não) formação de leitores. In: PAIVA, A; MARTINS, A; PAULINO, G. e VERSIANI, Z. (orgs). **Literatura e Letramento – Espaços, suportes e interfaces – O jogo do livro**. Belo Horizonte, Editora Autêntica, 2003.

Disponível em: <http://www.ricardoazevedo.com.br/wp/wp-content/uploads/A-didatizacao-e-a-precaria-divisao-de-pessoas-em-faixas-etarias.pdf>

Acesso: 08/09/2013.

BOGDAN, R; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução a teoria e aos métodos. Porto: Porto Ed., 1994.

BRANDÃO, A. C. P; ROSA, E. C. de S. A leitura de textos literários na sala de aula: é conversando que a gente se entende... In: PAIVA, A; MACIEL, F; COSSON, R. (coords.) **Literatura: ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. (Coleção explorando o ensino).

BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006.

COELHO, N. N. **Panorama histórico da literatura infantil/juvenil**: das origens indoeuropeias ao Brasil contemporâneo. 4. ed. rev. São Paulo, SP: Ática, 1991.

COLOMER, T. A evolução dos estudos sobre literatura infantil e juvenil. In: \_\_\_\_\_. **A formação do leitor literário**: narrativa infantil e juvenil atual. São Paulo, SP: Global, 2003.

CORSINO, P. Literatura na educação infantil: possibilidades e ampliações. In: PAIVA, A; MACIEL, F; COSSON, R. (coords.) **Literatura: ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. (Coleção explorando o ensino).

COSSON, R. O espaço da literatura na sala de aula. In: PAIVA, A; MACIEL, F; COSSON, R. (coords.) **Literatura: ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. (Coleção explorando o ensino).

COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed., 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2012.

DIONÍSIO, M. de L. Literatura, leitura e escola. Uma hipótese de trabalho para a construção do leitor cosmopolita. In: PAIVA, A; MARTINS, A; PAULINO, G. e VERSIANI, Z. (orgs). **Leituras literárias: discursos transitivos**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2008.

DUARTE, R. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o campo de trabalho. In: **Cadernos de Pesquisa**, n. 115, p. 139-154, março/ 2002.

Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n115/a05n115.pdf>

Acesso em: 16/09/2013.

EVANGELISTA, A. M. **Algumas reflexões sobre a relação literatura/escola**. In: Anped, GT Alfabetização, Leitura e Escrita, 2001.

Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/24/tp.htm#gt10>

Acesso em: 08/09/2013.

FAILLA, Z. Leituras dos “retratos” – O comportamento leitor do brasileiro. In: \_\_\_\_\_. (org.). **Retratos da leitura no Brasil 3**. São Paulo, SP: Instituto Pró-Livro: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2012.

FALCIN, D.C. Afetividade e condições de ensino: histórias de professores inesquecíveis. In: LEITE, S. A. S. (Org.) **Afetividade e práticas pedagógicas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

FERREIRA, M. B. Alfabetização e linguagem. In: **Coleção Pró-Letramento – Alfabetização e Linguagem**, fascículo complementar, Brasília, SEB/MEC, 2007.

FERREIRA, N. S. de A. A prática de “ler literatura” como distinta de muitas outras práticas de leitura. In: **Nuances**, v. 21, p. 76-92, 2012.

Disponível em: <http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances>

Acesso em: 25/10/2013.

FRANÇA, V. D. C; MARQUES, M. A. R. B. A relação teoria e prática no espaço das HTPCs: possibilidades de formação continuada da docência centrada na escola. In: **Plures Humanidades**, Ribeirão Preto, v.13 n.2, p.275-290, jul.dez., 2012.

Disponível em: <http://seer.mouralacerda.edu.br/index.php/plures/article/view/80>

Acesso em: 13/10/2013.

GARCEZ, A; DUARTE, R e EISENBERG, Z. Produção e análise de videogravações em pesquisas qualitativas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n.2, p. 249-262, mai./ago. 2011.

GERALDI, J. W. Prática da leitura na escola. In: \_\_\_\_\_. (org.). **O texto na sala de aula**. 3ª ed. São Paulo: Ática, 2004.

GOODSON, I. F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: \_\_\_\_\_. **Vidas de professores**. 2. ed. Porto Editora, 1995.

GOULART, C. A organização do trabalho pedagógico: alfabetização e letramento como eixos orientadores. In: **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança**

**de seis anos de idade.** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Departamento de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006.

GOULART, C. Alfabetização e letramento: os processos e o lugar da literatura. In: PAIVA, A; MARTINS, A; PAULINO, G; HÉRCULES, C. e VERSIANI, Z. (orgs). **Literatura – saberes em movimento.** Belo Horizonte: Ceale, Editora Autêntica, 2007.

GRIBEL, C. (autor); PEDROSO, O. (coaut.). **Minhas férias, pula uma linha, parágrafo.** Rio de Janeiro: Salamandra, 1999.

GROTTA, E.C.B. Constituição do sujeito-leitor: análise de alguns aspectos relevantes. In: LEITE, S. A. S. (Org.) **Afetividade e práticas pedagógicas.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

GUEDES-PINTO, SILVA, TEMPESTA, FONTANA e SHIOHARA. **A Organização do Tempo Pedagógico e o Planejamento do Ensino.** Coleção Pró-Letramento – Alfabetização e Linguagem, fascículo 03, Brasília, SEB/MEC, 2007.

GUIMARÃES, V. S. Os saberes dos professores – ponto de partida para a formação contínua. In: **Formação contínua de professores.** Boletim 13, agosto de 2005.  
Disponível em: <http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/150934FormacaoCProf.pdf>  
Acesso em: 13/10/2013.

LACERDA, N. G. **Manual de tapeçaria:** romance. Rio de Janeiro, RJ: Philobiblion: Fundação Rio, 1986.

LAJOLO, M. **O que é Literatura?** São Paulo: Brasiliense, 1995.

LAJOLO, M. **Literatura: leitores e leitura.** São Paulo, SP: Moderna, 2001.

LAJOLO, M; ZILBERMAN, R. **Literatura infantil brasileira:** historias & historias. 6. ed. São Paulo, SP: Ática, 2007.

LAVILLE, C; DIONNE, J. **A construção do saber:** manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Revisão de Lana Mara Siman. Porto Alegre, RS; Belo Horizonte: Artmed: Editora da UFMG, 1999, p.85 - 231.

LEITE, S.A.S. A afetividade no processo de constituição do leitor. In: **Atos de pesquisa em Educação - PPGE/ME FURB**, v. 6, n. 1, p. 25-52, jan./abr. 2011.  
Disponível em: <http://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/2346>  
Acesso em: 13/10/2013.

LEITE, S.A.S. Alfabetizar para ler. Ler para conquistar a plena cidadania. In: FAILLA, Z. (org.). **Retratos da leitura no Brasil 3.** São Paulo, SP: Instituto Pró-Livro: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2012.

LINS, H. A. de M; DINIZ, N. L. B. **Repensar o currículo na educação infantil:** implicações sobre o brincar e a língua(gem). Campinas, SP: Leitura crítica, 2012.

LISPECTOR, C. **Felicidade Clandestina.** Rio de Janeiro, Rocco, 1998.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, SP: EPU, 1986.

LUYTEN, S. M. B. Introdução. In: **História em quadrinhos: um recurso de aprendizagem**. Salto para o Futuro, Ano XXI, Boletim 01, abril de 2011.  
Disponível em: <http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/181213historiaemquadrinhos.pdf>  
Acesso em: 27/10/2013.

MACHADO, A. M. Pelas frestas e brechas: importância da literatura infanto-juvenil brasileira. In: **Revista Brasileira**. Fase VII, julho-agosto-setembro, 2006, ano XII, nº 48.  
Disponível em: <http://www.academia.org.br/abl/media/RB%20-%2048%20-%20PROSA.pdf>  
Acesso: 06/04/2013.

MACHADO, A. M. **De carta em carta**. Ilustração de Nelson Cruz. São Paulo: Salamandra, 2008.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: \_\_\_\_\_. **Vidas de professores**. 2. ed. Porto Editora, 1995.

NÓVOA, A. Professor se forma na escola. In: **Revista Nova Escola**, São Paulo, n.142, maio 2001. Entrevista concedida a Paola Gentile.  
Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/formacao/formacao-continuada/professor-se-forma-escola-423256.shtml>  
Acesso em: 15/11/2013.

PAIVA, A; MACIEL, F. Discursos da paixão: a leitura literária no processo de formação do professor das séries iniciais. In: PAIVA, A; MARTINS, A; PAULINO, G. e VERSIANI, Z. (orgs). **Leituras literárias: discursos transitivos**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2008.

PAULINO, G. Algumas especificidades da leitura literária. In: PAIVA, A; MARTINS, A; PAULINO, G. e VERSIANI, Z. (orgs). **Leituras literárias: discursos transitivos**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2008.

PERROTTI, E. **O texto sedutor na literatura infantil**. São Paulo, SP: Icone Ed., 1986.

SADALLA, A. M.; LAROCCA, P. Autoscopia: um procedimento de pesquisa e de formação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 419-433, set-dez. 2004.

SILVA, M. da. **Complexidade da formação de professores: saberes teóricos e saberes práticos**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

SMOLKA, A.L.B. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo**. 11. ed. São Paulo; Campinas, SP: Cortez: Editora da UNICAMP, 2003.

SOARES, M. A Escolarização da Literatura Infantil e Juvenil. In: EVANGELISTA, A. A. M; BRANDÃO, H. M. B. e MACHADO, M. Z. V. **A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

\_\_\_\_\_. **Letramento e Alfabetização: as muitas facetas.** 26ª Reunião Anual da ANPED. GT Alfabetização, Leitura e Escrita, 07/10/2003. In: Revista Brasileira de Educação. Nº 25, 2004.

\_\_\_\_\_. Ler, verbo transitivo. In: PAIVA, A; MARTINS, A; PAULINO, G. e VERSIANI, Z. (orgs). **Leituras literárias: discursos transitivos.** Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2008.

SOUZA, J. S. Z. O papel da família na constituição do leitor. In: LEITE, S. A. S. (Org.) **Afetividade e práticas pedagógicas.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

VIEIRA, A. S; FERNANDES, C. R. D; SILVA, M. C e MARTINS, M. R. **Organização e uso da Biblioteca escolar e das salas de leitura.** Coleção Pró-Letramento – Alfabetização e Linguagem, fascículo 04. Brasília, SEB/MEC, 2007.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância:** ensaio psicológico: livro para professores. Apresentação e comentários de Ana Luiza Bustamante Smolka; Tradução de Zoia Prestes. São Paulo, SP: Ática, 2009.

ZATZ, L. **Galileu leu.** 8. ed. Belo Horizonte: Lê, 1998.

ZILBERMAN, R. **A literatura infantil na escola.** 11. ed. São Paulo, SP: Global, 2003.

## **ANEXOS**



---

## **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Prezada Professora,

Sou aluna do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UNICAMP e venho por meio deste lhe convidar para participar de minha pesquisa.

A pesquisa que pretendo desenvolver tem por objetivo descrever e analisar os aspectos de formação de uma professora alfabetizadora e suas práticas exitosas com a Literatura Infantil, numa sala de aula do 1º Ano do Ensino Fundamental, e identificar qual a percepção dos alunos sobre essas experiências de leituras desenvolvidas no contexto escolar. Nesse estudo, a abordagem metodológica adotada é de cunho qualitativo e, a coleta de dados será realizada por mim, na qualidade de responsável da pesquisa, através de entrevistas, observações em sala de aula e na sala de leitura. Por meio deste documento, peço a autorização para fotografar/filmar suas aulas e suas entrevistas. É oportuno ressaltar que a pesquisa não trará nenhum risco a você e nem aos seus alunos.

Ressaltamos que essa pesquisa trará benefícios para a educação, ao permitir que o investigador tenha uma visão contextualizada da natureza da interação que os participantes de uma sala de aula estabelecem com a literatura infantil.

Todo o material coletado em áudio e/ou vídeo, fotos e relatórios de observação, será utilizado somente para fins dessa pesquisa. Não serão veiculadas em qualquer outra mídia escrita, falada, de difusão e transmissão por qualquer meio de comunicação. Também garanto que seu nome e de seus alunos serão preservados e alterados. Os resultados da pesquisa poderão tornar-se públicos por meio de artigos, congressos, encontros, simpósios e revistas especializadas, mas o seu anonimato será garantido.

A participação nessa pesquisa será na qualidade de voluntário e a sua recusa e/ou não autorização para a realização dessa pesquisa, bem como a desistência em qualquer de suas



etapas, não acarretarão nenhum prejuízo acadêmico, laboral ou social para você ou para seus alunos.

Na expectativa de contar com sua participação, agradeço antecipadamente e me coloco a disposição para qualquer esclarecimento.

---

Carla Fernanda Brito Bispo  
Graduanda em Pedagogia

Ciente:

---

Profa. Dra. Heloísa Andréia de Matos Lins  
Orientadora

Declaro que tenho conhecimento do inteiro teor do termo acima e estou de acordo com todos os itens que o compõe.

Campinas, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2013.

Nome da professora: \_\_\_\_\_

---

Assinatura da professora.



---

## **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Prezados pais,

Sou aluna do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UNICAMP e venho por meio deste pedir autorização para que seu (a) filho (a) possa participar de minha pesquisa. Os avanços na área da Educação ocorrem através de estudos como este, por isso a participação da criança é importante.

A pesquisa que pretendo desenvolver tem por objetivo descrever e analisar os aspectos de formação de uma professora alfabetizadora e suas práticas exitosas com a Literatura Infantil, numa sala de aula do 1º Ano do Ensino Fundamental, e identificar qual a percepção dos alunos sobre essas experiências de leituras desenvolvidas no contexto escolar. Nesse estudo, a abordagem metodológica adotada é de cunho qualitativo e, a coleta de dados será realizada por mim, na qualidade de responsável da pesquisa, através de observações em sala de aula e na sala de leitura. Por meio deste documento, peço a autorização para fotografar/filmar as expressões (como desenhos, conversas, etc.) do seu (a) filho (a) nas situações de leitura proporcionadas pela professora da sala. É oportuno ressaltar que a pesquisa não trará nenhum risco a professora e nem aos alunos.

Ressaltamos que essa pesquisa trará benefícios para a educação, ao permitir que o investigador tenha uma visão contextualizada da natureza da interação que os participantes de uma sala de aula estabelecem com a literatura infantil.

Todo o material coletado em áudio e/ou vídeo, fotos e relatórios de observação será utilizado somente para fins dessa pesquisa. Não serão veiculadas em qualquer outra mídia escrita, falada, de difusão e transmissão por qualquer meio de comunicação. Também garanto que o nome da professora e de seus alunos serão preservados e alterados. Os resultados da pesquisa poderão tornar-se públicos por meio de artigos, congressos, encontros, simpósios e revistas especializadas, mas o anonimato dos sujeitos pesquisados será garantido.

A participação nessa pesquisa será na qualidade de voluntário e a sua recusa e/ou não autorização para a realização dessa pesquisa, bem como a desistência em qualquer de suas etapas, não acarretarão nenhum prejuízo acadêmico, laboral ou social para você ou para seu (a) filho (a).

Na expectativa de contar com sua participação, agradeço antecipadamente e me coloco a disposição para qualquer esclarecimento.

---

Carla Fernanda Brito Bispo  
Graduanda em Pedagogia

Ciente:

---

Profa. Dra. Heloísa Andréia de Matos Lins  
Orientadora

Declaro que tenho conhecimento do inteiro teor do termo acima e estou de acordo com todos os itens que o compõe.

Campinas, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2013.

Nome da criança: \_\_\_\_\_

Nome do responsável: \_\_\_\_\_

RG: \_\_\_\_\_

---

Assinatura do responsável.

### **ANEXO C - Roteiro para entrevista 1:**

- 1- Na sua infância quais lembranças que você tem de vivências de leitura?
- 2- Como foi na escola o seu contato com materiais escritos, com que frequência e aonde tinha acesso a eles?
- 3- Teve alguma pessoa marcante na sua relação com a leitura?
- 4- Uma das suas frases é que você acredita que a leitura facilita a alfabetização. Como você chegou a essa afirmação, foi a partir das experiências em sua alfabetização, foi em algum curso de formação ou por meio da sua experiência profissional?
- 5- Em função de quais critérios você escolheu o livro *O carteiro chegou* para trabalhar essa semana? Qual o seu ponto de vista sobre o interesse dos alunos nessa escolha?
- 6- Como você avalia seu trabalho com relação ao interesse dos alunos e como considera o desenvolvimento deles? O que pretende enfatizar com essa prática, exatamente?
- 7- Como você avalia o desempenho dos alunos na leitura do livro *O carteiro chegou*?

## **ANEXO D - Roteiro para entrevista 2:**

- 1- O que te levou a optar pela profissão de ser professora?
- 2- Como foi a sua trajetória acadêmica? Houve alguma influência na sua história como aluna (positiva ou negativa) que tenha marcado bastante a questão da leitura e contação de histórias? Elas serviram de parâmetro, em algum caso?
- 3- Chegou a fazer algum curso específico sobre a área de leitura ou contação de histórias?
- 4- Quando e onde você iniciou a sua trajetória profissional? E o que foi te chamando mais a atenção no que dizia respeito à literatura infantil/ leitura/contação de histórias?
- 5- Ao fazer uma comparação de quando você começou a trabalhar e atualmente quais aspectos que modificaram e aqueles que permaneceram com relação ao trabalho com a leitura?
- 6- Você se considera uma boa contadora de histórias para os alunos? O que facilita ou dificulta essa prática? O que te serve como norteador para essa avaliação? O que faz para aprimorar os pontos que julga mais frágeis?

### **ANEXO E - Roteiro para entrevista 3:**

- 1- Na última entrevista você disse que procura livros em que possa trabalhar com uma sequência didática, exemplifique esse procedimento com um livro que você trabalhou este ano.
- 2- O que você espera dos seus alunos com a leitura diária que realiza?
- 3- Que papel a literatura infantil representa em sua prática pedagógica?
- 4- O que você considera essencial para a formação do aluno-leitor?
- 5- Como você avalia o seu papel de mediadora entre a leitura e seus alunos?
- 6- Você constata alguma relação entre o contato com a literatura e o processo de alfabetização dos seus alunos?
- 7- Além da leitura no início das suas aulas há outro momento em que a literatura está presente em sua aula?
- 8- Qual o papel da sala de leitura no cotidiano dos alunos? Quais atividades desenvolvidas nesse espaço que você considera importantes para a formação do leitor?
- 9- O que você acha dos livros deliberadamente pedagogizantes que são livros preocupados com os conteúdos tradicionalmente escolares sob o véu do prazeroso e lúdico desses materiais destinados à infância?

## ANEXO F – Transcrição da Entrevista 1 realizada com a professora Cecília

Data da entrevista: 26/03/2013.

Duração: 14 minutos.

Carla - Na sua infância quais lembranças que você tem de vivências de leitura?

Professora Cecília - Minha mãe contava histórias pra mim; mais a mãe... o pai não muito. E escola, eu sempre gostei muito de ouvir as professoras lerem. Apesar de serem poucas, mais a que mais me marcou foi a da quinta série, que ela tinha uma caixa de livros de leitura e ela colocava na lousa os livros espalhados para que nós pudéssemos escolher. E me marcou muito, porque nas férias de julho ela deixou que eu levasse a caixa toda, porque como eu morava perto da escola, os alunos poderiam pegar os livros de empréstimo nas férias. E aí os amigos iam em casa retiravam os livros, eu fazia o controle e acabou que eu li a caixa inteira, acabei lendo todos os livros. E aí ela teve que ir até a biblioteca começar a pegar livros de lá pra que eu pudesse lê. E aí ela brincava, ela falava que eu era a traça, porque eu gostava muito de ler. Então foi a experiência que mais me marcou foi essa, da caixa de livros que foi para a minha casa.

Carla - E na escola, você tinha acesso aos livros na biblioteca ou foi só mesmo nessa experiência?

Professora Cecília - Só. Então não tinha a biblioteca aberta pros alunos, geralmente era com a mediação do professor, então ela sempre ficava fechada. Então nos anos seguintes quando eu não tinha mais essa professora comigo, era a professora Dulce, quando não era mais a professora Dulce, eu não tinha acesso à biblioteca, ficava fechada. Então eu ficava muito triste porque eu não tinha como... E tinha, tinha uma quantidade boa de livros na biblioteca, ela chegou a me levar lá para que eu pudesse olhar, eu fiquei encantada, mas nós não tínhamos acesso.

Carla - Uma das suas frases é que você acredita que a leitura facilita a alfabetização. Como você chegou a essa afirmação, foi a partir das experiências em sua alfabetização, foi em algum curso de formação ou por meio da sua experiência profissional?

Professora Cecília - Eu acredito que eu já tinha lido isso, mais até então era uma ideia de estudo: “Ah, eu li, eu já vi em algum lugar que alguém disse isso”, mais a experiência profissional, a experiência com as crianças me levaram a realmente comprovar que é verdade. Quanto mais você lê para as crianças, mais a gente estimula a oralidade, mais eles ficam participativos. E isso faz com que eles criem, eu brinco muito, que eles começam a ter curiosidade e querer ler por si mesmos, né? Fica tão interessante ouvir uma história que eu chego no ponto de que se ninguém tiver tempo de ler pra mim eu posso fazer a leitura. Então eu acredito nisso que as crianças ficam estimuladas a querer ler, porque elas ouvem boas histórias. Então é uma comprovação.

Carla - Em função de quais critérios você escolheu o livro *O carteiro chegou* para trabalhar essa semana? Qual o seu ponto de vista sobre o interesse dos alunos nessa escolha?

Professora Cecília - Na verdade a minha preocupação é ficar muito focada nos contos de fadas, porque é o que mais se trabalha, eles já vem da pré-escola com esse trabalho de contos de fada. Então que eles possam entender que nós podemos ler outros tipos de escritas, né? Então o cartão postal, o gibi, a revista, agora eu pretendo trazer pra eles, propaganda de supermercado. Então eles vão conseguir ali estar lendo mesmo sem estar alfabetizados, então é essa a intenção, que eles tenham contato. *O carteiro chegou* é pra que eles tenham contato com outros tipos de portadores textuais. Então o livrinho que nós lemos hoje da Cinderela, então é algo mais próximo deles então hoje eles participaram mais, pode ver que eles estavam mais agitados, falando mais, porque era uma história já conhecida, né? Tinha haver com história já conhecida. Já ficaram, acharam, tiveram estranheza na carta que o editor manda porque tem uma linguagem mais rebuscada. “Prezada senhorita Cinderela”, então são palavras que ainda não fazem parte do repertório deles, mais que com a leitura que a gente vai fazendo, com os livros que a gente vai trazendo passa a fazer parte. Então começa a se tornar palavras comuns do vocabulário deles, né, eles começam a ter contato. Então a escolha foi essa, nós na verdade estamos falando no HTPC sobre gêneros textuais então começa, a gente tem reunião de segunda e terça, então quando, hoje, por exemplo nós vamos trabalhar um texto sobre isso, então no ATPC, já é essa intenção. Usar a reunião o que nós estamos vendo na reunião pra já começar o trabalho com as crianças, né. É um primeiro contato na verdade, a sequência agora é que eles comecem a ditar pra mim e eu vou ser a escriba de outros gêneros. Então vamos escrever um bilhete pra mamãe falando que semana que vem não tem aula, então eles vão ditar o bilhete eu escrevo faço a cópia do que eles ditaram, falaram pra mim e aí a gente vai trabalhando essas reescritas e aí depois a



gente põe na lousa vê o que pode ficar melhor, o que ficou faltando. Se é um bilhete, pra quem é o bilhete? Quem vai assinar esse bilhete? Então começar a explorar esse tipo de coisa com eles, né, dentro dos gêneros textuais.

Carla - É o ATPC que você falou?

Professora Cecília - É antes ele chamava HTPC, agora mudou a nomenclatura ATPC, tá?

Carla - E nesse ATPC pelo menos nas outras escolas que eu fiz o estágio era mais coisas assim de passar recados e tal e aqui parece que não, é mais uma coisa de formação, né?

Professora Cecília – É. A coordenadora ela prepara os encontros, que nós chamamos de encontros, toda a segunda e terça. Na verdade de segunda ela não está conosco o período todo, por quê? Porque são grupos anos, então o primeiro ano se reúne junto, o segundo ano, pra discutir a organização da semana, trocar ideias, vê o que está sendo necessário. De terça é o grupo todo, todos os anos juntos e aí a coordenação trabalha um tema, então hoje, por exemplo, vai ser um texto sobre gêneros, portadores textuais, então como trabalhar contos, como trabalhar carta, então vai ser essa discussão, o texto vai girar em torno disso. É pouco tempo são 50 minutos, então nunca é suficiente, porque ela deu o texto, por exemplo, ontem, a gente tentou quem pode fazer a leitura antecipada pra hoje nós podermos fazer as trocas, né. Mais geralmente tem um tempinho para os recados, passou os recados a gente já parte para a discussão do grupo. Tem encontros que não são dados pela coordenação são dados pelo professor, então agora vai ter um de matemática que vai trabalhar o material dourado com o professor David que domina mais esse uso desse material. Todos os encontros um professor faz uma leitura inicial, então a gente escolhe algo para ler. Eu fiz na semana retrasada, então geralmente eu escolho textos de contos populares, por quê? Porque eu gosto de contar, não ler, geralmente eu conto histórias então aí a gente faz a parte de contação de histórias. E cada um escolhe, tem gente que escolhe poema, tem gente que escolhe um trechinho de um livro, uma piada, o ano passado a gente fez com piadas uma sessão de piadas que foi bem legal. Então a gente começa com a leitura, segue para os recados e aí o texto do dia ou a oficina do dia. Logo o professor David vai está trabalhando a oficina do material dourado, então tem a participação dos professores também. É legal porque acaba sendo uma formação continuada.

Carla - É então eu gostei bastante dessa reunião entre vocês dos primeiros anos, do segundo.

Professora Cecília - É importantíssimo! Porque na verdade com essas reuniões de segunda-feira nós conseguimos caminhar basicamente juntas, então essa semana nós vamos trabalhar páscoa então todas as salas de alguma forma estão trabalhando o tema páscoa. É vogais (sic), então nós estamos nas vogais; escrita espontânea, então todo mundo, a gente troca as atividades: “olha eu consegui essa atividade”, então tem essa troca para que a gente possa caminhar juntas.

Carla - Como você avalia seu trabalho com relação ao interesse dos alunos e como considera o desenvolvimento deles? O que pretende focar com essa prática, exatamente?

Professora Cecília - Eu estou contente com o trabalho, sei que a gente pode melhorar cada vez mais, né, isso é importante a gente ter essa ideia de que é bacana? O trabalho é legal? É, mais sempre tem algo pra vir pra contribuir. Então assim eu sinto um retorno até mesmo em relação aos pais, porque eles passam a relatar pra gente principalmente nas reuniões que, “Nossa! Ele chega em casa contando a história que você contou”. Quando ele leva o livrinho pra casa tem crianças, tem mães que já vieram falar: “Nossa! Ele chegou em casa falando que já sabia ler. E eu achei o maior barato, porque realmente ele leu, ele leu as imagens do gibi e foi contando as historinhas pra mim”. Então essa estimulação de que a gente ainda não sabe ler formalmente, mas a gente tem caminhos, né, meios de tá fazendo a leitura, através da imagem, através de uma história que eu já sei qual é, eu posso recontar. Então eu tenho esse retorno dos pais e vira uma rotina na verdade, porque o dia que eu chego e por algum motivo a leitura não é feita eles cobram, né, “Ah, mais hoje não tem leitura por quê?” Ou eles já chegam perguntando: “Que história nós vamos ler hoje? Que nós vamos ouvir hoje?” Então daqui um tempo eles vão fazer a leitura pra mim, né, eles vão pesquisar uma história em casa e vão trazer a leitura pra partilhar na roda. Então é essa a intenção, a intenção na verdade é que eles tenham contato com uma maior diversidade de gêneros que possa ter e que eles possam oralizar as histórias, contar, ouvir, saber esperar o momento de falar, que é uma das partes mais difíceis, porque eles estão numa fase que todos querem falar ao mesmo tempo. Então a intenção é essa saber ouvir, saber contar, recontar e ter o gosto pela leitura.

Carla - Como você avalia o desempenho dos alunos na leitura do livro *O carteiro chegou*?

Professora Cecília - Eu estou feliz! Apesar de querer interferir, porque assim tem crianças que acaba viajando e não se prendem a história, isso é normal, mais a grande maioria se liga na

história e passa a participar. Dá pra sentir esse retorno quando eu paro a história, né, “O que será? Quem será que vai receber a carta agora?” Então eles antecipam a ideia, né, então pelas figuras que eles viram hoje, pelo pequeno trecho que eu li falando que ele viu uma vovozinha estranha na porta, eles já levantaram as hipóteses ou vai ser a chapeuzinho ou vai ser o lobo mau ou vai ser a vovozinha. Então eles tem três hipóteses de quem vai receber a carta amanhã, né. Então você já levanta com a criança uma expectativa pro dia seguinte, então eles vão chegar e já vão saber que vão sentar e que na roda vai ser *O carteiro chegou* e que alguém, algum personagem vai receber a carta então já tem três hipóteses e amanhã eles vão estar comprovando aquilo que eles pensaram, que eles levantaram como suspeita. Então, é legal, porque pode ver, quando a gente termina, “A gente só vai saber amanhã eles ahhh”, né? Teve um menininho que até se manifestou de forma mais, né, “mais que droga”, ele ficou contrariado, ele queria ouvir já o restante da história. Então a intenção é essa, criar a expectativa, levantar hipóteses com as crianças eu acho que o trabalho flui legal dessa forma.

## ANEXO G – Transcrição da Entrevista 2 realizada com a professora Cecília

Data da entrevista: 07/05/2013.

Duração: 17 minutos e 8 segundos.

Carla - O que te levou a optar pela profissão de ser professora?

Professora Cecília - Eu sempre fui comunicativa sempre gostei de gente de... eu já sabia que eu ia fazer algo que fosse assim, que fosse com pessoas, lidar com pessoas, mais surgiu a oportunidade quando eu prestei o CEFAM, na verdade eu passei no Vitor Meireles fiquei uma semana lá depois de uma semana me chamaram no CEFAM na segunda chamada.

Carla - O que era Vitor Meireles?

Professora Cecília - Era o Ensino médio normal, a gente chamava de segundo grau na época, era o segundo grau normal eu iria fazer um ensino médio comum, né, nada... Eu queria algo técnico que eu já pudesse sair com uma profissão, porque a minha família sempre foi bem humilde então, eu sabia que pra mim a faculdade era algo bem distante. Aí o CEFAM me chamou, não pensei duas vezes, minha mãe já foi, fez a matrícula ficava o dia todo na escola e me apaixonei primeiro pelo curso e eu, na verdade, já tinha aquela coisa de amar a escola eu sempre fui muito... não faltava, era bem caxias, sempre gostei muito, acho que foi por esse motivo mesmo. As coisas acabaram, a minha história acabou levando a que isso acontecesse. Brincava na infância, “Ah eu sou a professora”, então já tinha essa predisposição na verdade, já sentia que poderia caminhar pra isso. Mas na verdade, é que eu me apaixonei pelo curso em si, pelo CEFAM, o CEFAM foi apaixonante uma fase muito boa.

Carla - Como foi a sua trajetória acadêmica? Houve alguma influência na sua história como aluna (positiva ou negativa) que tenha marcado bastante a questão da leitura e contação de histórias? Elas serviram de parâmetro, em algum caso?

Professora Cecília - Eu tinha uma professora no fundamental dois, a professora Dulce, de língua portuguesa, ela tinha uma caixa maravilhosa de livros e essa caixa de livros era a minha paixão! Ela trazia pra sala, era uma caixa itinerante então, ela levava a caixa pra sala dispunha na lousa os livros e ali a gente escolhia o que queria. E o que me marcou muito foi que nas férias de

julho ela queria que nós continuássemos lendo então como eu morava próximo a escola e tinha paixão pelos livros ela me deixou ficar com a caixa, então eu fiquei responsável pela caixa e os amigos iam até a minha casa pra fazer a retirada do livro. Então, foi um incentivo muito grande porque eu nossa, né, “eu com a caixa de livros”, então eu fazia o controle, os amigos iam buscar os livros e o que acabou acontecendo eu li a caixa toda. Aí ela teve que pedir pra, a biblioteca era um espaço que não ficava aberto, então ela fazia essa caixa pra poder pegar os livros da biblioteca e ir trocando, então ela teve que abrir a biblioteca pra mim. Então, eu ia até a biblioteca com ela, pegava os livros, então isso me incentivou demais, demais, foi uma pessoa que marcou muito. E é legal porque eu tive a chance de encontrá-la depois que eu já estava formada, encontrei com ela e foi uma alegria assim... acho que foi uma realização pode olhar pra ela e dizer “eu sou professora”, então foi muito legal marcou muito essa pessoa em especial. Ela lia com uma tranquilidade ela era uma pessoa que falava calminho, muito calmo, ela lia assim, passava aquela emoção na leitura e eu me apaixonei realmente.

Carla - E quando você esteve no CEFAM e depois na faculdade como que foi?

Professora Cecília - Fiz o CEFAM saí do CEFAM em dezembro e em janeiro, final de janeiro já tava empregada em uma escolinha infantil. Eu peguei a pré-escola, na época era a pré-escola então já era alfabetização, né, e foi muito legal, porque nessa época eu já lia, já sabia que eu poderia conquistar muitas coisas com a leitura e eu fazia caras e bocas já pra ler e eu me lembro que foi uma mãe falar com a diretora da escola porque a criança ficou assustada porque eu fiz a voz da bruxa, né, e a mãe ficou preocupada, enfim, mais eu não me abalei com essa primeira, esse primeiro empecilho eu continuei fazendo como eu achava que daria certo. Então terminei o CEFAM fui trabalhar na escola infantil depois de uns três anos eu consegui trabalhar o dia todo e pagar a faculdade à noite então eu fui fazer UNIP fiz três anos de UNIP, terminada a UNIP nós conseguimos depois de um ano de término da UNIP nós conseguimos uma pós-graduação em Hortolândia nós temos uma amiga que trabalhava na rede de lá e ela conseguiu nos encaixar nessa pós-graduação, então foi em psicopedagogia e foi um ano de curso. A certificação é pela Faculdade do Rio de Janeiro era uma faculdade a distância, nós íamos uma vez por semana ter a tutoria, então foi bem legal também contribuiu muito. Aí eu passei no concurso do Estado que até então eu trabalhava na escola particular, na rede particular, passei no concurso do Estado deu um problema muito grande com a minha certificação de faculdade minha habilitação foi em Coordenação, Supervisão e Direção, então na verdade eu não tinha nível superior em Ensino Fundamental e Educação Infantil, então eu assumi aqui como se eu

só tivesse o magistério e fui pra Unisal de Americana fazer essa habilitação em Educação Infantil e Ensino Fundamental. Então eu fiquei um ano lá cursando algo que na verdade já tinha o pré-requisito porque eu já tinha feito o CEFAM, mais eu precisava da certificação, mais foi muito bom, gostei muito da linha que a... não adianta cada faculdade segue uma linha, né, tem uma concepção de ensino, então eu gostei muito da linha que a Unisal seguia. Me neguei a voltar pra UNIP porque fiquei muito chateada além do preço do custo da faculdade ser mais caro eu fiquei muito chateada, porque na verdade eles nos orientaram que não teria nenhum problema não ter a habilitação, né, e acabou tendo todo esse, esse stress, foi muito estressante, muito triste porque a gente se sente pressionada, não foi um problema só da Cecília foi um problema de muitas outras pessoas não ter essa certificação em nível superior mais acabou dando tudo certo.

Carla - Chegou a fazer algum curso específico sobre a área de leitura ou contação de histórias?

Professora Cecília - Um curso em si, não, longo, né? Eu tenho certificação de um encontro sim de contação de histórias que foi feito na Faculdade Mackenzie foi muito bom também foram pessoas maravilhosas de outros, tinha gente de outro estado, então são pessoas que realmente trabalham, vivem da contação de histórias. Então, foi um contato muito, muito grande. Fui em outras, toda vez, toda vez que eu consigo assim que alguém me fala, “Ah, vai ter um encontro de contação de histórias”, eu dou um jeitinho de me encaixar e estar por lá. Então teve um numa outra cidade também, que eu fui até lá, contadora de história maravilhosa, ela trabalhava com fantoches, né, então foi maravilhoso é assim muito bom. Então tem, eu sempre procuro esses, essas coisas.

Carla - Quando e onde você iniciou a sua trajetória profissional? Você disse que foi na educação infantil.

Professora Cecília – Isso, na escola particular Castelinho. Depois a escola foi crescendo e eu passei pro Ensino Fundamental, eu fui a primeira professora da escola, porque a escola começou, o Ensino Fundamental da escola começou num prédio a parte da Educação Infantil, só que só funcionava uma sala que era a minha de primeira série na época, né, então foi nesse, nesse caminhar foram doze anos de rede particular. Na verdade concomitante com as substituições, eu era professora substituta do Estado, consegui também fazer um período na prefeitura, né, fiquei um ano na prefeitura como é... eu prestei aquele professora adjunta, então,

acabei ficando por um ano. Então, na verdade eu tive uma breve experiência na rede municipal, no Estado como substituta, mais a minha, o meu maior tempo de casa foi na rede particular. E aí com a passagem pro Estado pra rede pública eu acabei tentando ficar nos dois, meio período aqui, meio período na particular, mais eu não dei conta, tinha acabado de ter filho não deu, aí eu fiquei só no Estado.

Carla - São oito anos aqui?

Professora Cecília - Oito anos, esse é o oitavo ano de Estado.

Carla - E o que foi te chamando mais a atenção no que dizia respeito à literatura infantil, leitura e contação de histórias?

Professora Cecília – Então, eu sentia que as crianças ficavam estimuladas com as histórias, era um momento gostoso, prazeroso pra elas e pra mim. Eu olhava, o olhar das crianças me trazia um prazer porque eu via que eu estava encantando as crianças, mas nesse início eu não tinha uma... eu não posso falar que eu tinha consciência de que aquilo... Era gostoso. Eu gostava de fazer isso, depois de um tempo que eu fui percebendo que dava pra ter um resultado melhor com a alfabetização usando as histórias. Então aí virou sim uma metodologia, uma forma de trabalhar, mas no início eu não tinha essa consciência, era por prazer mesmo.

Carla - Ao fazer uma comparação de quando você começou a trabalhar e atualmente quais aspectos que modificaram e aqueles que permaneceram com relação ao trabalho com a leitura?

Professora Cecília - Eu acho que o encanto permaneceu, o encanto, ver no olhar das crianças a magia, isso permaneceu. O que mudou foi realmente procurar histórias que não fossem somente agradáveis, mais histórias que me fizessem trabalhar com uma sequência didática, olha com este livro, com esta história eu posso desenvolver isto, isto e isto. Então eu passei a refletir os resultados que aquela leitura podem me trazer e ficar mais crítica, selecionar mais as histórias, né, eu não vou ler qualquer livro, eu vou ler um livro que tenha uma intenção, não que eu não leia só por prazer, existe um momento que eu faço a leitura só por prazer, esse livro é gostoso, é legal, é engraçado, então eu não tenho sequência didática pra trabalhar com ele, eu não tenho um atividade com ele, é ler por prazer, para divertir, então o que mudou foi isso, o que eu vou usar, se eu vou ter uma intenção ou não, eu não tinha no começo. Eu lia por prazer mesmo.

Carla - Você se considera uma boa contadora de histórias para os alunos?

Professora Cecília - Sim. Eu sei que eu posso melhorar mais, tanto que, quando eu vou nas oficinas eu procuro é... outros artifícios, né, fantoches, eu ainda não sou essa pessoa que consegue trabalhar com toda a diversidade de contação de histórias, mais eu gosto muito.

Carla - O que facilita ou dificulta essa prática?

Professora Cecília - A participação das crianças. Na verdade, né, então na verdade é assim o público que eu quero atingir, eu vou dar um exemplo, eu fui numa festa pra jovens na minha comunidade, na comunidade vizinha, fui convidada pra contar história lá. Contar a história João de Ló pra gente, porque era uma festa, uma balada jovem, mais que tinha a intenção de mostrar talentos, então tinha o momento dos talentos, então tinha gente com banda, teve dança do ventre, teve artesanato e teve Cecília contando histórias, então foi uma dificuldade, porque era um público diferente, eu não estava contando histórias para crianças na escola, eu estava contando histórias pra jovens numa balada, então eu não sabia se aquilo ia dar certo, né? São momentos diferentes, públicos diferentes, então, na verdade o que dificulta é essa situação, é você criar combinados pra se ouvir a história. Hoje as crianças conseguem, hoje por exemplo, foi mais tumultuado, porque não foi uma contação de histórias comum, que eles já estão habituados, eles contaram, eles foram os oradores, a palavra estava com eles na verdade, então cria-se um tumulto porque eles ainda não tem esse discernimento de falar um de cada vez e tudo mais. Então o que dificulta é isso, é criar essa harmonia com eles, é criar esses combinados pra que eles possam me ouvir e aí a gente tem que usar de artifícios, às vezes eu tenho que mudar um pouco a história, chamar a atenção de alguma forma, dá uma paradinha na história pra poder ter esse público comigo, nem sempre eu consigo isso.

Carla - O que te serve como norteador para essa avaliação?

Professora Cecília - Eu acho que o tempo, o tempo que eu faço esse trabalho, né, o fato de poder refletir, “não deu certo hoje, porque não deu certo? O que que aconteceu?” Então essa reflexão eu acho que é o que... essa tomada de consciência, chamaria de tomada de consciência que a gente vai tendo com o tempo, na verdade, eu acho que é o ponto chave.



Carla - O que faz para aprimorar os pontos que julga mais frágeis?

Professora Cecília - Eu partilho, geralmente eu converso com as colegas de trabalho então eu vou lá na Rita, “Ai Rita, hoje não deu certo a história”, porque assim é o que eu te falei a gente troca muito né, então o livro que eu leio aqui, as meninas leem lá, os livros que elas leem, elas passam pra mim, então tem essa troca das colegas, então aí eu peço, eu falo: “Gente não deu certo. Eu não sei o que que aconteceu”. E aí elas, “Olha mais será que você não fez antes do lanche eles estavam agitados? Ah, mais será que não foi num momento errado? Será que se você tivesse...” Então a gente acaba trocando, eu acho que é algo que ajuda. E a gente vai deixando, aquele livro não deu certo, aquela história não deu certo a gente vai em busca de algo diferente e acaba ficando também que tem livros que a gente acaba é... livro de cabeceira, né, então *O carteiro chegou* é um livro que eu leio todos os anos pra todas as turmas, já tive uma boa experiência e eu quero que isso aconteça de novo, mais pode ser que chegue um tempo que a turma não se interesse por ele, aquela turma, a realidade daquela turma não seja com aquela história, então por isso que a gente sempre tá procurando. Eu entro muito na internet, vejo os lançamentos. A gente tem que fazer isso, porque senão você fica na mesmice é sempre aquilo e você tem que procurar outros, outros... produtos.

## ANEXO H – Transcrição da Entrevista 3 realizada com a professora Cecília

Data da entrevista: 18/06/2013.

Duração: 21 minutos e 25 segundos.

Carla - Na última entrevista você disse que procura livros em que possa trabalhar com uma sequência didática, eu gostaria que você me desse um exemplo de algum livro, o do *O carteiro chegou* como você trabalhou essa sequência didática ou da *Maria Farinha*.

Professora Cecília - Eu vou te falar da *Maria Farinha* que foi o que nós fizemos realmente esse ano. *O carteiro chegou* foi mais pro ano passado e tudo mais. A *Maria Farinha* a gente conseguiu uma historinha, né, em que a personagem era fura bolo, em que a personagem era esse, esse bichinho. E aí então, foi primeiro a historinha, então através da história a gente começou a sequência didática, pesquisa do bichinho, então nós trouxemos internet, pesquisas da internet, revistas da Recreio também tinha alguma coisa e o legal foi na sala de leitura que as próprias crianças conseguiram achar numa revista, num complemento da Recreio dados sobre a *Maria Farinha*. Então identificaram pela foto e foram né, “Oh, mais aqui está escrito *Maria Farinha*”. Fora isso nós conseguimos fotos pra colocar em exposição e aí foi a sequência também das receitas culinárias, porque o primeiro livro que foi o Fura Bolo, a *Maria Farinha* era uma personagem que cozinhava, então a partir daí a gente começou a dar sequência então a um trabalho com culinária, nós trabalhamos algumas receitas escritas depois nós fizemos uma pesquisa com os pais que mandaram algumas receitas pra gente de coisas que as crianças gostavam e aí nós finalizamos com, finalizamos não, foi mais uma etapa, fazer a receita do Danoninho. Então nós fomos até lá, compramos as toquinhas eles tiraram fotos, até usamos as fotos pro dia das mães, pra fazer uma lembrança pras mães e reescrevemos a receita do Danoninho, então as crianças tiveram repertório de, vivenciaram a culinária e depois foram pra parte escrita. E é muito legal, porque agora eles já conseguem olhar pra uma receita, vamos supor a gente pega o livro de português e lá tem uma receita se eu perguntar mesmo sem saber ler eles já vão identificar que aquilo é uma receita culinária porque a estrutura ficou clara pra eles, então essa é a intenção, na verdade do trabalho, saber ler sem saber ler, sem estar alfabetizados, alfabéticos, então a intenção foi essa dar uma sequência. Com a *Maria Farinha* nós tivemos várias etapas do trabalho que foi com um livro, com a obra literária. A partir da obra literária nós demos sequência no trabalho, com várias etapas.

Carla - O que você espera dos seus alunos com leitura diária que realiza?

Professora Cecília - Que eles gostem, primeiro de ouvir, né, de ouvir histórias e que eles se sintam estimulados a aprender a ler pra poder ler sozinhos, a intenção é essa, que eles gostem. Também que eles consigam ouvir uma história e fazer as inferências necessárias, qual é o título, quem é o autor, do que que essa história fala, que eles aprendam a sequência de uma história, tem começo, meio e fim. Eles já tem a noção do que é o clímax da história, isso é muito legal, né, então quando eu paro ali, quando vai chegar o clímax da história eles ficam muito bravos, porque eles sabem que ali vai chegar o momento principal, então que eles comecem, o vocabulário é muito bacana, porque eu vejo, ontem mesmo eu tive a prova disso, uma professora do terceiro ano veio comentar de alguns alunos que foram meus e ela veio comentar que eles tem um repertório, um vocabulário, eles já usam verbos “concedera-lhe, esperava-lhe”, então são coisas que eu sei que aquele estímulo que eles tiveram lá no primeiro ano, ouvir histórias, o contar histórias, porque agora no segundo semestre o foco é que eles possam estar contando as histórias pra nós, então eles vão escolher os livros, eles vão escolher as histórias, se preparar em casa e vai ter o dia que eles vão contar aqui. Então agora a gente vai começar a mudar as posições, né, agora eles vão ser os narradores e aí a gente vai observando se eles conseguiram, se eles já conseguem usar alguns meios, alguns artifícios da literatura pra poder se expressar, a intenção é essa.

Carla - Que papel a literatura infantil representa em sua prática pedagógica?

Professora Cecília - Um papel importantíssimo, tanto que eu começo o meu dia com os alunos lendo. Então, é algo que faz parte da nossa rotina, é uma rotina diária ler pra eles, ouvir histórias, contar piadinhas, agora eles estão se interessando muito pela revista Recreio, eles descobriram que tem as piadinhas, tem “o que é o que é”, então é, tanto que eles já pedem pras crianças que já leem ler pra eles, então o dia que eu não posso estar lendo ou até mesmo quando eles terminam as atividades antes dos outros, eles já vão lá pro fundo pegam a revista e aí eles vão pedindo pros alunos que já leem, tá fazendo as piadinhas com eles, “o que é o que é”. Então é muito legal, porque a gente sente o estímulo, né, então é um papel primordial.

Carla - O que você considera essencial para a formação do aluno-leitor?

Professora Cecília - Que ele seja estimulado, pra ele ser um aluno leitor, ele tem que ouvir muita história, ele tem que ganhar livros de presente, ele tem que ter acesso a literatura, então, aqui na escola eu falo sempre pra eles, eles são privilegiados, porque eles tem acesso a livros, eles tem acesso a revistas e eles tem condições de ir na sala de leitura e pegar um livro emprestado e levar pra casa, né. Na reunião de pais foi muito interessante porque tiveram assim, várias mães que vieram até... teve uma que até reclamou: “Ah eu não aguento mais, todo dia eu tenho que ler pra ele”. E ela reclamou, mas também deu muita risada, porque ela não tinha esse hábito, então ela até brincou: “Nossa! Quanto tempo eu perdi, porque eu podia ter feito isso com ele antes, né?”. Então pra dormir agora é rotina daquela criança, ele vai ouvir uma história que a mãe vai contar. Então é muito gostoso, porque de certa forma, até ajudou no vínculo afetivo que ele tem com essa família, né? É um momento deles, que eles tem pra ler, pra tá junto ali. Então, eu acredito que é isso eles terem acesso a leitura, pra criança ser uma criança leitora, uma aluno leitor, ele tem que ter condições de ler e tudo aquilo que a gente já conversou nas entrevistas anteriores, eu tenho que mostrar pra eles que ler é bom, eu tenho que gostar das histórias que eu leio pra eles, porque você simplesmente pegar um livro aleatoriamente e aí hoje eu vou ler isso, com aquela pouca vontade, aquele pouco estímulo, eles são muito espertos, as crianças são muito detalhistas e observadoras, eles vão sacar de primeira que você não gosta daquilo que você está fazendo, ler pra eles, que você está fazendo por obrigação e aí não vai estimular.

Carla - Como você avalia o seu papel de mediadora entre a leitura e seus alunos?

Professora Cecília - Eu avalio positivamente, porque eu gosto, então como é algo que eu gosto, eu acredito que eu consigo passar isso pra eles, tanto que, você pode perceber na disposição da sala, tem crianças que não vem sentar aqui, mas eles estão prestando atenção, é muito difícil aquele que não se prende. Talvez eu tenho alguns que são muito seletivos, tem alguns que não vão, se não for aquele tipo de leitura que ele gosta, ele não vai ficar preso e eu procuro não forçar muito, porque eu acho que se tem que ser prazeroso, porque que eu vou forçar ele a sentar aqui. E é muito engraçado, porque alguns às vezes ficam de longe e quando eles percebem que a leitura tá agradável eles vão chegando perto, né. Nós temos a Bia, que é uma criança especial, ela não estava aqui hoje, mas ela adora esse momento, você sente no semblante dela, você visualiza no rostinho dela que ela tá gostando daquele momento. A mãe já relatou que ela chega em casa e conta as historinhas, fala do que foi visto na escola, então é uma forma de estimular. Então eu vejo que o meu papel como mediadora tá fazendo, tá surtindo efeito, então é esse

mesmo o papel, oferecer pra eles boas leituras, estimulá-los a ler, a levar livrinho pra casa, eu acho que o meu papel como mediadora é esse, estimular, preparar, porque não é simplesmente ler, é preparar, como na sequência didática, pra que haja uma sequência didática eu tenho que me programar, eu tenho que me preparar. E eu não faço isso sozinha, o mais legal daqui do meu trabalho aqui nessa escola é isso, eu tenho um grupo que me apoia, então são as meninas do primeiro ano que fazem esse trabalho, vamos escolher, vamos fazer, vamos tentar por esse caminho, né. E eu sei que o resultado que a gente tá vendo aqui tem nas outras salas, tem nas salas das minhas colegas, porque a gente procura trabalhar nesse conjunto, nesse, dessa forma.

Carla - Você constata alguma relação entre o contato com a literatura e o processo de alfabetização dos seus alunos?

Professora Cecília - Sim, muito. É, por exemplo, hoje a gente leu o livro do Anacleto, então eles já vão fazendo essa relação, na hora que eu perguntei: “Ah, quem sabe o que está escrito aqui?” Eles já olharam para a Ana, a Ana sabe, porque a Ana é o porto seguro deles, eles já tem essa certeza de que a Ana sabe ler, então ela retoma, né. Na segunda página eu perguntei: “Mais e agora o que que está escrito nessa página?” O Bruno já antecipou, tá escrito o nome da história de novo é o Anacleto. E aí a gente vai fazendo relações, ontem nós tentamos escrever bicicleta e foi uma loucura porque “cle” para eles é algo assim extraterrestre, né. Então como eu vou formar esse som, a maioria fala que tem o “e”, alguns falaram que tem o “l”, o “c” pra eles, não teve ali não tem aquela sonoridade “cle”, porque eles vão pelo “l” porque é a letrinha que sobe no céu da boca “cle”, eles repetem o último som. Então eu sinto que na hora da leitura a gente pode explorar esse tipo de atividade, né. É, eu andei trabalhando muito com livros de rimas pode ver que eles né, esqueleto, Anacleto, então eles já fazem essa relação. E as rimas a gente sabe que ajuda muito na alfabetização, porque são as pautas sonoras parecidas, né, a rima nada mais é do que som de palavras no final idênticas ou parecidas, então isso estimula muito na hora da alfabetização no momento em que eles estão concebendo o que é a leitura e a escrita. Então, eu acredito que é um incentivo e um estímulo muito grande a leitura diária.

Carla - Além da leitura no início das suas aulas há outro momento em que a literatura está presente em sua aula?

Professora Cecília - Sim. O livro didático que foi adotado esse ano que veio pra nós ele é muito rico nisso, ele mostra, ele começa com trabalho de capas variadas, é portadores textuais, então

tem lá, agenda telefônica, dicionário, revista, então eles colocam várias ilustrações pra criança, “Ah, mais o que será que é isso? Ah, na minha casa tem é uma lista telefônica, né. Ah, eu já vi na casa da minha tia ela tem um diário, minha tia tem um diário”. Então eles vão fazendo associações pelas fotos, então não só na leitura inicial, mas no livro didático, no projeto Ler e Escrever também aparece muito, né, então a gente procura, eh, ter obras literárias, além disso, nós temos as pinturas que também eles vão fazendo associações quando eles veem, quando eles ouvem alguma história que eu vou ler, então eles estão na verdade cercados de um universo de leitura e escrita, né, a gente procura tá sempre estimulando nesse sentido.

Carla - Como que chama o livro didático que você falou?

Professora Cecília - Ápice. Eles têm o Ápice português e matemática que veio esse ano.

Carla - Além do Ler e Escrever?

Professora Cecília - Além do Ler e Escrever. Hoje a gente vai trabalhar com o de português inclusive tá na rotina.

Carla - Qual o papel da sala de leitura no cotidiano dos alunos? Quais atividades desenvolvidas nesse espaço que você considera importantes para a formação do leitor?

Professora Cecília - Eles estarem num ambiente leitor, né, num ambiente de estímulo, porque lá é um local que eles tem colchonete, eles podem sentar, ficam à vontade pra escolher os livros que eles querem ver, então desperta muito a curiosidade, porque lá tem, por exemplo, eles adoram dinossauros, corpo humano, então eles pegam ali, e eles leem sem saber ler, então eles vão pelo visual, vão pelas identificações das letras que já conhecem, então isso estimula muito. É, eles sabem que ali é um momento, eles podem escolher um livro pra poder levar pra casa, é bacana, porque tem essa parte também do estímulo, da interação com a família, porque eles levam um livro e eles vão depender de um adulto pra tá lendo esse livro, então a gente tem o retorno dos pais também. Então eu acho assim, a organização, o ser organizado, porque a gente não pode sair daquela sala deixando tudo no chão, eles tem que se organizar pra poder sair de lá, então a questão da organização, da cooperação, porque todos ajudando a guardar os livros no lugar vai mais rápido, né, a gente tem um visual mais gostoso, mais bonito, porque ninguém quer chegar na sala de leitura e encontrar tudo revirado. Tem acontecido isso, então eles já tem

essa crítica, “Nossa professora tem alunos que estão indo na sala de leitura, olha como eles estão deixando a sala.” Então eles começam a ter essa criticidade isso é muito importante, a questão do saber ouvir, que é uma coisa muito difícil nesse momento pra eles nessa idade, então saber ouvir, saber que tem que falar baixo pra poder deixar os outros terem atenção pra leitura, então é algo que a gente tá trabalhando constantemente nessa, nessa ida a sala de leitura.

Carla - O que você acha dos livros deliberadamente pedagogizantes que são livros preocupados com os conteúdos tradicionalmente escolares sob o véu do prazeroso e lúdico desses materiais destinados à infância?

Professora Cecília - Lê de novo pra mim.

Carla - O que você acha dos livros deliberadamente pedagogizantes que são livros que tratam de conteúdos tradicionalmente escolares só que de uma maneira mais lúdica e prazerosa?

Professora Cecília - Eu não deixo de usá-los. Eu acho que a criança, na verdade, ela vem pra escola com um contato maior com esses livros, com essa literatura, porque são livros fáceis de manusear, são livros baratos, então geralmente os pais, eles não tem essa... poucos tem essa noção, né, então a grande maioria vai oferecer pras crianças, quando oferece, esse tipo de livro. É, não são descartáveis, tanto que essa semana até um aluninho trouxe eh, Coleção Carros Tubo *O bombeirinho*, então são livros curtos tem um visual bonito, porque tem o desenho, por exemplo, carros eles adoram, os meninos amam, eu não deixei de ler, nós lemos o livro, eles gostaram, se interessaram, então eu acho que a criança tem que ter acesso a tudo, o que é ruim é ficar preso só nesse tipo de literatura, nesse tipo de livro, fica pobre, as crianças tem condições de ouvir uma história longa, um livro é... da Ruth Rocha, por exemplo, maior, que é uma autora que a gente sabe que tem um repertório, tem todo uma didática de escrita, que é mais, mais rebuscada, eu acho que eles tem que ter acesso a isso, então eu não vou precisar ler um livrinho de três páginas num dia, eu posso ler um pouco hoje, um pouco amanhã, e aí vai é um processo. Então a gente tem que oferecer pra eles tudo, esse tipo de leitura eu brinco muito, eu falo que é leitura pra se divertir, eles vão ouvir, vão ver e vai ser pra diversão, não tem aquela intenção, eu não vou fazer, por exemplo, uma sequência didática com um tipo de livro desse, não dá, mais ele pode ser usado como uma curiosidade, como um complemento pra alguma outra leitura. Quando a gente trabalha contos de fadas as crianças trazem muito esses livrinhos fininhos que tem um resumo da história, então o que que esses livros contribuem pra gente? A

questão do resumo, da síntese, porque quando a gente lê um livro desse, por exemplo, Rapunzel, eu termino a história, geralmente alguma criança comenta “Ah, mais nesse livro não tem aquela parte que fala que jogou as tranças.” Então como eles já ouviram a história maior, com mais detalhes, por isso que quando a gente trabalha com contos de fada a gente nunca lê uma versão só, a gente lê várias, maiores, menores, essas pequeninhas, né, que tem mais circulação aí de mercado, a gente procura ler de tudo, então eles não são descartáveis, mais eles são menos trabalhados, vamos dizer assim.

Carla - Mais assim, e desses livros, por exemplo, aquele que você usou de conteúdos matemáticos?

Professora - *Poemas Problemas*.

Carla – Isso, seria nesse sentido de livros, além desses fininhos, esse de tipo de livro...

Professora – Não literários.

Carla – É, assim esses que tratam de conteúdos de matemática e tal, só que de uma maneira mais prazerosa.

Professora – Sim. Ah, nesse sentido é tudo de bom. Com aquele *Poemas Problemas* a gente conseguiu mostrar pra eles que a matemática está em tudo até na leitura, porque pra eles matemática é fazer contas, eles já vem com isso de casa, os pais passam muito isso, então com a leitura desse livro, “Nossa olha matemática tem rima”, né, então eles fizeram essa associação foi muito gostoso. Então nesse sentido, sim, nós usamos bastante livros que, agora nós vamos no segundo semestre trabalhar Candido Portinari, então é um livro biográfico, né, é um outro tipo de estímulo. Então assim a gente usa bastante sim, a gente não fica, procura não ficar presa, apesar de ser um gênero que eu adoro que é o gênero literário eu tenho que tomar esse cuidado, eu não posso ler só isso pra eles, agora no segundo semestre tem jornal, revista, como eu falei tem a *Recreio*, então a gente procura trazer, agora também chegaram os dicionários, um mais lindo que o outro, são dicionários ilustrados, então agora a gente também vai começar com esse trabalho, né, então tem um dia que a gente traz lista telefônica, diário, agenda, então é legal pra eles poderem ter esse contato com outros portadores textuais.



## ANEXO I – Protocolo das observações

Protocolo nº 01	
<b>Atividade:</b> Leitura do livro <i>Quando sinto medo</i>	<b>Data:</b> 12/03/2013
Descrição da Atividade	
<p>Ao entrar na sala cumprimento a professora que logo me apresenta para a turma. As crianças chegam se sentam em suas cadeiras e trazem para a professora o caderno de casa e o livro da biblioteca. A professora deixa alguns minutos para as crianças se organizarem, nesse momento, o rádio que tem na sala fica ligado tocando algumas músicas infantis. Logo depois a professora diz para a sala:</p> <p>- Vamos acordar?</p> <p>Na frente da turma ensina qual a mão esquerda e qual a mão direita. Coloca a música “Desengonçada” da Bia Bedran e começa a dançar e cantar com as crianças. Ao terminar a música os alunos se sentam e a professora pergunta:</p> <p>-Agora é hora da?</p> <p>As crianças respondem:</p> <p>-Leitura.</p> <p>A professora canta uma música antes de ler a história e quando termina de cantar todos os alunos se levantam, seguem em direção à frente da sala e se sentam no chão envolta da professora que se senta em uma cadeira.</p> <p>Professora - Que histórias que nós trabalhamos na semana passada?</p> <p>Bruno - Dá chapeuzinho colorido.</p> <p>Professora - Não esse livro a gente trabalhou na outra semana, eu quero saber os livros que nós trabalhamos a semana passada.</p> <p>Alex - Foi o dos monstros e fantasmas.</p> <p>Professora - Isso, e qual os personagens que havia nas histórias?</p> <p>Laura - Tinha bruxa, morcego, fantasma.</p> <p>Professora - E o que mais?</p> <p>Raul - Tinha bicho papão.</p> <p>Professora - E eles conseguiram fazer mal para as crianças?</p> <p>Laura - Não.</p>	

Professora – Então hoje eu vou contar uma história, ela se chama *Quando sinto medo*, passa a mãozinha aqui, olha só como o pelo do coelhinho é fofo (a professora mostra o livro para todas as crianças passarem a mão). Esse livro é de ouvir e de sentir.

Professora – Alguém tem algum medo aqui?

Laura – Eu tenho medo do escuro.

Raul – Eu não tenho medo.

Professora – Mais não precisa ter medo do escuro, escuro é bom pra gente dormir bem gostoso, eu adoro dormir no escuro.

A professora começa a ler a história para as crianças segurando o livro na altura dos ombros para que as crianças pudessem ver. A professora lia, chamava a atenção das crianças para as ilustrações e realizava algumas perguntas.

Em um trecho do texto o personagem principal que era um coelhinho estava em cima de uma árvore e as letras da palavra *socorro* saíam de sua boca, a professora pergunta para as crianças:

- Que palavra está saindo da boca do coelho?

Raul – Socorro.

Professora – Mas como você sabe?

Raul – É que ele está com medo em cima da árvore.

A professora olha para mim dá um sorriso e diz para o aluno:

- É isso mesmo.

A professora termina a leitura, as crianças voltam para os seus lugares e a professora passa o livro para as crianças olharem.

### **Impressões e observações**

Quando o livro circulava pela sala observei que as crianças de maneira cuidadosa, passavam a mão para sentir os relevos e entregavam o livro para o colega ao lado, tudo de forma organizada e sem necessidade da intervenção da professora.

### **Referência do livro**

MORONEY, Trace. *Quando sinto medo*. Editora Ciranda Cultural, 2008.

### **Considerações preliminares sobre a proposta**

Ao que tudo indica essa atividade estava voltada para a leitura fruição, pois antes de iniciar a leitura do livro a professora realizou algumas perguntas para os alunos sobre o livro que trabalharam na semana anterior, em seguida diz que a leitura que realizaria seria do livro *Quando sinto medo* e começou a conversar com as crianças sobre os medos que tinham. No

entanto, em certo momento da leitura a professora chama a atenção das crianças para identificar uma palavra, ao que nos indica nesse momento o foco estava na alfabetização.

<b>Protocolo nº 02</b>	
<b>Atividade:</b> Leitura I do livro <i>O carteiro chegou</i> e sala de Leitura	<b>Data:</b> 25/03/2013
<b>Descrição da Atividade</b>	
<p>Após todas as crianças entrarem e se acomodarem em suas carteiras a professora diz:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Hoje a leitura será realizada na sala de leitura, depois da leitura quem trouxe o livro para devolver poderá escolher outro pra levar para casa.</li></ul> <p>Em seguida fomos para a sala de leitura. A professora pega uma cadeira e as crianças pegam colchonetes espalham pelo chão e se sentam. A professora pergunta para as crianças:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Como que a gente leu o livro da Chapeuzinho Colorido?</li></ul> <p>Laura - De uma em uma.</p> <p>Professora - Isso, a gente leu de partes em partes, só que no livro da Chapeuzinho Colorido cada dia era uma personagem diferente e esse livro aqui não, como ele é grande e não dá pra gente ler em um dia só eu vou ler de partes em partes só que os personagens não mudam é a mesma história.</p> <p>A professora mostra o livro para as crianças e lê o título: <i>O carteiro chegou</i>.</p> <p>Professora - Quem sabe o que o carteiro faz?</p> <p>Bruno - Eu sei, ele traz carta.</p> <p>Alex - Quando a luz acaba ele traz a conta.</p> <p>Raul – É, ele traz a conta de água pra pagar.</p> <p>Professora - Isso, aqui no Brasil o carteiro usa um uniforme amarelo, mas aqui no livro olha só, o uniforme dele é azul.</p> <p>A professora inicia a leitura. Como o livro tem rimas comenta com as crianças ao terminar de ler o primeiro trecho da história:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Tem rima aqui, rima são as palavrinhas que tem som parecido.</li></ul> <p>A professora repete as palavras que tinham rima, enfatizando com a voz as semelhanças sonoras para as crianças. Logo após, no início do livro a personagem Cachinhos Dourados envia uma carta para os três ursos, a professora pergunta:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Quem já ouviu a história dos três ursos? O que acontece Clarice?</li><li>- Uma menina entra na casa deles e come a comida deles.</li></ul>	

Professora - Ela come o mingau.

Bruno - E ela quebra a cadeira também.

Laura - Ela quebra tudo.

Professora - Mais é porque ela é maior que os ursinhos.

A professora mostra o envelope da carta da Cachinhos Dourados para as crianças e pergunta:

- Uma carta vem aonde?

Raul – Num envelope.

Professora - Olha só o envelope, tem carimbo, endereço, selo e o nome de quem está enviando a carta.

A professora lê a carta da Cachinhos Dourados e pergunta:

- Quem escreveu a carta?

Alunos - A Cachinhos Dourados.

Laura – É, ela comeu mingau, só que na carta ela tá pedindo desculpas.

Professora - Isso, ela escreveu a carta para pedir desculpa aos ursinhos.

Quando chega na personagem Bruxa que recebe uma carta, a professora abre e pega o folheto que tinha e mostra para as crianças:

- O que bruxa recebeu?

Laura - Uma carta de loja.

Professora - Isso é um folheto de propaganda, o que tem aqui? (no folheto)

Bruno - Coisas de bruxa.

A professora vai mostrando e lendo as propagandas do folheto. Vira a página do livro e diz com expressão de surpresa:

- O carteiro levou uma carta para o gigante. Quem será que mandou essa carta?

Alex - A chapeuzinho vermelho.

Professora - Mais tem chapeuzinho vermelho na história do gigante?

Alunos - Não.

Raul - Tem o João e o pé de feijão.

Professora - Isso, mas só vamos saber quem mandou a carta para o gigante amanhã.

Alunos - Ahhh....

Professora - Agora vocês podem pegar livros e ler na sala.

Ao me aproximar de um menino pergunto:

- Porque você pegou esse livro?

Ele não me respondeu então continuei:

- Você gostou dele?

- Eu gostei, mais eu não li.

Me aproximo de uma menina e pergunto:

- Porque você pegou esse gibi, você gosta da Magali?

-Não eu gosto da Mônica.

Quando estava conversando com essa menina outra se aproxima e aí eu pergunto:

- Porque você pegou esse livro?

- Porque eu quis.

- Você gosta do Shrek?

- Sim. E na outra vez que eu peguei livro eu peguei esse daqui (ela procura o livro na prateleira e me mostra). Esse livro é bem legal, é das garotas, meu pai leu para mim. Olha só as roupas e os brincos delas.

Ela mostra para mim e para a outra menina. Essa outra menina guarda o gibi que havia pegado, pega esse livro e diz:

- Eu vou levar esse para mim ler.

O momento na sala de leitura termina, voltamos para a sala de aula.

### **Impressões e observações**

A professora deixa as crianças à vontade para escolherem livros. As crianças pegam os livros se sentam ou deitam nos colchonetes folheiam, guardam nos lugares, pegam outros, conversam, mostram as figuras para os amigos. Enquanto isso ela dá baixa no livro da sala de leitura dos alunos que trouxeram os livros da semana passada e anota os livros que as crianças querem levar hoje para casa.

Na sala de leitura observei que tem muita revista *Ciência hoje*, gibis da turma da Mônica, revistas e livros de literatura. Na sala notei que as crianças escolheram mais gibis e revista, duas crianças pegaram livros de literatura.

Ao voltarmos para a sala de aula peço para a professora me deixar anotar os livros que ela tem em sua caixa, ela prontamente me disponibiliza eu anoto todos os livros dessa caixa. No horário do intervalo converso com ela para perguntar se eu poderia gravar os momentos de leitura, que só serão utilizados o áudio para que eu possa transcrever as falas, ela se dispôs tranquilamente, aproveitei e disse que estava fazendo um documento de autorização para ela e para os pais dos alunos.

### **Livros da caixa de sala:**

- ACEDO, Rosane; ARANHA, Cecília. **Encontro com Portinari**. Belo Horizonte, BH: Formato Editorial, 2001.
- ALCY. **Tô dentro, tô fora...** Belo Horizonte, BH: Formato Editorial, 2005.
- ANDERSEN, Hans Christian. **João Bobo**. Coleção conta pra mim. São Paulo, SP: Riedeel, 2000.
- AQUINO, Gilda de. **Brinque Book com as crianças na cozinha**. 2 ed. São Paulo, SP: Brinque Book, 2005.
- AZEVEDO, Ricardo. **Não existe dor gostosa**. Ilustração de Mariana Massarani. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2003.
- BELINKY, Tatiana. **Brincaliques quase travalínguas**. São Paulo, SP: Evoluir, 2007.
- BRANCO, Sandra. **Por que meninos têm pés grandes e meninas têm pés pequenos?** Ilustração de Elma. São Paulo, SP: Cortez, 2004.
- CANTON, Katia. **Escultura aventura**. 2 ed. São Paulo, SP: DCL, 2008.
- CAMARGO, Luís. **Maneco caneco chapéu de funil**. São Paulo, SP: Ática, 11 ed. 1996.
- CAVICCHIOLO, Giancarla; MEIRELLES, Rafael. **Desvendando a natureza**. Curitiba: Editora Positivo, 2008.
- COLASANTI, Marina. **A menina arco-íris**. São Paulo, SP: Gaudí Editorial, 2008.
- DOMENICO, Guca; ALVES, Neno. **Olhe o desperdício, coelho Felício!** São Paulo, SP: Nova Alexandria, 2007.
- DONALDSON, Julia. **Macaco danado**. Ilustração de Axel Scheffler. São Paulo, SP: Brinque-Book, 1999.
- FAVRET, Maria Luiza. **A paisagem**. São Paulo, SP:FTD, 2008.
- FOX, Mem. **Guilherme Raul Araújo Fernandes**. São Paulo, SP: Brinque-Book, 1995.
- FURNARI, Eva. **Cacoete**. São Paulo, SP: Ática, 2005.
- FURNARI, Eva. **Você troca?** São Paulo, SP: Moderna, 2002.
- FURNARI, Eva. **Filo e Marieta**. São Paulo, SP: Paulinas, 2000.
- FURNARI, Eva. **Zig zag**. São Paulo, SP: Global, 2006.
- FURNARI, Eva. **Bruxinha e Frederico**. 4 ed. São Paulo, SP: Global, 2002.
- HARRISON, Troon. **O apanhador de sonhos**. São Paulo, SP: Brinque-Book, 1999.
- JI-YUN, Shin; HYE-YEONG, Choi. **Uma incrível poção mágica**.
- JOSÉ, Elias; CRUZ, Nelson. **Quem lê com pressa tropeça: o abc do trava língua**. Belo Horizonte, BH: Editora Lê, 1992.
- KING, Stephen Michael. **Igor e Tina: (uma amizade muito especial)**. São Paulo, SP: Brinque-Book, 1999.
- KITHÁULU, Renê. **Irakisu o menino criador**. São Paulo, SP: Peirópolis, 2002.
- LOBATO, Monteiro. **O poço do Visconde**. Edição comentada. São Paulo, SP: Globo, 2010.
- LUPTON, Hugh. **Histórias de sabedoria e encantamento**. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2003.
- MACHADO, Angelo B. M. **Será mesmo que é bicho?** Ilustração de Roger Mello. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1996.
- MACHADO, Ana Maria. **Fiz voar o meu chapéu**. São Paulo, SP: Saraiva, 1999.
- MAZZARO, José Luiz. **O dia em que os palhaços choraram**. Editora Kelps, 2008.
- MELLO, Roger. **Viriato e o leão**. Rio de Janeiro, RJ: Vida Melhor, 1996.
- MENDONÇA, Adriana. **Entre mundos**. Belo Horizonte: RHJ, 2005.
- MORONEY, Trace. **Quando sinto medo**. Editora Ciranda Cultural, 2008.
- MORONEY, Trace. **Quando me sinto feliz**. Editora Ciranda Cultural, 2008.
- MURRAY, Roseana. **Felicidade**. São Paulo, SP: FDT, 1995.
- NEVES, Bruno. **A caligrafia de dona Sofia**. São Paulo, SP: Paulinas, 2006.

ORTHOFF, Sylvia. **Tem minhoca no caminho**. Curitiba, Editora Braga, 1999.

ORTHOFF, Sylvia. **Moqueca, a vaca**. São Paulo, SP: Paulinas, 2000.

PAES, José Paulo; FARKAS, Kiko. **Uma letra puxa a outra**. São Paulo, SP: Companhia das Letrinhas, 1992.

PAES, José Paulo; FARKAS, Kiko. **Um passarinho me contou**. São Paulo, SP: Ática, 1997.

POSTHUMA, Sieb. **Senhor casacão**. São Paulo, SP: WMF Martins Fontes, 2007.

QUEIRÓZ, Bartolomeu Campos de. **Anacleto**. São Paulo, SP: Larousse do Brasil, 2008.

RAMOS, Rossana. **Pepo: o cavalinho que nasceu do coração**. Ilustração de Mari Inés Pikas. São Paulo, SP: Cortez, 2004.

RENNO, Regina Coeli. **Que planeta é esse?** São Paulo, SP: FTD, 1997.

ROCHA, Ruth. **A Primavera da lagarta**. Belo Horizonte: Formato Editorial, 1999.

ROCHA, Ruth. **Marcelo, marmelo, martelo e outras histórias**. São Paulo, SP: Salamandra, 1999.

SCHLOSSMACHER, Martina. **A galinha preta**. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2000.

UNICEF. **Convivendo com a ecologia**. Editora Ática, 2008.

VICENTE, Ana. **Pra que serve o zero?** São Paulo, SP: Mercuryo Jovem, 2007.

VILLELA, Bia. **Era uma vez um gato xadrez...** 2 ed. São Paulo, SP: Escala Educacional, 2006.

WOOD, Audrey. **A casa sonolenta**. São Paulo, SP: Brinque-Book, 2005.

WRIGTH, Cliff. **Três ursos**. Tradução de Gilda de Aquino. São Paulo, SP: Brinque-Book, 2007.

ZIRALDO. **A História do i que engoliu o pinguinho**. São Paulo, SP: Melhoramentos, 1990.

#### Referência do livro

AHLBERG, Janet; AHLBERG, Allan. *O carteiro chegou*. Editora Companhia das Letrinhas, 2007.

#### Considerações preliminares sobre a proposta

Nessa atividade podemos inferir que a professora desenvolveu a leitura tendo em vista abordar os diferentes usos sociais da leitura e da escrita, explicando os componentes escritos que vem no envelope e sobre o folheto de propaganda, essa intenção é relatada em resposta à pergunta 5 da entrevista nº 1. No entanto, em determinado momento menciona para os alunos as rimas que havia em um trecho do livro, ao que nos parece tem como foco a alfabetização, conforme entrevista nº 3 em resposta à pergunta 6, a professora ressalta a importância que as rimas tem para a alfabetização. Percebe-se também as estratégias de leitura que a professora utiliza antes, durante e depois da leitura, como as perguntas sobre o conhecimento prévio dos alunos, a expressão de surpresa, as perguntas sobre o que foi lido e as perguntas de previsões sobre o texto.

<b>Protocolo nº 03</b>	
<b>Atividade:</b> Leitura II do livro <i>O carteiro chegou</i>	<b>Data:</b> 26/03/2013
<b>Descrição da Atividade</b>	
<p>Enquanto os alunos estavam chegando e se acomodando na sala, uma menina vai até uma prateleira onde tem livros. A maioria são da coleção Conta pra mim, Clássicos de ouro, Revistas Recreio, Revistas, Gibi Turma da Mônica Jovem. Ela escolhe um gibi leva até a professora e diz que quer levar aquele pra casa. A professora diz tudo bem e pede para deixar com ela pra anotar no caderno de controle.</p> <p>Em seguida a professora diz para os alunos que era hora da história, todos se levantam se sentam na frente da sala ao redor da cadeira da professora.</p> <p>A professora abre o livro e diz:</p> <p>- Aí ontem, né, Heitor, vocês descobriram, ah, mandou também carta para o João e Maria, da casa do pão de mel.</p> <p>Bruno - Agora vai ser o gigante.</p> <p>Professora - Agora isso. Agora vamos ver pra quem é a carta. Tem aqui (mostrando o envelope para as crianças) para o Senhor Gigante.</p> <p>Bruno - Quem mandou essa carta foi o João.</p> <p>Professora - Que mora na casa alta, jardim pé de feijão.</p> <p>A professora mostra o envelope e diz que tem carimbo e selo, pergunta para as crianças:</p> <p>- Então, porque tem esse carimbo de avião, aqui?</p> <p>Bruno - Porque ele voou até o selo.</p> <p>Professora - Voou até o selo? Ou será que essa carta veio de tão longe que teve que vir de avião?</p> <p>Alunos - É.</p> <p>Professora - Ah, vamos ver a carta então.</p> <p>A professora abre o envelope tira um cartão e diz:</p> <p>- Olha, isso aqui se chama cartão postal.</p> <p>Laura - Legal.</p> <p>Professora - Quando se faz uma viagem longa para um lugar fora do país ou até mesmo dentro do país mais pra um lugar longe eu posso enviar um cartão postal.</p> <p>Alguns meninos começam a conversar a professora fala:</p>	



- Olha lá, Bruno geralmente o cartão postal ele tem fotos e desenhos do lugar aonde a pessoa esta passeando. Oh Laura, então o lugar que ele está passeando, olha lá (a professora mostra o cartão e lê para a sala), Hotéis cinco estrelas, música e dança, praias maravilhosas, diversão e gastronomia. Sérgio o que será que é gastronomia?

Levi diz - Eu sei.

Professora - O que que é?

Levi - É parque de diversão.

Professora - Não é, gastronomia não é.

A professora aponta no cartão onde está escrito diversão e gastronomia e diz:

- Olha o que o homem está segurando aqui, lanche. O que será que gastronomia tem haver com que?

Alunos - Com lanche.

A professora faz um movimento com mão que significa comer. E os alunos respondem:

-Com comer.

Professora - Com comida, gastronomia...Eu vou parar aqui, olha vocês vão ficar com a perna doendo, então é perna de índio, vocês que estão longe dá pra ver daí, tá tudo ok? Então, tá bom. Agora silêncio pra eu falar senão a Cecília perde a concentração da leitura, né? O que tem atrás do cartão postal?

Laura - Letras.

Alex - Mensagem.

Professora - Uma mensagem? Então vamos ler?

A professora começa a ler o cartão postal em seguida na história o carteiro vai entregar uma carta para a Cinderela com uma surpresa a professora pergunta:

- O que será que tem de surpresa na carta para a Cinderela?

Laura - Um presente.

Professora - Um presente? Pode ser a Cinderela num se casou com um príncipe.

Bruno - Eu acho que a fada madrinha deu um sapato.

Professora - Ah, será que a fada madrinha mandou um sapato para a Cinderela? Será que cabe um sapato dentro do envelope?

Alunos - Não.

Professora - Vamos ver então.

A professora lê os dados do envelope, tira a carta que foi enviada por um editor e mostra a surpresa que era um livro resumido da história da Cinderela. A professora lê a carta e pergunta para as crianças:

- Quem mandou essa carta?

Raul - Foi o João e a Maria.

Professora - Não, foi o Publio Publicanio que é o diretor.

Em seguida a professora lê o livro resumido com a história da Cinderela depois o carteiro vai entregar outra correspondência a professora lê:

- Pela estrada afora foi o carteiro sozinho, levar uma carta urgente pra lá do velho moinho. Ao chegar ao endereço, avistou uma velhinha tão estranha que o carteiro até comentou baixinho: - Que dentes cumpridos vovozinha. Trouxe uma carta para....

Laura - Chapeuzinho Vermelho.

Professora - Será que é pra Chapeuzinho Vermelho?

Bruno - É pra vovó.

Professora - É pra vovó?

Alunos - Pro lobo mau.

Professora - Para o lobo mau?

Laura - É.

Professora - Não sei só amanhã que nós vamos descobrir.

Alunos - Ah, não.

Bruno - Que droga!

Todos voltam para os seus lugares.

### **Impressões e observações**

Hoje foi o primeiro dia que utilizei a câmera digital para filmar a leitura. Sentei atrás das crianças coloquei a câmera em cima de uma carteira. Como as crianças ficaram de costas para a câmera muitas nem notaram a presença desta, apenas alguns meninos que quando olharam para trás viram a câmera, davam uma risada e logo depois voltavam seus olhares para a história.

### **Referência do livro**

AHLBERG, Janet; AHLBERG, Allan. *O carteiro chegou*. Editora Companhia das Letrinhas, 2007.

### **Considerações preliminares sobre a proposta**

Como na atividade anterior podemos inferir que nessa leitura a professora esteve voltada para os diferentes usos sociais da leitura e da escrita, abordando os componentes escritos de um envelope e de um cartão postal. Percebe-se também nessa atividade as estratégias de leitura que a professora utiliza antes, durante e depois da leitura, e que comenta em resposta à pergunta 7 da entrevista nº 1.

<b>Protocolo nº 04</b>	
<b>Atividade:</b> Leitura III do livro <i>O carteiro chegou</i> e sala de Leitura	<b>Data:</b> 01/04/2013
<b>Descrição da Atividade</b>	
<p>Após todas as crianças se acomodarem nas carteiras a professora disse para a turma que hoje a leitura será realizada na sala de leitura e que continuariam a ler a história do livro <i>O carteiro chegou</i>.</p> <p>Na sala de leitura as crianças se sentaram ao redor da cadeira da professora que ao ler que o carteiro levou uma carta para o lobo mau pergunta:</p> <p>- Quem será que vai mandar essa carta para o lobo?</p> <p>Bruno – O carteiro.</p> <p>Professora – Não quem levou a carta foi o carteiro, mais quem escreveu?</p> <p>Alex – A Chapeuzinho Vermelho.</p> <p>Professora – Será que foi a Chapeuzinho Vermelho?</p> <p>Alex – Ou foi a vovó.</p> <p>Professora – Será que foi a vovó?</p> <p>Raul – Não foi a vovó.</p> <p>Fábio – Foi o caçador.</p> <p>Professora – Vamos ver, essa tem muitas hipóteses.</p> <p>Fábio – Eu acho que é a Chapeuzinho Vermelho e a vovó.</p> <p>Professora – Então mais tem a história dos três porquinhos que também tem lobo e se for o lobo da história dos três porquinhos?</p> <p>Alunos – É?</p> <p>Professora – Vamos ver então?</p> <p>A professora pega a carta dentro do envelope e começa a ler. Ao terminar de ler a carta a professora pergunta:</p> <p>- O lobo está sendo processado por quem?</p>	

Fábio – Por causa do rei.

Professora – Não, mais quem está processando o lobo quem está muito bravo com ele?

Raul – A Chapeuzinho.

Professora – A Chapeuzinho, por que ela está muito brava com o lobo?

Bruno – Porque ele comeu a vovó.

Professora – E além de tudo ainda ficou com as roupas dela, né? E o pior morando na casa da vovó. Então ele está sendo processado, mais só pela Chapeuzinho?

Marcos – Não, pelos três porquinhos.

Professora – E por que, que os três porquinhos estão tão bravos com o lobo que estão processando ele na justiça?

Alunos – Por que ele destruiu a casa deles.

Professora – Ele destruiu a casa deles e ainda fez uma proposta, queria montar uma empresa de demolição, quer dizer, de derrubar casas e prédios junto com os porquinhos, eles aceitaram?

Alunos – Não.

Professora – E eles querem o quê? Que o lobo faça o quê?

Eduardo – Uma casa para eles.

Professora – Que pague uma indenização. Indenização é ter que pagar uma quantia em dinheiro pelo prejuízo que eles tiveram com as casas que foram pro chão derrubadas. Vamos ver o que o lobo vai falar sobre isso.

A professora continua a ler o livro e na última carta que o carteiro vai entregar a professora pergunta:

- A última carta era para...

Pelas imagens do livro a crianças vão deduzindo.

Alex – Ursinho.

Professora – Não.

Eduardo – Para a mamãe.

Professora – Não.

Marcos – Para o papai.

Professora – Eles já tinham recebido a carta. Lembra lá da primeira história quem que ia fazer aniversário?

Alunos – Era a Cachinhos Dourados.

Professora – Então de quem será que é essa festa?

Alunos – Da Cachinhos Dourados.

Professora – Ah, muito bem!

A professora lê os dados do envelope pega a carta e pergunta:

- Quem será que mandou essa carta pra Cachinhos?

Bruno – O urso.

Professora – Mais o ursinho estava lá na festa.

A professora mostra o convite que havia dentro do envelope e pergunta:

- O que é isso?

Alex – Convite.

Eduardo – É um bolo.

Bruno – Uma carta.

Professora – É um cartão de aniversário de parabéns.

Douglas – Ela vai fazer oito anos.

Professora – Isso oh (mostrando no cartão o número 8), oito anos.

Ao terminar de ler o cartão de aniversário que foi mandado pela Chapeuzinho Vermelho a professora comenta:

- A Chapeuzinho não pode ir no aniversário da Cachinhos então ela mandou um cartão e mandou um dinheirinho pra Cachinhos poder comprar um presentinho que ela quiser. Então nessa carta ela tinha como mandar uma notinha de dinheiro ao invés dela mandar um presente ela mandou um dinheirinho pra Cachinhos poder comprar o seu presentinho.

A professora termina de ler o livro comenta que na festa de aniversário da Cachinhos havia bolo e que essa semana eles trabalhariam com receitas culinárias e até iam fazer receitas na cozinha.

A professora deixa a turma à vontade para escolher livros e ler na sala. Observo dois meninos um pede para o outro ver o livro:

Douglas – Deixa eu ver seu livro?

Fábio dá o livro para o Douglas que o folheia.

Douglas – Nossa é do patinho feio. Você conhece a história?

Fábio – Sim, a professora já contou.

Os dois caminham e vão para outro lugar.

### **Impressões e observações**

Percebi que os meninos gostam de pegar as revista *Ciência Hoje* para ficarem vendo as fotos de animais, gostam de folhear as revistas e compartilhar com os amigos as fotos dos animais que lhe chamam a atenção. Algumas meninas gostam de pegar gibis outras pegam os livros de literatura que estão disponíveis. Hoje percebi que aumentou a quantidade de livros de literatura que as crianças levaram para casa.

#### Referência do livro

AHLBERG, Janet; AHLBERG, Allan. *O carteiro chegou*. Editora Companhia das Letrinhas, 2007.

#### Considerações preliminares sobre a proposta

Tendo em vista as observações parece-nos que esta atividade estava voltada para a leitura fruição, pois a professora durante a leitura realizava perguntas de previsão do texto e perguntas sobre o que havia lido para os alunos.

#### Protocolo nº 05

**Atividade:** Leitura do livro *A cozinha da Maria Farinha* e sala de Leitura.

**Data:** 08/04/2013

#### Descrição da Atividade

Depois que todas as crianças se acomodaram nas carteiras a professora disse que continuaria com a leitura do livro *A cozinha da Maria Farinha*. Ela se sentou em uma cadeira na frente da lousa e as crianças se sentaram ao redor da professora no chão.

A professora diz:

-Vamos contar para a Carla quem é a Maria Farinha? Semana passada ela não ouviu né, essa história. Quem é a Maria Farinha?

A professora mostra a capa para as crianças que apontam:

- É essa daí, ela cozinha.

Professora – Ela cozinha, ela adora cozinhar, né. Onde ela vive?

Laura – Numa casa de areia. E lá na casa dela é tudo de areia.

Professora – Tudo de areia, até o fogão é de areia. Aí teve um dia que ela foi num lugar que tinha um rio e aí ela ficou com calor e ela foi experimentar nadar no rio ela gostou?

Alunos – Não.

Professora – E por que que não?

Laura – Porque a água era salgada.

Professora – Não é ao contrário.

Bruno – É água doce.

Professora – A água do rio é?

Alunos – Doce.

Professora – E ela estava acostumada com água?

Alunos – Salgada.

Professora – Que é a água do mar onde ela vive.

A professora coloca o livro na altura dos ombros aberto e diz:

- Então vamos lá, hoje, quem é essa daqui (apontando para uma figura de uma cegonha no livro)?

Alunos – É a pata.

Professora – Cegonha.

As crianças olham surpresas.

Professora – Hoje a receita é de chá de cegonha.

Alunos – Eca.

Professora – Que receita que será que é essa? Meu deus, de chá de cegonha?

A professora começa a ler esse trecho, ao terminar como o livro é dividido em pequenas poesias lê o seguinte que é “O batizado de Goiamun”.

Professora – Quem será que é o Goiamun?

Alunos – Não sei.

Professora – A Goiamunda não era uma gaivota, Goiamun era quem?

A professora coloca a mão sobre a barriga.

Bruno – O gaivota.

Professora – Gente quem aqui já foi num chá de bebê com a mamãe?

Alunos – Eu, eu (levantando as mãos).

Professora – Pode abaixar as mãos. Quando que fazem um chá de bebê?

Laura – Quando a mãe está com bebê.

Professora – Quando a mulher está grávida. Então a Goiamunda estava esperando um?

Alunos – Bebê.

Professora – É mais a Goiamunda é uma ave, as aves nascem da barriga?

Alunos – Não.

Professora – Nasce dá onde?

Alunos – Do ovo.

Professora – Do ovo, então a Goiamunda botou um ovo e ela ficou chocando até o Goiamun nasce.

Marcos – E o pássaro nasceu.

Professora – E o pássaro nasceu, vamos ver a história então.

A professora começa a narrar o batizado de Goiamun que tinha como madrinha de batismo a Maria Farinha. O coração de todos batia em ritmo forte e a professora imitou o som das batidas do coração em ritmo de samba. Os alunos também começam a imitar o som. Em seguida a professora termina essa leitura e lê o próximo subtítulo que é “Comida de batizado”.

Professora – Quando tem batizado acaba virando festa, não acaba?

Alunos – É.

Professora – E aí as pessoas geralmente...

Bruno – Comem bolo (no livro tinha uma ilustração de bolo).

Professora – Comem juntas.

A professora começa a ler a poesia, quando diz que Maria Farinha preparou uma moqueca de peixe meca com filé de atum e empanado de camarão para comemorar o batizado de Goiamun, Laura diz:

-Eu não gosto de peixe.

Professora – Mas peixe faz tão bem pra saúde.

Algumas crianças dizem que gostam e outras que não gostam.

Professora – Ah, pera aí, oh, o Alex disse assim, eu gosto de peixe mais tem que ser um peixe sem espinho, sem espinha, né?

Bruno – Senão engasga.

Professora – Senão engasga, pode acontecer.

Laura – Pode morrer.

Professora – Laura, nem sempre morre, são acidentes bem graves com espinhos pra poder morrer. Então agora deixa eu terminar de ler aqui quais são os pratos que tem na festa, Heitor, olha só.

A professora continua a leitura dos pratos preparados pela Maria Farinha e um desses pratos é uma torta enfeitada que de tão colorida até parecia uma aquarela. A professora mostra a ilustração da torta para as crianças e diz:

- Olha a torta, tão colorida que até parecia uma aquarela daquelas que a gente usa pra fazer pintura.



A próxima leitura no livro era da receita “Doce de mamão”. A professora termina de ler essa receita e em seguida vamos para a sala de leitura.

Na sala de leitura as crianças pegaram os colchonetes se sentaram no chão para ler os livros escolhidos. Me aproximando de um menino perguntei porque havia escolhido uma *Revista Ciência Hoje* ele respondeu:

- Uê, pra ver a vida dos animais.

Ao fazer a mesma pergunta a outro garoto que estava próximo a nós com um livro do Backyardigans ele respondeu:

- Porque eu gosto dos Backyardigans.

Duas meninas estavam sentadas no colchonete uma terceira se aproxima e diz para a Laura:

- Lê pra mim.

Era um livro da Chapeuzinho Vermelho. As três meninas se sentam em círculo, Laura pega o livro abre na primeira página e com o dedo deslizando sobre as letras diz:

- Era uma vez uma menina chamada Chapeuzinho Vermelho. A mãe dela pediu pra ela levar uma comidinha para a vovozinha que tava muito doente. Ela vai pela floresta e encontra o lobo, ela sai gritando: - Socorro, socorro, o lobo mau.

Uma menina ao lado interrompe a história e Laura se distrai com outras coisas e não volta mais a contar a história. Logo em seguida voltamos para a sala de aula.

### **Impressões e observações**

Hoje observei que a maioria dos meninos levou para casa a *Revista Ciência Hoje*, alguns levaram gibis e quatro levaram livros de literatura. As meninas levaram contos de fada e gibis. Ao dar uma olhada no caderno das crianças observei que nas atividades de sala e as enviadas como lição de casa sempre trazem personagens da turma da Mônica, acredito que essa escolha das crianças pelo gibi tenha haver com as propostas de atividades que possuem alguns dos personagens dessa história.

### **Referência do livro**

CASTRO, José de. *A cozinha da Maria Farinha*. São Paulo, Paulinas, 2ª ed, 2007.

### **Considerações preliminares sobre a proposta**

Podemos observar que essa atividade estava voltada para a leitura fruição, visto que antes de iniciar a leitura a professora solicita aos alunos que falem um pouco da personagem principal do livro, utiliza as ilustrações de modo que os alunos construam hipóteses sobre o enredo e também durante a leitura conversam sobre alguns assuntos abordados no texto.

Conforme resposta a pergunta 1 da entrevista nº 3 a partir da leitura desse livro a professora realizou uma sequência com várias etapas no trabalho didático para abordar receitas culinárias.

<b>Protocolo nº 06</b>	
<b>Atividade:</b> Leitura do livro <i>Bruxinha e Frederico</i> e sala de Leitura	<b>Data:</b> 22/04/2013
<b>Descrição da Atividade</b>	
<p>Após todas as crianças chegarem e se acomodarem na sala, a professora começou a dizer:</p> <p>- Pessoal semana passada nós trabalhamos receitas de bruxas, o que elas usam nas suas receitas?</p> <p>Bruno – Ingredientes!</p> <p>Professora – Sim elas usam os ingredientes mais eu quero saber quais os ingredientes.</p> <p>Crianças:</p> <p>-Sapo.</p> <p>-Lagartixa.</p> <p>-Barata.</p> <p>-Asa de morcego.</p> <p>Professora – Isso, olha só o que eu trouxe para vocês verem.</p> <p>A professora se dirige para o armário, pega um pote com um morcego de verdade que está em um vidro com formol. Algumas crianças ficam admiradas e outras expressam nojo. A professora deixa as crianças pegarem o pote, cada uma olhava e depois passava para o colega ao lado. Depois de todas verem o morcego a professora inicia uma canção para começar a ler uma história.</p> <p style="text-align: center;"><i>Chegou a hora de escutar</i> <i>A nossa história vai começar.</i></p> <p>Hoje a leitura foi do livro <i>Bruxinha e Frederico</i> da autora Eva Furnari. A professora iniciou a leitura do livro ao chegar na parte em que descreve as guloseimas que existe na floresta lê:</p>	

– Os gundus são as melhores guloseimas do mundo e tem gosto de bolo de sorvete de chocolate com cobertura de brigadeiro! Hummm...

Bruno – Mais aquilo era cocô! (olhando nas ilustrações)

Alunos riem.

Professora – Ah.. eu acho que não, ela escreveu aqui no livro, ela colocou que era com cobertura de brigadeiro. Bruno bem que eu queria experimentar alguns dos gundus.

A professora retoma a leitura. Ao mostrar a ilustração de uma bruxa que aparece na história a professora diz:

-Olha a bruxa de cabelos verdes e nariguda.

As crianças riem.

Professora – Narigão de bruxa, verruga de bruxa e risada de bruxa. Aharara....(a professora dá uma risada bem alta de bruxa)

Bruno pergunta admirado – Você sabe imitar uma risada de bruxa?

Professora – Não sei, foi boa a minha imitação?

Bruno – Foi boa. Você sabe imitar qualquer coisa!

Professora – Eu tenho os meus segredos Bruno.

A professora continuou a ler. Na história Frederico que morava em uma floresta a vê destruída pela bruxa, e ao chorar suas lágrimas transformavam as coisas em pedras, Frederico foi ficando igual às pedras. A professora lê:

-Até que um dia quando menos esperava aconteceu algo que nada tinha a ver com as pedras. O que será que aconteceu?

Alex – A bruxa (apontando para a ilustração da página).

Professora – Mais essa bruxa é diferente, né?

Crianças – É.

Bruno – Ah, eu já sei, a outra bruxa destruiu a floresta é do mal porque a outra bruxa é do bem e a outra é do mal.

Professora – Será? A gente só vai descobrir amanhã.

Crianças – Ahhhh.

Professora – Porque agora vocês vão ficar imaginando o que será que essa bruxa vai fazer, vamos agora para a sala de leitura.

Na sala de leitura Bruno ao folhear uma *Revista Recreio* com diversas ilustrações de insetos, vê um caranguejo e diz para os amigos que estavam ao seu lado:

- Olha a Maria Farinha aqui.

Corre para mostrar para a professora:

-A Maria Farinha professora.

Professora – Que legal que você achou! A Maria Farinha é caranguejo ou é siri?

Bruno – Caranguejo.

Professora – Isso Bruno.

Outro menino se aproxima da professora que estava dando baixa nos livros que as crianças devolveram e pergunta:

-Professora onde tem livros do sítio do Pica-Pau Amarelo?

-Está por aí, dá uma olhada.

O menino procura em algumas prateleiras, mas não encontra. Quando a professora termina de dar baixa nos livros a professora o ajuda a procurar, nesse momento Bruno também se interessa em levar um livro do Sítio do Pica-Pau Amarelo. A professora encontra um livro:

-Olha só, eu achei este *Histórias da Tia Anastácia*, mas as ilustrações são em preto e branco.

O primeiro menino se interessa e leva este para a casa, Bruno não demonstra interesse fica com a *Revista Recreio* aonde tem a Maria Farinha.

Ao procurar um livro Alex olha nas prateleiras e vê o livro *Bruxinha e as maldades da Sorumbática* da Eva Furnari. Ele sorri pega imediatamente o livro e mostra para a professora:

-Professora olha o que eu achei.

A professora olha o livro e diz:

-A *Bruxinha e as maldades da Sorumbática!* Eu já li esse livro, é muito legal, você vai gostar. Vai levar esse pra casa?

- Eu vou.

Quando me aproximo de Alex pergunto o motivo de escolher aquele livro, ele responde:

-Ah, porque eu achei.

A professora interrompe chamando todos para a fila. Não consegui mais fazer perguntas para ele, pois estava na hora de voltarmos para a sala.

### **Impressões e observações**

Hoje na hora da leitura percebi que as crianças ficaram mais atentas, a professora não precisou chamar a atenção, pedir silêncio. Os alunos estavam envolvidos na escuta da

história, não sei se pelo tema que os interessa ou pelo tempo, no sentido de criar o hábito de sentar e ouvir a história.

A professora comentou comigo que ela fez uma sondagem na escrita das crianças disse que todas estão no silábico algumas com valor sonoro, outras não. Ela comparou com a sondagem do início do ano, que houve mudanças significativas na escrita das crianças, segundo ela isso é influência da leitura diária.

Levei o termo de consentimento para a professora e dos alunos combinamos de entregar na reunião de pais que vai ser no início de maio.

#### **Referência do livro**

FURNARI, Eva. *Bruxinha e Frederico*. São Paulo: Global Editora, 5ª edição, 2009.

#### **Considerações preliminares sobre a proposta**

Ao que tudo indica essa atividade estava voltada para a leitura fruição e para os usos sociais da leitura e da escrita, pois antes de iniciar a leitura a professora conversa com os alunos sobre o tema que estavam trabalhando “Receitas de bruxas” e também traz um objeto relacionado à história que era um morcego num pote com formol. Quando a professora inicia a leitura do livro *Bruxinha e Frederico* descreve as guloseimas que havia na floresta, mas um aluno a interrompe, pois olhando as ilustrações diz que as guloseimas eram cocô, relacionando as ilustrações com a leitura do texto. Outro aspecto que podemos observar nessa leitura são os recursos de modulação vocal que a professora utiliza, e que na fala de um aluno a professora sabe imitar qualquer coisa. Como este livro tem muitas páginas não se consegue lê-lo em um único dia, então a professora lê um pouco a cada dia, e termina a leitura sempre em um ponto clímax da história, e que na fala dela as crianças vão ficar imaginando o que será que vai acontecer, em resposta a pergunta 2 da entrevista nº 3 a professora comenta essa estratégia.

#### **Protocolo nº 07**

**Atividade:** Texto Coletivo

**Data:** 30/04/2013

#### **Descrição da Atividade**

Quando todas as crianças chegaram e se acomodaram na sala de aula a professora disse:

-Hoje eu não vou contar uma história.

Alunos – Ahhh....

Professora – Nós vamos criar uma história. Vocês lembram que nós estamos trabalhando com receitas de bruxas. Então nós vamos criar uma receita de bruxa. Igual a receita que eu li ontem do primeiro ano que eles criaram.

A professora explicou para a sala que todos poderiam dar ideias para a receita e depois realizaria uma votação e a receita que ganhasse iria ser escrita.

As crianças foram dando ideias:

Fábio – Transformar adulto em fantasma.

Igor – Transformar cachorro em zumbi.

Raul – Receita de fazer os mortos vivos.

Professora – Aí já está virando filme de terror. Vocês lembram da história do 1º Ano A. Eles criaram uma receita para fazer as princesas adormecerem. Vamos fazer uma história de receita de bruxa. Bruxa não fica só transformando as coisas em coisas ruins.

Laura – Professora eu tenho uma ideia. Transformar o sapo em um príncipe.

Sérgio – Pode transformar as meninas em jiboia.

Professora – Eu vou perguntar para as meninas. Meninas vocês querem essa receita?

Meninas – Não.

Professora – Se eu fosse uma bruxa eu ia transformar as coisas em coisas úteis. Eu ia fazer uma vassoura super turbinada.

Sérgio – Pode transformar a escola em um castelo.

Laura – Pode transformar uma cidade em um jardim.

Clarice – Transformar teia de aranha em algodão doce.

Professora – Hummm. Gostei da sua ideia Clarice.

A professora colocou na lousa todas as ideias:

Transformar criança em lobo.

Transformar adulto em fantasma.

Transformar cachorro em zumbi.

Transformar sapo em príncipe.

Transformar a escola em um castelo.

Transformar uma cidade poluída em jardim.

Transformar teia de aranha em algodão doce.

A professora leu as ideias duas vezes e pediu para as crianças já escolherem em qual iria votar. Na votação a ideia escolhida pela maioria foi de transformar teia de aranha em algodão doce.

A professora escreveu na lousa: Receita de bruxa: transformar teia de aranha em algodão doce.

Professora – Se nós já temos o nome da receita o que vem agora.

Laura – Ingredientes.

Professora – Sim, mas qual ingrediente nós vamos usar.

Laura – Açúcar.

Professora – Quanto?

Laura – Três.

Professora – Três o quê?

Alex – Três copos de açúcar.

Professora – Mais que açúcar? Nós podemos usar um açúcar diferente.

Bruno – Da água doce.

Laura – Da terra.

Heitor – Do lixo.

Ana – Da casa de João e Maria.

Professora – Isso da casa de doces do João e Maria.

A professora escreveu na lousa o primeiro ingrediente.

Professora – Depois vem o quê?

Clarice – Teias de aranha.

Professora – Quanto? Vamos por umas quatro?

Clarice – Quatro teias é muito pouco melhor por dez é muita criança pra comer.

Professora – Então vou por dez, mais que tipo de aranha?

Alex – Taturana.

Professora – Taturana não é uma espécie de aranha é um outro inseto. Que tal colocarmos aranha caranguejeira que é bem venenosa?

Alunos – Sim.

Professora – Nós já temos dois ingredientes principais vamos pensar em outros para a receita ficar supimpa! Quando a gente fala em algodão doce lembra o quê?

Laura – Nuvem.

Professora – Legal. Qual a quantidade que vamos usar?

Alunos – Cinco.

Professora – Cinco nuvens da onde?

Alunos – Do céu.

Professora – Mais do céu quando ele está ensolarado ou quando está com chuva?

Alunos – Ensolarado.

Professora – Qual outro ingrediente nós podemos usar?

Laura – Leite pra ficar fofinho.

Professora – Leite de quê?

Laura – De vaca.

Ana – Da vaca do João e Maria.

Professora – Olha ela deu a ideia de fazer da vaca de João e Maria, mais a vaca não aparece nessa história. Ela aparece...

Alunos – Do João e o pé de feijão.

Professora – Isso a vaca aparece quando o João vai trocar ela pelas sementes de feijão. Eu acho que de ingrediente já dá para fazer a receita. Como vamos prepará-la?

Laura – Coloca na panela e mexe.

Professora – Mais se é uma receita de bruxa nós vamos usar panela ou caldeirão?

Alunos – Caldeirão.

A professora leu os ingredientes e começou a escrever e ler:

Professora – Pegue um...

Alunos – Caldeirão.

Laura – Da vovó.

Professora – Coloque o açúcar...

Laura – O leite.

Clarice – Teias de aranha.

Professora – Mexa bem até ficar grudento ou ferver e borbulhar?

Alunos – Ferver e borbulhar.

Professora – Já colocamos as nuvens?

Alunos – Não.

Professora – Nós podemos usar as palavras põe, coloque ou acrescente.

Alex – Acrescente as nuvens.

Laura – Aí depois pegue o palito e enrole.

Professora – Um palito que tamanho?

Laura – Médio.

Professora – Então estará pronto.

Laura – Pra servir.



A professora leu a receita para sala e elogiou o trabalho.

A receita ficou assim:

**Receita de bruxa: transformar teia de aranha em algodão doce.**

Ingredientes:

3 copos de açúcar da casa do João e Maria.

10 teias de aranha caranguejeira.

5 nuvens do céu num dia ensolarado.

3 copos de leite da vaca do João e o pé de feijão.

Modo de fazer:

Pegue um caldeirão da vovó, coloque o açúcar, o leite e as teias de aranha, mexa bem até ferver e borbulhar, então acrescente as nuvens e mexa até ficar fofinha. Pegue um palito médio e vá girando, então estará pronto para servir. Pode comer!

**Impressões e observações**

As crianças se mostraram motivadas durante toda a atividade, que durou cerca de cinquenta minutos. A professora em alguns momentos teve que pedir para as crianças falarem uma de cada vez, pois elas estavam falando todas ao mesmo tempo.

**Considerações preliminares sobre a proposta**

Podemos observar que essa atividade de escrita coletiva tendo a professora como escriba estava voltada para os usos sociais da leitura e da escrita, pois a professora trabalhou com os alunos a escrita de uma receita culinária de bruxa.

**Protocolo nº 08**

**Atividade:** Leitura do livro didático *Ler e escrever*

**Data:** 07/05/2013

**Descrição da Atividade**

Depois que todos se sentaram ao redor da professora ela abre o livro didático *Ler e Escrever* e diz para as crianças:

- A nossa lição de ontem, nós começamos a conversar sobre brincadeiras. Brincadeiras é a mesma coisa que brinquedos?

Alunos – É.

Professora – É a mesma coisa?

Alunos – É.

Professora – Por exemplo, deixa eu fazer uma pergunta, me dá um exemplo de brinquedo.

Eduardo – Comidinha.

Professora – Não, brinquedo.

Alex – Carrinho.

Professora – Carrinho! Carrinho é um brinquedo.

Heitor – Hominho.

Laura – Boneca.

Professora – Hominho, boneca, quebra-cabeça. Agora me fala um exemplo de brincadeira.

Alex – Pega-pega.

Professora – Pega-pega!

Alunos – Esconde-esconde, pula corda, amarelinha, futebol, alerta, faz de conta, polícia e ladrão, cabo de guerra...

Professora – Oh, falaram pra mim assim, oh, pula corda. Pra brincar de pula corda a gente precisa de que objeto?

Alunos – Corda.

Professora – A corda é o brinquedo ou a brincadeira?

Alunos – Brincadeira.

Professora – A corda, o objeto corda.

Alunos – É o brinquedo.

Professora – É um brinquedo, eu preciso desse brinquedo para brincar desta brincadeira. Qual que é a brincadeira?

Alunos - Pular corda.

Professora – Pular corda, dá pra fazer o relógio com a corda, dá pra pular corda, dá pra fazer cobrinha, lembra da cobrinha que a gente pulou?

Heitor – Dá pra fazer cobrinha de massinha.

Professora – A gente está falando do objeto corda.

Alex – Dá pra fazer cabo de guerra.

Professora – Cabo de guerra, aquele que cada turma fica numa ponta. Deixa eu falar uma coisa, olha, ontem nós combinamos, que nós trabalharíamos o tema brincadeiras e o tema brinquedo, lembra? Nós conversamos ontem que trabalharíamos esse tema, certo?

Brincadeiras e brinquedos é um projeto, vai ter um dia que vai ter uma coisa especial na escola chamada Feira Cultural nós vamos convidar os pais, as pessoas conhecidas.

Fábio – Eu tenho uma vizinha.

Professora – Isso, aí vai ser um dia especial na escola, e a gente vai poder fazer uma apresentação de tudo que a gente tem trabalhado na escola, tudo que a gente trabalhar até chegar esse dia nós vamos apresentar para as pessoas e vai ter uma manhã especial que a gente vai chamar de Manhã de Brincadeiras, todas as brincadeiras que a gente for trabalhando, que a gente for discutindo como se joga, como se brinca, nós vamos confeccionar fazer brinquedos, aí então, Eduardo...

Bruno – A gente vai usar madeira?

Professora – É nós vamos usar sucata. Materiais..

Laura – Materiais de reciclagem.

Professora – É, olha a Laura disse certinho, a Laura usou uma palavra legal, reciclar. A lição de casa era para você perguntar para um adulto sobre as brincadeiras.

A professora lê a primeira brincadeira que era passa anel e pergunta quem sabia como que brincava daquela brincadeira, Alex levanta a mão a professora pede para ele ir à frente da sala e explicar para a turma, ele diz:

- É com anel passa a mão assim (fazendo conchinha) e depois escolhe uma pessoa e essa pessoa tem que adivinhar com quem ficou o anel.

Professora – E se essa pessoa não acertar?

Alex – Aí tem que escolher outra pessoa pra falar.

A segunda brincadeira era mamãe polenta Fábio foi à frente da sala para explicar a brincadeira.

- Você mexe a polenta, aí os filhinhos pergunta o que você está fazendo? A mamãe diz polenta, os filhinhos falam dá um pouquinho, a mamãe polenta diz “só depois da missa”, mais aí os filhinhos comem a polenta e depois saem correndo da mamãe polenta.

A terceira brincadeira foi duro ou mole Alex foi à frente para explicar.

- É assim o pegador pega aí ele diz duro e tem que ficar duro.

A próxima brincadeira foi alerta o Igor vai à frente para explicar.

- Pega uma bola aí você vira, cada um tem um nome, joga e diz um nome, o dono do nome quando pega a bola diz alerta os outros param de correr e aí tem que acertar a bola em quem está mais perto.

A outra brincadeira era polícia e ladrão Laura foi à frente para explicar.

- É assim, tem a polícia ela pega os outros, o ladrão aí ela pega o ladrão ele vai preso fica cinco anos na cadeia e depois a polícia solta ele.

Alex foi explicar a brincadeira mãe da rua.

-Tem o pegador aí ele não pode deixar as pessoas passar.

A última brincadeira foi morto vivo. A professora disse:

- Essa brincadeira a gente já conhece. Estátua, morto, vivo, vivo...

A professora brincou um pouco de morto vivo com as crianças depois todos voltaram para os seus lugares e ela disse:

- Hoje não foi uma leitura de livros, foi uma leitura da memória. Um adulto contou para vocês como é que se brinca e vocês contaram aqui na roda.

#### **Impressões e observações**

Os alunos se interessaram pela atividade e mostravam contentamento ao ir à frente da sala para explicar a brincadeira.

#### **Considerações preliminares sobre a proposta**

Nessa atividade a professora utilizou uma lição do livro didático “Ler e Escrever” para abordar o tema que estavam trabalhando “Brincadeiras”. Inicialmente ela conversa com os alunos para explicar a diferença entre brinquedo e brincadeira, em seguida a cada brincadeira que lia no livro escolhia uma criança para explicar como se brincava daquela brincadeira mencionada, segundo resposta à pergunta 6 da entrevista nº 2, esse era um momento em que a palavra estava com os alunos.

#### **Protocolo nº 09**

**Atividade:** Leitura do livro *Ciranda* e sala de Leitura

**Data:** 20/05/2013

#### **Descrição da Atividade**

Após todos chegarem e se acomodarem a professora disse:

-Nós vamos realizar a leitura na sala de leitura, hoje é dia de pegar livros. Vamos começar a pegar livros, vocês estão pegando muito gibis e revistas, gibis e revista nós temos aqui na sala, vamos pegar livros a gente pode aprender muitas coisas legais com os livros.

Bruno – Deus fez o livro com tanto carinho pra gente.

Professora – Isso mesmo Bruno.

Na sala de leitura as crianças pegaram colchonetes espalharam pelo chão e se sentaram ao redor da professora. A leitura foi do livro *Ciranda*. A professora disse:

- Nós estamos trabalhando com o tema brincadeiras e vamos continuar a ler o livro *Ciranda*.

A professora iniciou a leitura:

- O mestre cirandeiro é o puxador da ciranda ele é acompanhado por uma pequena orquestra formada por um zabumbeiro e um taroleiro.

Laura – O que é taroleiro.

Bruno – É um tambor.

Professora – Olha são esses instrumentos (mostrando as ilustrações do livro) que formam a orquestra. A gente vai ter que pesquisar, nós vamos pegar um livro chamado dicionário e no dicionário nós vamos procurar essa palavra que nós não sabemos o significado. Taroleiro nós vamos procurar. Então já vou deixar até a página marcadinho, oh, eu vou fazer uma pequena dobra aqui pra gente saber que essa é a página que tem a palavra que nós vamos procurar depois, combinado?

Alunos – Sim.

Professora – Então, tá bom.

A professora continua a leitura.

Raul interrompe a leitura e pergunta:

-Como que ele voa? (se referindo as ilustrações do livro, que trazia pessoas em movimento)

Professora – Será que eles estão voando? Ou será que eles foram desenhados assim pra mostrar que na roda tem um movimento todo leve...

Laura – Eles foram desenhados assim.

Professora – Isso pra mostrar, Raul, que eles têm um movimento tão leve que parece que eles estão flutuando no céu. Deve ser muito gostoso brincar de ciranda, né?

Heitor – A gente podia ir lá na lua e ficar assim.

Professora – Lá na lua?

Heitor – É.

A professora continua a leitura e ao terminar libera as crianças para escolherem livros. Algumas crianças pegaram gibis, alguns meninos pegaram a *Revista Recreio* e a maioria pegou livros de literatura. Antes de vir para a sala de leitura um menino entrega o livro *Rupi: o menino das cavernas!* que havia emprestado a semana passada para a professora fazer a devolução, ela pergunta para ele:

- Você gostou da história?

<p>Sérgio – Sim.</p> <p>A professora fez a devolução na sala de leitura e Marcos pega esse livro para levar para casa, ao me aproximar dele pergunto por que ele havia escolhido aquele livro, mas ele fica paralisado e não me respondeu.</p>
<b>Impressões e observações</b>
<p>Acredito que a fala da professora para as crianças pegarem mais livros seja porque ela me perguntou como andava a pesquisa respondi que as crianças no início das observações pegavam bastante gibis e revistas, disse que uma das minhas suposições era porque ela dá muitas atividades vinculadas ao tema da turma da Mônica, ela ficou admirada e disse que gostava muito da turma da Mônica, mas não havia percebido isso.</p> <p>Sobre o Marcos pegar o livro <i>Rupi: o menino das cavernas!</i> penso que a sua escolha seja devido a ter visto que o amigo levou para a casa e gostou da história.</p>
<b>Referência do livro</b>
<p>HOLANDA, Arlene; ilustrações JALES, Alexandre. <i>Ciranda</i>. Fortaleza: Armazém da Cultura, 2011.</p>
<b>Considerações preliminares sobre a proposta</b>
<p>Diante das descrições podemos inferir que essa atividade estava voltada para a leitura fruição e para os usos sociais da leitura e da escrita, como podemos observar em certo momento um aluno pergunta o que era taroleiro e a professora explica sobre o uso e a função do dicionário.</p>

<b>Protocolo nº 10</b>	
<b>Atividade:</b> Leitura do livro <i>Poemas Problemas</i> e sala de Leitura	<b>Data:</b> 03/06/2013
<b>Descrição da Atividade</b>	
<p>Depois que todas as crianças se acomodaram em suas carteiras a professora disse:</p> <p>- Pessoal vem sentar aqui.</p> <p>A professora colocou uma cadeira na frente da sala e os alunos se sentaram em volta dela, que continuou:</p> <p>- Hoje nós vamos continuar a ler o livro <i>Poemas Problemas</i>.</p> <p>A professora abre o livro fica com ele aberto na altura dos ombros e começa a ler:</p>	

- No foguete do cachorro tem lugar pra muita gente. Cinco gatas animadas usam gorro e os outros doze tripulantes capacete. Será que você descobre quantos lugares há nesse foguete?

Laura– Dez.

Fábio – Dois.

Eduardo – Doze

Alex – Dezesete.

Professora – Oh, vou ler de novo, vou ler de novo. Oh! No foguete do cachorro tem lugar pra muita gente. Cinco gatas animadas, separa cinco aí.

Nesse momento uma funcionária entra na sala para pedir um rádio emprestado. A professora retoma a leitura:

- Oh, cinco gatas usam gorro, os outros doze tripulantes...

Ana – Dezesete.

Professora – Ah, a Ana acertou. Vamos pensar assim, oh, vamos pôr doze na cabeça que é o número maior, põe doze na cabeça, no seu computador, tic, doze. São mais cinco gatas usando gorro não são?

Alunos – Sim.

Professora – Quem vem depois do doze? Treze... (com a mão mostrando cinco dedos a professora conta com as crianças)

Alunos – Quatorze, quinze, dezesseis, dezessete.

Professora – Palmas para a Ana.

As crianças e a professora batem palmas.

Professora – Ela conseguiu matar esta charada! Vamos para o próximo.

Na próxima página a professora mostra uma ilustração de uma mulher para as crianças.

Bruno – Que mulher feia!

Professora – Você achou ela feia?

Bruno – É claro a cara dela tá verde.

A professora ri.

Professora – Essa charadinha se chama: A velha e o vaso.

Algumas crianças riem e começam a conversar. A professora diz:

- Posso ler? Não esquece que tem que prestar bastante a atenção pra entender o que esta sendo falado, tá bom? Olha só.

A professora continua - O vaso da dona Iaiá tem oito rosas e um girassol. A velha anda pra cá e pra lá procurando um lugar mais perto do sol. O jardineiro trouxe do quintal meia dúzia de cravos e uma dália amarela. Agora o vaso ficou o tal, com quantas flores no total?

As crianças falam todas ao mesmo tempo:

-Cinco.

-Quatro.

-Nove.

-Vinte.

Professora – Só um minuto. Vamos pensar juntos. O Heitor conseguiu fazer o primeiro total, oh. O vaso da dona Iaiá tem oito rosas e um girassol. Oito mais um?

Crianças – Nove.

Professora – Nove, então marca aí nove. Só que aí o jardineiro, o jardineiro trouxe do quintal mais meia dúzia de cravos, o que é meia dúzia?

Alunos – Dez, treze...

Professora – Quando a mamãe vai na feira ou no mercado ela fala assim: “Ai vou pegar só meia dúzia de ovos.”

Fabio – Doze.

Professora – Uma dúzia inteira são doze. Meia dúzia quer dizer a metade. Então, oh, vou fazer aqui na lousa para a gente visualizar.

A professora desenha doze bolinhas na lousa. Seis bolinhas em cima, seis bolinha embaixo.

Professora – Então isso aqui é uma dúzia de ovos. Meia dúzia é a metade eu cortei na metade (a professora passa um risco entre as seis bolinhas que estavam em cima e as seis bolinha que estavam embaixo e conta as bolinhas de cima) um, dois, três, quatro, cinco e seis. Então meia dúzia é seis. Então os nove que já tinha no vaso mais quanto?

Alunos – Seis.

Professora – Mais meia dúzia, então vamos contar. Nove na cabeça, nove...nove...quem vem depois? (com a mão mostrando seis dedos a professora conta com as crianças)

Alunos – Dez, onze, doze, treze, quatorze, quinze.

Professora – Oh Marcos, Marcos, são quinze mais é meia dúzia de cravos e uma dália, quinze mais uma dália?



<p>Alunos – Dezesseis.</p> <p>Professora – Dezesseis. Agora o vaso ficou o tal com quantas flores no total?</p> <p>Alunos – Dezesseis.</p> <p>Professora – Dezesseis.</p> <p>Eduardo – Vinte.</p> <p>Professora – Mais a gente parou no dezesseis aonde que vocês arrumaram vinte? Nós não fomos juntos? Nós paramos no dezesseis. Oh, então hoje foram dois probleminhas pra gente pensar. Então amanhã a gente continua. Agora nós vamos pegar os livros para devolver e ir na sala de leitura.</p> <p>Em seguida fomos para a sala de leitura. Na sala as crianças pegaram colchonetes se sentaram e ficaram folheando os livros, enquanto isso a professora anotava os livros de devolução e os livros que as crianças estavam emprestando hoje.</p>
<p><b>Impressões e observações</b></p>
<p>Percebi que as crianças na sala de leitura se mostraram mais atentas nesse momento. Não ficaram circulando tanto pela sala ou brincando com os amigos. Escolhiam um livro se sentavam nos colchonetes olhavam as figuras compartilhavam com os colegas. Alguns meninos se sentaram em círculo e ficaram folheando a <i>Revista Recreio</i>, olhavam as figuras de animais, mostravam aos amigos, davam risadas.</p> <p>Ao final anotei os livros que as crianças levaram: 4 meninos levaram a <i>Revista Recreio</i>, duas meninas levaram o <i>Gibi Turma da Mônica</i>, Ana levou o livro <i>Os guardados da vovó</i>, Marcos levou <i>Frederico Godofredo</i>, Sérgio levou <i>Peter Pan</i>, Clarice levou <i>A coisa certa</i>, Karen levou <i>Canção dos povos africanos</i>, Igor levou <i>Desvendando a orquestra</i>.</p>
<p><b>Referência do livro</b></p>
<p>BUENO, Renata. <i>Poemas Problemas</i>. Editora do Brasil, 2012.</p>
<p><b>Considerações preliminares sobre a proposta</b></p>
<p>Parece-nos diante das observações que essa atividade de leitura estava voltada para os conhecimentos matemáticos, visto que o livro lido <i>Poemas Problemas</i> propunha problemas matemáticos de adição em forma de poema, conforme resposta da professora a pergunta 9 da entrevista nº 3.</p>



## ANEXO J – Processo de sistematização dos núcleos de significação

Pré-Indicadores:
1) Leitura na escola; 2) Professora mediadora; 3) Acesso a biblioteca; 4) Paixão pelos livros.
E <b>escola</b> , eu sempre gostei muito de <b>ouvir as professoras lerem</b> . Apesar de serem poucas, mais a que mais me marcou foi a da quinta série, que ela tinha uma <b>caixa de livros</b> de leitura e ela colocava na lousa os livros espalhados para que nós pudéssemos escolher. E me marcou muito, porque nas férias de julho ela deixou que eu levasse a caixa toda, porque como eu morava perto da escola, os alunos poderiam pegar os livros de empréstimo nas férias. E aí os amigos iam em casa retiravam os livros, eu fazia o controle e acabou que eu li a caixa inteira, acabei lendo todos os livros. E aí ela teve que ir até a <b>biblioteca</b> começar a pegar livros de lá pra que eu pudesse lê. E aí ela brincava, ela falava que eu era a traça, porque eu gostava muito de ler.
Então nos anos seguintes quando eu não tinha mais essa professora comigo, era a professora Olivia, quando não era mais a professora Olivia, <b>eu não tinha acesso à biblioteca</b> , ficava fechada. Então eu ficava muito triste porque eu não tinha como... E tinha, tinha uma quantidade boa de livros na biblioteca, ela chegou a me levar lá para que eu pudesse olhar, eu fiquei encantada, mas <b>nós não tínhamos acesso</b> .
Eu tinha uma professora no fundamental dois, a professora Olivia, de língua portuguesa, ela tinha uma <b>caixa maravilhosa de livros</b> e essa caixa de livros <b>era a minha paixão!</b>
Então, eu ia até a <b>biblioteca</b> com ela (professora Olívia), pegava os livros, então isso me incentivou demais, demais, <b>foi uma pessoa que marcou muito</b> . E é legal porque eu tive a chance de encontrá-la depois que eu já estava formada, encontrei com ela e foi uma alegria assim... acho que foi uma realização pode olhar pra ela e dizer “eu sou professora”, então foi muito legal <b>marcou muito essa pessoa em especial</b> . Ela lia com uma tranquilidade ela era uma pessoa que falava calminho, muito calmo, ela lia assim, passava aquela emoção na leitura e eu me apaixonei realmente.
[...] pra ele ser um aluno leitor, ele tem que ouvir muita história, ele tem que ganhar livros de presente, ele tem que ter <b>acesso a literatura</b> , então, aqui na escola eu falo sempre pra eles, eles são privilegiados, porque eles tem <b>acesso a livros</b> , eles tem <b>acesso a revistas</b> e eles tem condições de ir na sala de leitura e pegar um livro emprestado e levar pra casa, né.

Pré-Indicadores:
5) Estímulo à oralidade; 6) Participação dos alunos; 7) Ler sem ser alfabetizado; 8) A rima na alfabetização e na leitura diária.
Quanto mais você lê para as crianças, mais a gente <b>estimula a oralidade</b> , mais eles <b>ficam participativos</b> . E isso faz com que <b>eles criem</b> , eu brinco muito, que eles <b>começam a ter curiosidade e querer ler por si mesmos</b> , né? Fica tão interessante ouvir uma história que eu chego no ponto de que se ninguém tiver tempo de ler pra mim eu posso fazer a leitura. Então eu acredito nisso que as crianças <b>ficam estimuladas a querer ler</b> , porque elas ouvem boas histórias.

Então eles vão conseguir ali <b>estar lendo mesmo sem estar alfabetizados</b> , então é essa a intenção, que eles tenham <b>contato</b> .
Então essa <b>estimulação</b> de que a gente ainda <b>não sabe ler formalmente</b> , mas a gente tem <b>caminhos</b> , né, meios de tá fazendo a <b>leitura</b> , através da imagem, através de uma história que eu já sei qual é, eu posso recontar.
E é muito legal, porque agora <b>eles já conseguem olhar pra uma receita</b> , vamos supor a gente pega o livro de português e lá tem uma receita se eu perguntar <b>mesmo sem saber ler eles já vão identificar que aquilo é uma receita culinária</b> porque a estrutura ficou clara pra eles, <b>então essa é a intenção</b> , na verdade do trabalho, <b>saber ler sem saber ler</b> , sem estar alfabetizados, alfabéticos, então a intenção foi essa dar uma sequência.
Que eles <b>gostem</b> , primeiro de ouvir, né, <b>de ouvir histórias</b> e que eles <b>se sintam estimulados a aprender a ler pra poder ler sozinhos</b> , a intenção é essa, que eles gostem. Também que eles consigam <b>ouvir uma história e fazer as inferências necessárias</b> , qual é o título, quem é o autor, do que que essa história fala, que eles aprendam a sequência de uma história, tem começo, meio e fim.
É, eu andei <b>trabalhando muito com livros de rimas</b> pode ver que eles né, esqueleto, Anacleto, então eles já fazem essa relação. E as rimas a gente sabe que <b>ajuda muito na alfabetização</b> , porque são as pautas sonoras parecidas, né, a rima nada mais é do que som de palavras no final idênticas ou parecidas, <b>então isso estimula muito na hora da alfabetização</b> no momento em que eles estão concebendo o que é a leitura e a escrita. Então, eu acredito que <b>é um incentivo e um estímulo muito grande a leitura diária</b> .
Então, é algo que faz parte da nossa rotina, é uma <b>rotina diária ler pra eles, ouvir histórias</b> , [...].
Protocolo 1 – [...] em certo momento da leitura a professora chama a atenção das crianças para <b>identificar uma palavra</b> , ao que nos indica nesse momento o foco estava na <b>alfabetização</b> .
Protocolo 2 – [...] em determinado momento (da leitura) menciona para os alunos <b>as rimas</b> que havia em um trecho do livro, ao que nos parece tem como foco a <b>alfabetização</b> , conforme entrevista nº 3 em resposta à pergunta 6, a professora ressalta <b>a importância que as rimas tem para a alfabetização</b> .

<b>Pré-Indicadores:</b>
9) ATPC como formação continuada; 10) O trabalho pedagógico em conjunto; 11) O tempo como norteador para a avaliação da prática pedagógica; 12) Interesse dos alunos; 13) Atualização docente.
Então a escolha foi essa, nós na verdade estamos falando no <b>HTPC</b> sobre gêneros textuais então começa, a gente tem reunião de segunda e terça, então quando, hoje, por exemplo nós vamos trabalhar um texto sobre isso, então no <b>ATPC</b> , já é essa intenção. Usar a reunião o que nós estamos vendo na reunião pra já começar o trabalho com as crianças, né.
Todos os encontros (ATPC) um professor faz uma <b>leitura inicial</b> , então a gente escolhe algo para ler.
Então a gente começa com a leitura, segue para os recados e aí o texto do dia ou a oficina do dia. Logo o professor David vai está trabalhando a oficina do material dourado, então tem a participação dos professores também. É legal porque acaba sendo uma <b>formação continuada</b> .

**É importantíssimo!** Porque na verdade com essas **reuniões** de segunda-feira nós **conseguimos caminhar basicamente juntas**, então essa semana nós vamos trabalhar páscoa então todas as salas de alguma forma estão trabalhando o tema páscoa. É vogais (sic), então nós estamos nas vogais; escrita espontânea, então todo mundo, **a gente troca as atividades:** “olha eu consegui essa atividade”, então tem essa troca para que a gente possa **caminhar juntas**.

[...] o fato de poder refletir, “não deu certo hoje, porque não deu certo? O que que aconteceu?” Então **essa reflexão** eu acho que é o que... essa **tomada de consciência**, chamaria de tomada de consciência que a gente vai tendo com o **tempo**, na verdade, eu acho que é o **ponto chave**.

Eu **partilho**, geralmente **eu converso com as colegas de trabalho** então eu vou lá na Rita, “Ai Rita, hoje não deu certo a história”, porque assim é o que eu te falei a gente troca muito né, então o livro que eu leio aqui, as meninas leem lá, os livros que elas leem, elas passam pra mim, **então tem essa troca das colegas**, então aí eu peço, eu falo: “Gente não deu certo. Eu não sei o que que aconteceu”. E aí elas, “Olha mais será que você não fez antes do lanche eles estavam agitados? Ah, mais será que não foi num momento errado? Será que se você tivesse...” **Então a gente acaba trocando, eu acho que é algo que ajuda**.

E a gente vai deixando, **aquele livro não deu certo**, aquela história não deu certo a gente **vai em busca de algo diferente** [...] “O carteiro chegou” é um livro que eu leio todos os anos pra todas as turmas, já tive uma boa experiência e eu quero que isso aconteça de novo, mais pode ser que chegue um tempo que a turma não se **interesse** por ele, aquela turma, a realidade daquela turma não seja com aquela história, então por isso que a gente sempre tá procurando. **Eu entro muito na internet, vejo os lançamentos. A gente tem que fazer isso, porque senão você fica na mesmice é sempre aquilo e você tem que procurar outros, outros... produtos**.

E **eu não faço isso sozinha**, o mais legal daqui do meu trabalho aqui nessa escola é isso, **eu tenho um grupo que me apoia**, então **são as meninas do primeiro ano** que fazem esse trabalho, vamos escolher, vamos fazer, vamos tentar por esse caminho, né. E eu sei que **o resultado que a gente tá vendo aqui tem nas outras salas**, tem nas salas das minhas colegas, porque **a gente procura trabalhar nesse conjunto**, nesse, dessa forma.

#### Pré-Indicadores:

14) Modos de ler e de criar expectativa durante a leitura.

[...] quando eu paro a história, né, “O que será? Quem será que vai receber a carta agora?” Então eles **antecipam a ideia**, né, então **pelas figuras** que eles viram hoje, **pelo pequeno trecho que eu li** falando que ele viu uma vozinha estranha na porta, eles já **levantaram as hipóteses** ou vai ser a chapeuzinho ou vai ser o lobo mau ou vai ser a vozinha. Então eles tem **três hipóteses** de quem vai receber a carta amanhã, né. Então você já **levanta com a criança uma expectativa pro dia seguinte**, então eles vão chegar e já vão saber que vão sentar e que na roda vai ser *O carteiro chegou* e que alguém, algum personagem vai receber a carta então já **tem três hipóteses e amanhã eles vão estar comprovando aquilo que eles pensaram, que eles levantaram como suspeita**.

Então a intenção é essa, **criar a expectativa, levantar hipóteses** com as crianças eu acho que **o trabalho flui legal dessa forma**.

Eu peguei a pré-escola, na época era a pré-escola então já era alfabetização, né, e foi muito legal, porque nessa época **eu já lia, já sabia que eu poderia conquistar muitas coisas com**

**a leitura e eu fazia caras e bocas já pra ler** e eu me lembro que foi uma mãe falar com a diretora da escola porque a criança ficou assustada porque **eu fiz a voz da bruxa**, né, e a mãe ficou preocupada, enfim, mais eu não me abalei com essa primeira, esse primeiro empecilho **eu continuei fazendo como eu achava que daria certo.**

Eles já tem a noção do que é o **clímax da história**, isso é muito legal, né, então quando eu paro ali, quando vai chegar o clímax da história **eles ficam muito bravos**, porque eles sabem que ali vai chegar o **momento principal.**

Protocolo 2 - Percebe-se também as **estratégias de leitura** que a professora utiliza **antes, durante e depois da leitura**, como as perguntas sobre o conhecimento prévio dos alunos, a expressão de surpresa, as perguntas sobre o que foi lido e as perguntas de previsões sobre o texto.

Protocolo 5 – [...] antes de iniciar a leitura a professora **solicita aos alunos que falem um pouco da personagem principal do livro, utiliza as ilustrações** de modo que os alunos **construam hipóteses sobre o enredo** e também durante a leitura conversam sobre alguns assuntos abordados no texto.

Protocolo 6 - Outro aspecto que podemos observar nessa leitura são **os recursos de modulação vocal que a professora utiliza**, e que na fala de um aluno **a professora sabe imitar qualquer coisa.** Como este livro tem muitas páginas não se consegue lê-lo em um único dia, então a professora lê um pouco a cada dia, e termina a leitura sempre em um **ponto clímax da história**, e que na fala dela as crianças vão ficar imaginando o que será que vai acontecer, em resposta a pergunta 2 da entrevista nº 3 a professora comenta essa estratégia.

### Pré-Indicadores:

15) Retorno dos pais; 16) Vínculo afetivo; 17) Interação com a família; 18) Acesso aos livros no ambiente familiar.

Então assim eu sinto um retorno até mesmo em relação aos **pais**, porque eles passam a relatar pra gente principalmente nas reuniões que, “Nossa! Ele chega em casa contando a história que você contou”. Quando ele leva o livrinho pra casa tem crianças, tem **mães** que já vieram falar: “Nossa! Ele chegou em casa falando que **já sabia ler.** E eu achei o maior barato, porque realmente ele leu, ele leu as imagens do gibi e foi contando as historinhas pra mim”.

Na **reunião de pais** foi muito interessante porque tiveram assim, **várias mães** que vieram até... teve uma que até reclamou: “**Ah eu não aguento mais, todo dia eu tenho que ler pra ele**”. E ela reclamou, mas também deu muita risada, porque ela não tinha esse hábito, então ela até brincou: “**Nossa! Quanto tempo eu perdi, porque eu podia ter feito isso com ele antes, né?**”. Então pra dormir agora é **rotina daquela criança**, ele vai **ouvir uma história que a mãe vai contar.** Então é muito gostoso, porque de certa forma, até ajudou no **vínculo afetivo** que ele tem com essa família, né? É um momento deles, que eles tem pra ler, **pra tá junto ali.**

Nós temos a Bia, que é uma **criança especial**, ela não estava aqui hoje, mas ela adora esse momento, **você sente no semblante dela**, você visualiza no rostinho dela **que ela tá gostando daquele momento.** A mãe já **relatou que ela chega em casa e conta as historinhas**, fala do que foi visto na escola, então é **uma forma de estimular.**

É, eles sabem que ali (sala de leitura) é um momento, **eles podem escolher um livro pra poder levar pra casa**, é bacana, porque tem essa parte também do estímulo, **da interação com a família**, porque eles levam um livro e **eles vão depender de um adulto pra tá lendo esse livro, então a gente tem o retorno dos pais também.**

Eu acho que a criança, na verdade, ela **vem pra escola com um contato maior com esses livros**, com essa literatura, porque são **livros fáceis de manusear, são livros baratos**, então geralmente **os pais**, eles não tem essa... **poucos tem essa noção**, né, então a grande maioria vai oferecer pras crianças, quando oferece, esse tipo de livro.

### Pré-Indicadores:

19) Metodologia; 20) Sequência Didática; 21) Mudança na concepção do trabalho com a literatura; 22) Critérios para a seleção de livros.

Então, eu sentia que as crianças ficavam **estimuladas com as histórias, era um momento gostoso, prazeroso pra elas e pra mim**. Eu olhava, o olhar das crianças me trazia um prazer porque eu via que eu estava **encantando as crianças**, mas nesse início eu não tinha uma... **eu não posso falar que eu tinha consciência de que aquilo... era gostoso**. Eu gostava de fazer isso, **depois de um tempo que eu fui percebendo que dava pra ter um resultado melhor com a alfabetização usando as histórias**. Então aí virou sim uma **metodologia**, uma forma de trabalhar, mas no início eu não tinha essa consciência, era por prazer mesmo.

Eu acho que **o encanto permaneceu, o encanto, ver no olhar das crianças a magia, isso permaneceu**. O que **mudou** foi realmente **procurar histórias que não fossem somente agradáveis, mais histórias que me fizessem trabalhar com uma sequência didática**, olha com este livro, com esta história eu posso desenvolver isto, isto, isto. **Então eu passei a refletir os resultados que aquela leitura podem me trazer e ficar mais crítica, selecionar mais as histórias**, né, eu não vou ler qualquer livro, eu vou ler um livro que tenha uma intenção, não que eu não leia só por prazer, existe um momento que eu faço a leitura só por prazer, esse livro é gostoso, é legal, é engraçado, então eu não tenho sequência didática pra trabalhar com ele, eu não tenho uma atividade com ele, é ler por prazer, para divertir, **então o que mudou foi isso, o que eu vou usar, se eu vou ter uma intenção ou não, eu não tinha no começo. Eu lia por prazer mesmo**.

Com a *Maria Farinha* nós tivemos **várias etapas do trabalho** que foi com um livro, com a obra literária. A partir da obra literária nós demos **sequência no trabalho**, com várias etapas.

[...] então as crianças tiveram **repertório** de, **vivenciaram** a culinária e depois foram pra parte escrita.

[...] eu tenho que mostrar pra eles que **ler é bom, eu tenho que gostar das histórias que eu leio pra eles**, porque você simplesmente pegar um livro aleatoriamente e aí hoje eu vou ler isso, com aquela **pouca vontade**, aquele **pouco estímulo**, eles são muito espertos, as crianças são muito detalhistas e observadoras, **eles vão sacar de primeira que você não gosta daquilo que você está fazendo**, ler pra eles, que você está fazendo por obrigação e aí **não vai estimular**.

[...] **porque eu gosto** (de ler), então como **é algo que eu gosto, eu acredito que eu consigo passar isso pra eles**, tanto que, você pode perceber na disposição da sala, tem crianças que não vem sentar aqui, mas eles estão prestando atenção, é muito difícil aquele que não se prende. Talvez eu tenho alguns que são muito seletivos, tem alguns que não vão, se não for aquele tipo de leitura que ele gosta, ele não vai ficar preso e **eu procuro não forçar muito, porque eu acho que se tem que ser prazeroso, porque que eu vou forçar ele a sentar aqui**.

Então eu vejo que **o meu papel como mediadora** tá fazendo, tá surtindo efeito, então é esse mesmo o papel, **oferecer pra eles boas leituras, estimulá-los a ler, a levar livrinho pra casa**, eu acho que o meu papel como mediadora é esse, **estimular, preparar**, porque não é

simplesmente ler, é **preparar, como na sequência didática**, pra que haja uma sequência didática **eu tenho que me programar**, eu tenho que me preparar.

Então a gente tem que **oferecer pra eles tudo**, esse tipo de leitura eu brinco muito, eu falo que é **leitura pra se divertir, eles vão ouvir, vão ver e vai ser pra diversão**, não tem aquela intenção, eu **não vou fazer**, por exemplo, **uma sequência didática** com um tipo de livro desse, não dá, mais ele pode ser usado como uma curiosidade, como um complemento pra alguma outra leitura.

Protocolo 10 - Parece-nos diante das observações que essa atividade de leitura estava **voltada para os conhecimentos matemáticos**, visto que o livro lido *Poemas Problemas* propunha problemas matemáticos de adição em forma de poema, conforme resposta da professora a pergunta 9 da entrevista nº 3.

#### Pré-Indicadores:

23) O trabalho com a diversidade de gêneros textuais; 24) Formação do aluno leitor.

[...] eu acho que a criança tem que **ter acesso a tudo, o que é ruim é ficar preso só nesse tipo de literatura**, nesse tipo de livro, **fica pobre, as crianças tem condições de ouvir uma história longa**, um livro é... da Ruth Rocha, por exemplo, maior, que é uma autora que a gente sabe que tem um repertório, tem todo uma didática de escrita, que é mais, mais rebuscada, eu acho que eles tem que ter acesso a isso, então **eu não vou precisar ler um livrinho de três páginas num dia, eu posso ler um pouco hoje, um pouco amanhã, e aí vai é um processo**.

Então assim a gente usa bastante sim, a gente não fica, **procura não ficar presa**, apesar de ser um gênero que eu adoro que é **o gênero literário** eu tenho que tomar esse cuidado, eu **não posso ler só isso pra eles**, agora no segundo semestre tem jornal, revista, como eu falei tem a Recreio, então a gente procura trazer, agora também chegaram os dicionários, um mais lindo que o outro, são dicionários ilustrados, então agora a gente também vai começar com esse trabalho, né, então tem um dia que a gente traz lista telefônica, diário, agenda, **então é legal pra eles poderem ter esse contato com outros portadores textuais**.

Então é essa a **intenção**, a intenção na verdade é que eles tenham **contato** com uma maior **diversidade de gêneros** que possa ter e que eles possam **oralizar as histórias, contar, ouvir, saber esperar o momento de falar**, que é uma das partes mais difíceis, porque eles estão numa fase que todos querem falar ao mesmo tempo. Então a intenção é essa **saber ouvir, saber contar, recontar e ter o gosto pela leitura**.

Protocolo 2 - Nessa atividade podemos inferir que a professora desenvolveu a leitura tendo em vista **abordar os diferentes usos sociais da leitura e da escrita**, explicando os componentes escritos que vem no envelope e sobre o folheto de propaganda, essa intenção é relatada em resposta à pergunta 5 da entrevista nº 1.

#### Pré-Indicadores:

25) Alunos participativos; 26) Ampliação do vocabulário; 27) Regras na hora da leitura.

Então o livrinho que nós lemos hoje da Cinderela, então é algo mais próximo deles então hoje eles **participaram mais**, pode ver que eles estavam **mais agitados, falando mais**, porque **era uma história já conhecida**, né? Tinha haver com história já conhecida.



Já ficaram, acharam, tiveram estranheza na carta que o editor manda porque tem uma linguagem mais rebuscada. “Prezada senhorita Cinderela”, então são palavras que ainda não fazem parte do **repertório** deles, mais que com a leitura que a gente vai fazendo, com os livros que a gente vai trazendo passa a fazer parte. Então começa a se tornar palavras comuns do **vocabulário** deles, né, eles começam a ter **contato**.

Apesar de querer interferir, porque assim tem crianças que acaba **viajando** e não se prendem a história, isso é normal, mais a grande maioria se liga na história e **passa a participar**.

[...] o que dificulta é essa situação, **é você criar combinados pra se ouvir a história**. Hoje as crianças conseguem, hoje por exemplo, foi mais tumultuado, porque não foi uma contação de histórias comum, que eles já estão habituados, eles contaram, eles foram os oradores, a palavra estava com eles na verdade, então cria-se um tumulto porque eles ainda não tem esse discernimento de falar um de cada vez e tudo mais. Então o que **dificulta** é isso, **é criar essa harmonia com eles, é criar esses combinados pra que eles possam me ouvir e aí a gente tem que usar de artifícios**, às vezes eu tenho que mudar um pouco a história, chamar a atenção de alguma forma, dá uma paradinha na história pra poder ter esse público comigo, nem sempre eu consigo isso.

[...] o **vocabulário** é muito bacana, porque eu vejo, ontem mesmo eu tive a prova disso, uma professora do terceiro ano veio comentar de alguns alunos que foram meus e ela veio comentar que eles tem um **repertório**, um vocabulário, eles já usam verbos “concedera-lhe, esperava-lhe”, então são coisas que eu sei que aquele **estímulo** que eles tiveram lá no primeiro ano, **ouvir histórias, o contar histórias**.

[...] porque agora no segundo semestre o foco é que eles possam estar **contando as histórias pra nós**, então eles vão escolher os livros, eles vão escolher as histórias, se preparar em casa e vai ter o dia que eles vão contar aqui. Então agora a gente vai começar a **mudar as posições**, né, agora **eles vão ser os narradores** e aí a gente vai observando se eles conseguiram, se eles já conseguem usar **alguns meios, alguns artifícios da literatura pra poder se expressar**, a intenção é essa.

### Pré-Indicadores:

28) Autonomia na sala de leitura; 29) A sala de leitura como local de silêncio e concentração.

Eles estarem **num ambiente leitor**, né, num **ambiente de estímulo**, porque lá (sala de leitura) é um local que eles tem colchonete, eles podem sentar, **ficam à vontade pra escolher os livros que eles querem ver**, então **desperta muito a curiosidade**, porque lá tem, por exemplo, eles adoram dinossauros, corpo humano, então eles pegam ali, e eles **leem sem saber ler**, então eles vão pelo visual, vão pelas identificações das letras que já conhecem, **então isso estimula muito**.

Então eu acho assim, **a organização, o ser organizado**, porque a gente não pode sair daquela sala (de leitura) deixando tudo no chão, eles tem que **se organizar pra poder sair de lá**, então a questão da organização, **da cooperação, porque todos ajudando a guardar os livros no lugar vai mais rápido**, né, a gente tem um visual mais gostoso, mais bonito, porque ninguém quer chegar na sala de leitura e encontrar tudo revirado. Tem acontecido isso, então eles já tem essa crítica, “Nossa professora tem alunos que estão indo na sala de leitura, olha como eles estão deixando a sala.” Então eles começam a ter essa criticidade isso é muito importante, **a questão do saber ouvir**, que é uma coisa muito difícil nesse momento pra eles nessa idade, então saber ouvir, saber que tem que **falar baixo** pra poder deixar os outros

terem **atenção pra leitura**, então é algo que a gente tá trabalhando constantemente nessa, nessa ida a sala de leitura.

<b>Pré-indicadores</b>	<b>Indicadores</b>
1) Leitura na escola; 2) Professora mediadora; 3) Acesso a biblioteca; 4) Paixão pelos livros	1) A professora e suas histórias de leitura na infância.
5) Estímulo à oralidade; 6) Participação dos alunos; 7) Ler sem ser alfabetizado; 8) A rima na alfabetização e na leitura diária; 26) Ampliação do vocabulário.	2) Concepções e práticas de leitura.
9) ATPC como formação continuada; 10) O trabalho pedagógico em conjunto; 11) O tempo como norteador para a avaliação da prática pedagógica; 12) Interesse dos alunos; 13) Atualização docente.	3) A escola como espaço de formação continuada e a necessidade de atualização docente.
15) Retorno dos pais; 16) Vínculo afetivo; 17) Interação com a família; 18) Acesso aos livros no ambiente familiar.	4) A escola e sua relação com a família.
19) Metodologia; 20) Sequência Didática; 21) Mudança na concepção do trabalho com a literatura; 22) Critérios para a seleção de livros; 14) Modos de ler e de criar expectativa durante a leitura.	5) A literatura infantil na prática docente.
23) O trabalho com a diversidade de gêneros textuais; 24) Formação do aluno leitor.	6) A importância da diversidade de gêneros para a formação do leitor.
25) Alunos participativos; 27) Regras na hora da leitura.	7) A criança e sua relação com as histórias lidas.
28) Autonomia na sala de leitura; 29) A sala de leitura como local de silêncio e concentração.	8) A sala de leitura na formação do leitor.

<b>Indicadores</b>	<b>Núcleos de significação</b>
1) A professora e suas histórias de leitura na infância.	O ponto a ponto na trama tecida da leitura: as mediações no processo de constituição da aluna leitora.
3) A escola como espaço de formação continuada e a necessidade de atualização docente.	

4) A escola e sua relação com a família.	Nuances dos fios entretecidos da trajetória docente: escola, formação e a presença da família no ato de ler.
2) Concepções e práticas de leitura.	Entrelaçando concepções e práticas no trabalho pedagógico com a literatura: no entremeio da alfabetização e da fruição literária.
5) A literatura infantil na prática docente.	
6) A importância da diversidade de gêneros para a formação do leitor.	Os múltiplos fios no tear da formação do leitor: gêneros textuais, sala de leitura e a participação dos alunos.
7) A criança e sua relação com as histórias lidas.	
8) A sala de leitura na formação do leitor.	