



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA

AUCILENE BARROSO PARNAIBA LOPES

AS CONTRIBUIÇÕES DA LITERATURA INFANTIL
NA FORMAÇÃO DO LEITOR

CAJAZEIRAS

2012

AUCILENE BARROSO PARNAIBA LOPES

AS CONTRIBUIÇÕES DA LITERATURA INFANTIL
NA FORMAÇÃO DO LEITOR

Monografia apresentada ao Curso de Graduação em Pedagogia, da Unidade Acadêmica de Educação (UAE), do Centro de Formação de Professores (CFP), da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), campus de Cajazeiras-PB, como requisito para obtenção do título de Licenciatura Plena em Pedagogia.

Orientadora: Prof.^a. Dranda. Hercília Maria Fernandes

CAJAZEIRAS

2012

AUCILENE BARROSO PARNAIBA LOPES

AS CONTRIBUIÇÕES DA LITERATURA INFANTIL
NA FORMAÇÃO DO LEITOR

Monografia apresentada ao Curso de Pedagogia, da Unidade Acadêmica de Educação (UAE), do Centro de Formação de Professores (CFP), da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), Campus de Cajazeiras-PB, como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciatura Plena em Pedagogia, sob a orientação da prof^a. Dranda. *Hercília Maria Fernandes*.

Aprovada em: 24 de novembro de 2012

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dranda. *Hercília Maria Fernandes* - Orientadora
Universidade Federal de Campina Grande / UFCG

Prof. Dr^a. *ZildeneFrancisca Pereira* - 1^o Examinador Titular
Universidade Federal de Campina Grande / UFCG

Prof^a. Ms. *Edinaura Almeida de Araújo* - 2^o Examinador Titular
Universidade Federal de Campina Grande / UFCG

Prof^a. Dranda. *Maria Janete de Lima* - 3^o Examinador Suplente
Universidade Federal de Campina Grande / UFCG

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação - (CIP) Denize
Santos Saraiva Lourenço - Bibliotecária CRB/15-1096
Cajazeiras - Paraíba

L864 Lopes, Aucilene Barroso Parnaíba
 As contribuições da literatura infantil na
 formação do leitor./Aucilene Barroso Parnaíba
 Lopes. Cajazeiras, 2012.
 60f.

Orientadora: Hercília Maria
Fernandes. Monografia

1. Literatura Infantil. 2. Prática pedagógica –
leitura.

UFCG/CFP/B

CDU – 82-

Dedico:

Aos professores, sujeitos fundamentais à formação do leitor.

Afinal, um professor-leitor, que tem paixão pela literatura,
influência positivamente os seus alunos.

AGRADECIMENTOS

A Deus por me oferecer forças e coragem e por estar em todos os momentos da minha vida.

Aos meus pais, Luza e Nonato, por cuidar da minha jóia rara (João Guilherme) durante a minha jornada de estudo. Por minha vida e por me ensinar a vivê-la com dignidade. Por me apoiar sempre, me dando todo incentivo que precisava para continuar, que contribuíram para ser a pessoa humana que sou hoje.

Ao meu filho, João Guilherme, que tanto amo, por me fazer prosseguir num sonho que tanto almejei, e pela ausênciados dias que não pude amanhecer ao seu lado para prosseguir no sonho de minha formação, pois acordava cedo para ir para universidade.

Ao meu companheiro Vicente que, mesmo com suas palavras, me fez ver que sou capaz de vencer qualquer obstáculo em busca de um sonho.

Às minhas irmãs Juscilene e Juciene, pelo apoio e incentivo.

À professora Hercília Maria Fernandes, minha orientadora, por sua paciência com meus escritos, por sua simplicidade de ensinar e compartilhar o seu conhecimento.

Aos meus amigos Emanuela, Joelma, Edna, Ruttany e Julio que juntos conseguimos alcançar um sonho, por sempre nos ajudar com suas palavras de carinho e apoio nesse percurso.

À amiga Fernanda Dayse pela nossa partilha nos estudos para produção deste trabalho.

Aos meus professores; minhas colegas de sala; pelos momentos de aprendizagem constante oportunizado ao longo do curso, que para sempre viverá nos nossos corações.

Recebam todos os meus sinceros agradecimentos,

Aucilene Barroso Parnaíba Lopes.

“A Literatura não é, como tantos supõem,
um passatempo. É uma nutrição”.

Cecília Meireles

RESUMO

A monografia analisa a prática da leitura, no contexto da sala de aula, na formação do leitor a partir da literatura infantil. Propõe discussões sobre o papel da literatura infantil como mediadora do desenvolvimento da linguagem oral e escrita nos anos iniciais, destacando a sua importância como meio de estimular a criança a despertar a sua percepção de mundo através do ato de ler presente no seu contexto escolar. Nesse sentido, a perspectiva teórica do trabalho monográfico parte das discussões propostas por autores que debatem o objeto de estudo “a literatura infantil no processo de letramento da criança”, oferecendo reflexões sobre as contribuições desta linguagem à formação do leitor no ambiente escolar. Assim, o objetivo do trabalho é oferecer contribuições para o entendimento da importância da leitura, desde os anos iniciais, utilizando a literatura infantil como meio de estimular os alunos a fazer desta prática algo significativo e não cansativo. Para alcançar este objetivo, a pesquisa se efetivou por meio de um “estudo de caso” em que foram utilizados procedimentos e instrumentos de coleta de dados, dentre eles a observação em *lócuse* a aplicação de questionários aos sujeitos educativos da Sala do 4º Ano, da Escola Estadual de Ensino Infantil e Fundamental Professor José Bento, onde se focaliza a prática do professor para uma melhor apreensão do objeto no contexto da sala de aula. Desse modo, a monografia apresenta-se estruturada em três capítulos. No primeiro, contextualiza-se a história da literatura infantil, propondo associações com a concepção de infância e a institucionalização da literatura infantil na escola. No segundo, discute-se a prática da leitura como forma de possibilitar a construção de sentidos, a partir do desenvolvimento de habilidades que ampliam a visão de mundo dos leitores, bem como se apresenta o *lócus* e se contextualiza o universo empírico investigado. No terceiro, propõe-se a análise dos dados obtidos com o estudo de caso, estabelecendo aproximações entre as teorizações dos autores consultados às respostas dos sujeitos disponíveis nos questionários pertinentes aos alunos e à professora. Nas considerações finais, explicita-se a importância da temática investigada para a formação do leitor, propondo uma síntese dos conhecimentos construídos durante a busca por respostas às indagações que rodeiam o fazer pedagógico e o ensino e aprendizagem dos alunos em relação à literatura infantil como meio de possibilitar a ampliação do letramento dos educandos.

Palavras-chave: Literatura Infantil. Práticas Pedagógicas. Formação do leitor.

ABSTRACT

The monograph examines the practice of reading in the context of the classroom, in the formation of the reader from children's literature. Proposes discussions about the role of children's literature as a mediator of the development of oral and written language in the early years, highlighting its importance as a means of encouraging the child to awaken your perception of the world through the act of reading this in your school context. In this sense, the theoretical perspective of the monograph part of the discussions proposed by authors who discuss the object of study "children's literature in the literacy process of children ", offering reflections on the contributions of this language to the formation of the reader in the school environment. Thus, the objective of this study is to provide contributions to the understanding of the importance of reading, since the early years, using children's literature as a means of encouraging students to do something meaningful this practice and not tiring. To accomplish this, the research was accomplished through a "case study" in which procedures were used and instruments for data collection, including the observation locus and questionnaires to subjects educational Room of the 4th Year of State School of Education Early Childhood and Elementary Teacher José Bento, which focuses on teacher practice for a fuller understanding of the object in the context of the classroom. Thus, the present monograph is structured into three chapters. In the first part contextualizes the history of children's literature, suggesting associations with the concept of childhood and institutionalization of children's literature in school. In the second, we discuss the practice of reading as a way of enabling the construction of meaning, from the development of skills that broaden the world view of readers as well as the locus presents and contextualizes the empirical universe investigated. In the third, it is proposed to analyze the data obtained from the case study, establishing similarities between the theories of the authors studied the responses of the subjects available in the relevant questionnaires to students and the teacher. In the final, explains the importance of the subject investigated for the formation of the reader, proposing a synthesis of knowledge built during the search for answers to questions surrounding the pedagogical and teaching and student learning in relation to children's literature as a means of enable the expansion of literacy of the students.

Keywords: Children's Literature. Pedagogical Practices. Formation of the reader.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	9
1 UMA VIAGEM NA HISTÓRIA DA LITERATURA INFANTIL E A CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA: BREVES CONTEXTUALIZAÇÃO.....	14
1.1 A Literatura Infantil no Brasil: um Pouco da História.....	18
1.2 Professor Leitor / Aluno Leitor.....	20
2 A PRÁTICA DA LEITURA PARA A CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS.....	23
2.1 O Ensino da Literatura Infantil: Habilidades que Ampliam a Visão de Mundo.....	25
2.2 A Importância da Literatura na Formação do Sujeito Crítico.....	26
2.3 A Literatura Infantil na Escola Professor José Bento: Contextualizando o Espaço ea Organização Escolar.....	30
2.4 Observação da Sala do 4º Ano e dos Sujeitos da Pesquisa.....	33
3 A LITERATURA INFANTIL NA SALA DE AULA: PRÁTICAS OBSERVADAS E PERCEPÇÃO DOCENTE E DISCENTE NUMA PERSPECTIVA DE ANÁLISE.....	36
3.1 A Perspectiva dos Educandos na Prática da Leitura e da Literatura Infantil: Encanto ou Desencanto?.....	43
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	50
REFERÊNCIAS.....	53
APÊNDICE.....	55
Apêndice A – Questionário do Professor.....	56
Apêndice B – Questionário do Aluno.....	58
ANEXOS.....	60

INTRODUÇÃO

A literatura infantil têm suas origens nos contos milenares e nas antigas fábulas, que eram narrações socializadas, oralmente, entre adultos e crianças. Já na idade moderna, com o surgimento do sentimento de infância, no Ocidente, e, conseqüentemente, renovação das práticas escolares, os escritores passaram a escrever às crianças mediante as singularidades da infância; surgindo uma produção de livros especializada, adequada aos níveis de desenvolvimento das crianças, que resultou na institucionalização do gênero infantil e da inclusão dos livros de leitura na sala de aula (FERNANDES, 2010).

Na atualidade, a literatura infantil integra as práticas de letramento nas escolas. Haja vista que as especificidades da linguagem, que envolvem imaginário, ludismo, simbolismo e uma multiplicidade de sentidos, fazem com que essa linguagem, por meio dos diversos gêneros textuais, torne-se colaboradora do desenvolvimento da criança em seus múltiplos aspectos. Especialmente, em relação à oralidade e à escrita que se relacionam à ampliação das faculdades simbólicas, de construção e reconstrução de sentidos.

Dessa maneira, o estudo monográfico intitulado “As Contribuições da Literatura Infantil na Formação do Leitor” propõe reflexões sobre a literatura infantil enquanto objeto de ensino–aprendizagem, por considerá-la uma linguagem relevante ao desenvolvimento da criança-leitora, posto que possibilitar viagens no mundo da fantasia, onde a ficção e a realidade se relacionam e promovem a reflexão de eu e de mundo. Assim, a monografia tece discussões sobre o seu significado para a formação dos sujeitos na sala de aula, que, em grande medida, necessita da mediação docente para despertar o prazer das crianças pela leitura.

O interesse em estudar o objeto “a literatura infantil na formação do leitor” partiu da inquietação pessoal desenvolvida a partir da experiência como docente nos anos iniciais, já que observava a ausência da literatura infantil nos planejamentos discentes. Durante a prática docente pessoal vivenciada em sala de aula, observou-se o desinteresse dos alunos, e até mesmos dos professores, pela leitura. Realidade que suscitou a necessidade de investigar a problemática, a fim de entender a ausência das práticas de leitura, baseadas em textos literários, tanto nas ações dos educadores como dos educandos. Fato que demonstra a deficiência da leitura, como

também a falta de conhecimento do que consiste a leitura, tendo em vista que ler e escrever são habilidades que assumem um papel importante no desenvolvimento integral do indivíduo, o que lhe permite o contato com vários tipos de textos, e, sobretudo, a ampliação da sua visão de eu e de mundo.

Diante dessa realidade, considera-se que é relevante favorecer a familiaridade das crianças com as histórias para a ampliação do seu repertório. Ação que se faz possível por meio do contato regular das crianças, desde cedo, com textos e de sua participação frequente em situações diversas de conto e leitura. Nesse sentido, sabe-se que os professores são os principais agentes na promoção das práticas de letramento, e, a escola, um espaço para socialização da leitura e formação de leitores competentes. Segundo os PCN's (BRASIL, 1997, p.53):

O trabalho com a leitura tem como finalidade a formação de leitores competentes e, conseqüentemente a formação de escritores, pois a possibilidade de produzir textos eficazes em sua origem na prática de leitura, espaço de construção da intertextualidade e fonte de referências modelizadoras.

Devido a literatura infantil apresentar contribuições à formação do leitor, vem ganhando espaço nos debates educacionais. À pedagogia cabe o papel, em razão da meta de contribuir para a formação de cidadãos críticos e participativos, de reunir e oferecer elementos teórico-metodológicos que possibilitem a compreensão de que somente ocorrerá um processo de ensino e de aprendizagem eficiente se os educadores estiverem motivados à leitura e à formação de bons leitores.

Nesse sentido, a pesquisa almeja trazer considerações ao debate, propondo reflexões em torno da seguinte questão: *Como a literatura Infantil está sendo mediada no processo de letramento da criança no espaço escolar?* Diante da questão norteadora, surge a seguinte hipótese: sendo o professor o principal responsável pela mediação da leitura na sala de aula, as mudanças nas práticas com a literatura infantil para promover o letramento somente ocorrerão a partir de suas próprias ações. Ou seja, a intervenção correta no processo de assimilação da leitura e escrita é da competência do educador. É o professor, portanto, que pode auxiliar a criança a despertar a sua percepção de mundo, bem como ampliar as habilidades de leitura e escrita, através do hábito de ler.

Nessa direção de entendimento, o objetivo deste trabalho é evidenciar a importância da leitura, desde os anos iniciais, ao desenvolvimento dos educandos,

utilizando a literatura infantil como meio de estimular os alunos a fazer desta prática algo significativo e não cansativo. Tendo em vista que as afirmações preliminares, então mencionadas, puderam ser comprovadas durante as observações feitas na sala de aula do 4º Ano, da Escola Estadual de Ensino Infantil e Fundamental Professor José Bento, localizada na cidade de Santa Helena-PB.

Assim, considera-se que o trabalho com a literatura infantil assume um significativo papel na promoção das leituras das crianças que integram a educação infantil aos anos iniciais da educação fundamental. Consiste uma possibilidade de desenvolvimento do ouvir, entender e aprender as histórias infantis, favorecendo a criação por meio de uma aprendizagem significativa; constituindo assim uma oportunidade de despertar o gosto pela leitura. Nesse sentido, os estudantes tornam-se mais aptos a desenvolverem as suas competências de leitura, raciocínio e interpretação do conhecimento no seu percurso educativo.

Dessa maneira, trabalhos sistematizados, especialmente através do uso de gêneros textuais diversificados, podem oportunizar condições para o exercício das habilidades de leitura e ressignificação textual. No tocante ao uso de recursos didáticos, apresenta-se recomendável a utilização de livros de literaturas, poemas, cordel, pequenas histórias, revistas, trava-línguas, lendas, entre outros gêneros, articulados às demais disciplinas de estudo, na perspectiva da interdisciplinaridade, aperfeiçoando a leitura dos alunos. Nesse sentido, considera-se imprescindível a reflexão docente da importância das práticas diversificadas de incentivo à leitura como forma, *a priori*, de formar bons leitores. Na perspectiva de contribuir para a construção de competências e habilidades de um promissor leitor, autônomo e crítico, produtor de textos adequados a diversas situações comunicativas.

Tendo por base essas considerações, o estudo monográfico dialoga com um corpo referencial que apresenta reflexões em torno do objeto de estudo e, simultaneamente, propõe caminhos a serem trilhados nas práticas de formação de leitores. Assim, por meio da pesquisa bibliográfica, procedimento inicial necessário ao estudo de caso, foram obtidos fundamentos que ofereceram nortes para a elaboração deste trabalho. Nesse sentido, o estudo se baseia-se, a partir dos estudos realizados por Coelho (2000), Dohme (2003), Fernandes (2010), Freire (1997), Martins (1994), Miguez (2009), Oliveira (2008) e Zilberman (1994), entre outros, visa despertar à compreensão da leitura e, sobretudo, do uso da literatura infantil no processo de letramento da criança ao ouvir e entender histórias, através

de um maior contato com diferentes textos, acreditando que a familiaridade com os diversos tipos textuais possa contribuir para o processo de compreensão da leitura e o aprimoramento de habilidades que colaborem a um maior desenvolvimento da criança.

Assim, por meio dos procedimentos e instrumentos da metodologia “estudo de caso”, busca-se oferecer uma visão imparcial à investigação, de modo a se analisar as contribuições da literatura infantil à formação do leitor, tendo um número significativo de sujeitos colaboradores para analisar o fenômeno investigado. Nesse sentido, acerca do “estudo de caso”, André (1984, 2006) esclarece que consiste uma metodologia que visa investigar uma dada organização ou instância, podendo ser um grupo social, uma instituição escolar, um documento, entre outros. Desse modo, o estudo de caso se realiza conforme fases, quais sejam:

[...] *a fase exploratória* - momento em que o pesquisador entra em contato com a situação a ser investigada para definir o caso, confirmar ou não as questões iniciais, estabelecer os contatos, localizar os sujeitos e definir os procedimentos e instrumentos de coleta de dados; *a fase de coleta dos dados* ou de delimitação do estudo e *a fase da análise sistemática dos dados* [...] (ANDRÉ, 2005, apud DEUS; CUNHA; MACIEL, 2010, p. 5, grifos dos autores)

Por ser um caso particular, a pesquisa envolve um universo de 16 alunos do 4º Ano, do ensino fundamental, e uma professora da escola-campo de investigação. O procedimento de pesquisa utilizado para a coleta de dados se efetivou através da observação, que possibilitou o acesso à sala de aula e a reflexão das ações de leituras, bem como a postura dos educandos e do educador no uso da literatura infantil em sala. Com base nesse procedimento, adquiriu-se um conhecimento mais preciso sobre o tema e as problemáticas pertinentes. Como instrumento de coleta de dados, utilizou-se o questionário que permitiu maior conhecimento das opiniões dos sujeitos envolvidos com a pesquisa (professor e alunos), fornecendo fontes para a análise dos dados.

A partir da pesquisa exploratória *in lócus*, fase empírica do estudo de caso, a pesquisa obteve elementos para realizar a análise do objeto de estudo, etapa de análises sistemáticas do estudo de caso, confrontando os dados levantados pela pesquisa às teorizações propostas pelos autores, bem como às intenções da investigação. Assim, as fontes obtidas nas observações e nas respostas dos sujeitos

pertinentes aos questionários colaboraram para fomentar a análise do fenômeno pesquisado, possibilitando alcançar os objetivos da pesquisa.

Feitas as considerações teórico-metodológicas da pesquisa, apresenta-se agora a estrutura da monografia, cujo tema se desenvolve a partir de três capítulos, bem como das reflexões nas considerações finais.

O primeiro capítulo intitulado “Uma viagem na história da literatura infantil e concepção de infância: breve contextualização” apresenta o percurso histórico da literatura, e historiciza o processo de reconhecimento do sentimento de infância da criança como ser em formação e a literatura infantil como parte constitutiva desse processo no contexto escolar.

O segundo capítulo discute a prática da leitura para a construção de sentidos, a partir de habilidades que ampliam a visão de mundo, onde a literatura infantil oferece elementos essenciais para o processo de leitura, do qual o professor poderá dispor. Engloba uma discussão em torno das Políticas de Formação de leitores, no Brasil, a partir de reflexões sobre a organização do trabalho da escola. Além desse debate, o capítulo apresenta e contextualiza o *lócus* de pesquisa, inserindo-o nas reflexões realizadas.

O terceiro capítulo consiste a análise da coleta de dados a partir da contribuição de autores e da interpretação das fontes pertinentes aos questionários destinados aos alunos e a professora. Propõe reflexões em torno de como cada sujeito se reconhece no ato de ler, bem como entendem a importância da literatura infantil na formação do leitor. Questões que subsidiaram uma visão das práticas de leitura efetivadas no *lócus*, contribuindo assim para um confronto crítico-analítico dos dados coletados ao aporte teórico consultado.

As considerações finais explicitam a importância da temática investigada para a formação do leitor, propondo uma síntese dos conhecimentos construídos durante a busca por respostas às indagações que rodeiam o fazer pedagógico e o ensino e aprendizagem dos alunos em relação à leitura e à literatura infantil como meio de possibilitar a ampliação do letramento dos educandos.



CAPÍTULO I

UMA VIAGEM NA HISTÓRIA DA LITERATURA INFANTIL

E A CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA: BREVES CONTEXTUALIZAÇÃO

A produção literária é um fenômeno cultural na medida que exprime as convicções, crenças, códigos e costumes sociais. A literatura expressa uma determinada visão de mundo, modificando-se de acordo com a época e os seus interesses (OLIVEIRA, apud FERNANDES, 2010, p. 24). Assim, o ato de contar histórias está presente nas culturas humanas há muito tempo, sendo as narrativas transmitidas de geração em geração por meio da comunicação oral. Entretanto, os escritores, em cada época, selecionam os valores que almejam expandir pelas vias da literatura. Fato que não é diferente no universo da literatura infantil.

Assim, caracterizar a Literatura Infantil, em diferentes momentos históricos, abrange um amplo conjunto de produções de narrativas e poéticas até fixar-se por escrito em livros para crianças. Nesse sentido, somente a partir do século XVIII é que se pode falar em uma literatura para crianças, e esse acontecimento se associa ao surgimento do sentimento de infância, até então inexistente nas sociedades ocidentais. De acordo com Ariés (1978), até meados dos séculos XVI e XVII, não havia uma distinção entre adultos e criança, que compartilhavam das mesmas aventuras literárias, já que não existia, ainda, o sentimento de infância enquanto consciência adulta das particularidades dessa fase da vida.

A descoberta desta concepção surge num contexto marcado pela ascensão da família burguesa e do novo “status” concedido a esta faixa etária, passando a infância a significar uma fase da vida diferenciada da adulta. Assim, as crianças passaram a ser concebidas como um “bem precioso”, que necessitavam receber um atendimento adequado às suas especificidades. Segundo Fernandes (2010, p.30):

[...] a infância passa a ser valorizada e a criança vista com um “bem precioso” que necessita ser protegido das doenças, da mortalidade infantil e das mazelas sociais; e separado do convívio comunitário, sobretudo da perversidade moral adulta.

Para reforçar esse entendimento, Zilberman (1998, p.16) ressalta que:

É a valorização da infância enquanto faixa etária diferenciada um dos baluartes deste modelo doméstico. Particulariza-se, primeiramente, a criança como um tipo de indivíduo que merece consideração especial, convertendo-a no eixo a partir do qual se organiza a família, cuja responsabilidade maior é permitir que seus filhos atinjam a idade adulta de maneira saudável (evitando-se sua morte precoce) e madura (providenciando-se na sua formação intelectual).

Para entender esse complexo contexto que configura a literatura infantil, é necessário o professor conhecer o seu trajeto histórico, bem como a relação da criança com a literatura para o seu desenvolvimento intelectual no árduo processo ao longo do tempo. A partir desta constituição familiar, a literatura infantil começou a ser institucionalizada nas escolas. Na efervescência do capitalismo, o plano de educar a criança moralmente, transmitindo hábitos e valores.

Desse modo, com o surgimento e a valorização da infância, começou-se a produzir escritos literários de acordo com a faixa etária das crianças a partir de uma finalidade educativa, já que as obras literárias eram escritas por pedagogos, visando formar o indivíduo mediante os hábitos e valores da burguesia. A partir do século XVIII, a Literatura Infantil se expande, em plena idade moderna, com as contribuições de Charles Perrault, que publicou os *Contos da Mamãe Gansa*. Essa literatura preocupava-se com a formação da criança no sentido explicativo do novo modelo familiar da estrutura burguesa.

Nesse âmbito, os estudos da psicologia do desenvolvimento e da pedagogia reviam o novo conceito de infância. Destacando a importância das teorias de Jean Jacques Rousseau (1712-1778) em torno da infância que, segundo o filósofo, não consistia “[...] apenas uma via de acesso, um período de preparação para a vida adulta, mas tinha valor em si mesma” (ROUSSEAU, apud, OLIVEIRA, 2008, p. 63). Nesse sentido, Rousseau defendia “[...] uma educação não orientada pelos adultos [...] ressaltava que a criança deveria aprender por meio da experiência, de atividades práticas, da observação, da livre movimentação, de formas diferentes de contato com a realidade” (OLIVEIRA, 2008, p. 63).

Dentro desse processo renovador, a criança é descoberta como um ser que precisa de cuidados específicos para a sua formação e o seu desenvolvimento integral. Surge então um idealismo Romântico em torno da infância, que passa a ser entendida como a “idade de ouro” (COELHO, 1991, apud FERNANDES, 2010, p.33). Nesse sentido, Zilbermam (1998, p.16) ressalta que:

A infância corporifica, a partir de então, dois sonhos do adulto. Primeiro, encarna o ideal da permanência do primitivo, pois a criança é o bom selvagem, cuja naturalidade é preciso conservar enquanto o ser humano atravessa o período infantil. [...] Em segundo lugar, possibilita a expansão do desejo de superioridade por parte do adulto, que mantém sobre os pequenos, um jugo inquestionável, que

crece à medida em que esses são isolados do processo de produção.

Nesse momento, a literatura infantil apresenta a finalidade de educar a criança, transformando e transmitindo valores, normas e hábitos da sociedade burguesa, conforme espírito do capitalista em crescente ascensão. Para tanto, os ideais burgueses convocam a escola para cumprir um ideal formativo junto às crianças, e a escola moderna torna-se um espaço fechado a fim de preservar a infância da moralidade degradante adulta. Para Zilberman(1998, p.21):

O sistema de clausura coroa o processo: a escola fecha a suas portas para o mundo exterior [...] Por sua vez, o espaço que se abre é ocupado pelas normas e valores da classe dominante que são transmitidos ao estudante [...] É neste momento que a educação perde a sua inocência, e a escola, sua neutralidade, comportando-se como uma das instituições encarregadas da conquista de todo o jovem para a ideologia que sustenta, por ser a que suporta o funcionamento do Estado e da sociedade.

A escola moderna tinha como meta disciplinar e punir, pois, no momento, a instrução correspondia a manutenção da ordem. Desse modo, a literatura e a escola em seus processos de renovação e institucionalização apresentaram finalidades pragmáticas, sobretudo de manipulação das crianças, transmitindo-lhes as normas e os valores da classe burguesa em ascensão. Tendo em vista que a escola moderna conduziu as crianças “[...] ao acatamento da norma vigente, que é também a da classe dominante, a burguesia [...]. A literatura infantil, por sua vez, é outro dos instrumentos que tem servido a manipulação da norma em vigor”(ZILBERMAN. 1998, p, 20).

Nesse período, a literatura consistia uma produção de pedagogos, com estilo fortemente doutrinário e conservador, destinada a modificar as representações das crianças, famílias e dos mestres escolares, a fim de modificar os comportamentos sociais. Nesse sentido, Fernandes (2010, p.34) evidencia as ressonâncias que os “livros de formação”, pertinentes aos educadores Pestalozzi e Froebel, exerceram sobre as representações coletivas do século XIX, cujas idéias colaboraram para compor a chamada “pedagogia maternal”. Nas palavras da autora:

Ambos os pedagogos exerceram ressonância em quase toda Europa e continente americano e contribuíram para formar a chamada

“Pedagogia Maternal”; cuja criança apresenta-se representada simbolicamente como “semente” e/ou “flor”, e, a professora, sua “mãe” e/ou “jardineira”

No início do século XX, evidencia-se um avanço que sobreveio com as notáveis contribuições da psicologia experimental, cujo estudo distinguia a criança em seu desenvolvimento sob diferentes etapas. Discussões importantes que contribuíram para caracterizar esse público, listar as suas capacidades e necessidades, colaborando para uma nova perspectiva da literatura para crianças, passando a incomodar escritores em relação ao diálogo/adequação entre o autor e o leitor (COELHO, 2000, p.150).

No entanto, essas mudanças vêm a se intensificar somente na década de 1970, com o desenvolvimento da literatura infantil, que passou por uma renovação, onde se destaca o aparecimento de um crescente número de autores. Simpósios, seminários e congressos encarregaram-se de estudar e debater acerca das carências do tema, cujo propósito elucidava a leitura e a literatura. Nesse sentido, Coelho (2000, p.27) afirma que a literatura infantil, a partir desse momento histórico, passou a ser compreendida, pelos escritores, antes de tudo, como “arte”, isto é “[...] fenômeno da criatividade que representa o mundo, o homem, a vida, através da palavra”. Dessa forma, entende-se que a literatura é um agente de formação, de construção de mentalidades, capaz de contribuir para o desenvolvimento do indivíduo em vários aspectos e sentidos.

1.1 A Literatura Infantil no Brasil: um Pouco da História

No Brasil, a literatura infanto-juvenil vem se expandir efetivamente por volta do final do século XIX e início do século XX, destacando as obras de autores consagrados, como Olavo Bilac (*Contos pátrios*, 1904) e seus parceiros, dentre eles Coelho Neto (*Através do Brasil*, 1910). Destacou-se também no cenário infantil a produção do jornalista Alberto Figueredo (*Contos da Carochinha, Histórias da Avozinha, Contos de fadas*, 1867-1914). Assim, a literatura infantil brasileira desenvolveu-se, nos fins do século XIX, na forma de “livros de leitura”, que deveriam ser consultados pelas crianças nas práticas escolares. Em geral, estes textos foram escritos por educadores brasileiros, compostos por traduções e adaptações da literatura europeia para uso escolar. (FERNANDES, 2010, p.35).

Desse modo, no percurso da literatura brasileira, evidencia-se a parceria da literatura infantil com a pedagogia, que, entrando na sala de aula, fora institucionalizada. Segundo Fernandes (2010, p.36):

Surgindo de mãos dadas com a pedagogia, a literatura infantil brasileira fora institucionalizada e sofrera as influências das mudanças ocorridas no quadro político-econômico e sócio-cultural brasileiro, sobretudo a partir das mudanças geradas com a abolição da escravatura (1888) e Proclamação da República (1889) que acabaram provocando as transformações no sistema educativo através das reformas educacionais; e, com elas, a introdução das novas idéias no campo pedagógico.

Nessa direção de análise, Zilberman (2003) igualmente destaca que o surgimento da literatura infantil brasileira surge no período de transição entre a Monarquia e a República, com a ascensão da burguesia, cujos primeiros textos dirigidos ao leitor-criança apresentam acentuadas intencionalidades pedagógicas e funcionalidades sociais (ZILBERMAN, 2003, apud FERNANDES, 2010). Assim, a produção brasileira voltada para as crianças surgiu, no início do século XX, com um tom altamente pedagógico e doutrinário, cujas intenções correspondiam a moralizar as crianças na perspectiva de formar bons cidadãos, ematitudes e valores sociais.

Na produção poética, segundo Coelho (2000, p.224), a poesia infantil brasileira “[...] surge comprometida com a tarefa educativa da escola, no sentido de contribuir para formar no aluno o futuro cidadão e indivíduo de bons sentimentos”. Na época, acreditava-se que a organização das palavras expressa nos poemas facilitava a memorização e a recitação obrigatória na sua leitura do ritmo do poema.

Nesse marco histórico do gênero, destaca-se o nome de Monteiro Lobato (1882-1948), um dos maiores representantes da literatura infantil brasileira, que, em 1921, publicou o seu primeiro livro *A Menina do Narizinho Arrebitado*, que, até os dias atuais, apresenta grande aceitação do público infanto-juvenil devido a sua sabedoria de encantar e contar histórias com cor, encantamento e simplicidade. Para Coelho (1991, p. 223), Lobato (...) “rompe, pela raiz, com as convenções estereotipadas e abre as portas para as novas idéias e formas que o nosso século exigia”. Em sua produção *A menina do narizinho arrebitado*, Lobato rompe com o quadro pedagógico vigente na época em que a literatura se apresenta à serviço da doutrinação. Nesse panorama, a criança é inserida no centro da narrativa, passando a consistir o personagem principal.

Dentre outras obras, na criação lobatiana na área infantil se destaca: *O Sítio do Pica-Pau Amarelo* (Livro de leitura) e *O Saci* (1921); *Fábulas e O Marques de Rabicó* (1922); *A Caçada da Onça* (1924); *A Cara de Coruja, Aventuras do Príncipe, Noivado do Narizinho e O Circo de Cavalinho* (1927); *A pena do Papagaio e O Pó de Pirilipimpim* (1930); *As Reinações de Narizinho* (1931); *Viagem ao Céu* (1932); *As Caçadas de Pedrinho e Emília no País da Gramática* (1933); *Geografia de Dona Benta* (1935); *Memórias de Emília* (1936); *O Poço do Visconde* (1937); *O Pica-Pau Amarelo* (1939) e *a Chave do Tamanho* (1942).

Outros escritores brasileiros igualmente se consagraram por suas criações voltadas às crianças, destacando-se os nomes de Cecília Meireles com a obra *Ou isto ou aquilo*, e Vinicius de Moraes, com a *Arca de Noé*, além dos escritores Graciliano Ramos, Mário Quintana, Clarice Lispector e muitos outros. Portanto, entende-se que a literatura infantil é rica em possibilidades textuais, cabendo, no entanto, ao professor favorecer o trabalho de leitura na escola, proporcionando o conhecimento do aluno, de modo que se apaixone e desperte o gosto pela leitura, haja vista esse vasto e rico acervo que oferece a literatura brasileira.

1.2 Professor Leitor / Aluno Leitor

Segundo Freire (1996, p.30), “antes de abordar aspectos relativos ao ensino da leitura, é importante saber o significado do ato de ler”. Tendo em vista que o processo de leitura deve ser visto de uma forma dinâmica para a plena formação de um leitor participativo. Sob esta ótica, o trabalho com a leitura na escola deve, primeiramente, partir do professor para ampliação do seu conhecimento. Essa tarefa somente é possível mediante o docente estar munido de todo aparato teórico, a fim de que desenvolva um trabalho eficaz, consciente do seu papel de personagem principal com o trabalho da leitura. Para tanto, o docente deve planejar momentos de leitura para os seus alunos, uma vez que a escola, muitas vezes, é o ponto de partida desse percurso. A ideia que o leitor se forma lendo, é uma verdade que precisa ser vista pelo professor e pelo aluno, fato decisivo para a formação leitora.

Nesse sentido, quanto mais cedo a criança tiver contato com os livros e perceber o prazer que a leitura produz, maior será a probabilidade de ela tornar-se um adulto leitor. O educador na abordagem da leitura pode oferecer as condições de diálogo entre o texto e os estudantes, selecionando os escritos, provocando

as discussões em torno das histórias de modo a promover práticas dinâmicas de leitura. Na alfabetização, por exemplo, o hábito de narrar histórias aproxima o aluno do lúdico, como propicia o seu desenvolver cognitivo e da linguagem. O que reforça a sua concentração, a interação com a turma, e, especialmente, a reprodução de histórias recriadas à sua maneira, o que consiste um excelente dispositivo de comunicação.

Assim, trabalhar com o literário é primeiramente provocar o prazer no leitor através da linguagem, abrir as cortinas do mundo para despertar a sua imaginação, sonho e fantasia. Haja vista que a obra literária informa, sensibiliza, expressa o pensamento do autor, influenciando e explicando diversos assuntos. Em consequência, cabe, portanto, à escola:

Explorar o papel construtivo da linguagem no desenvolvimento das crianças, trabalhar com elas linguagens verbais, musicais, dramática e plásticas, entre outras, e dar-lhe oportunidade de emergir no mundo da cultura escrita pelo contato com os livros e microcomputador (OLIVEIRA, 2008, p. 230).

Nesse sentido, Martins (1999) vislumbra um contato bem mais sensorial com o livro, revelando um deleite para o público infantil. Na leitura, por meio dos sentidos, a criança é atraída pela curiosidade, pelo formato, pelo manuseio fácil e pelas possibilidades emotivas que “objeto livro” pode conter. Assim, esse jogo com o universo escondido no livro pode estimular, no pequeno leitor, a descoberta e o aprimoramento da linguagem, ampliando a sua capacidade de comunicação com o mundo.

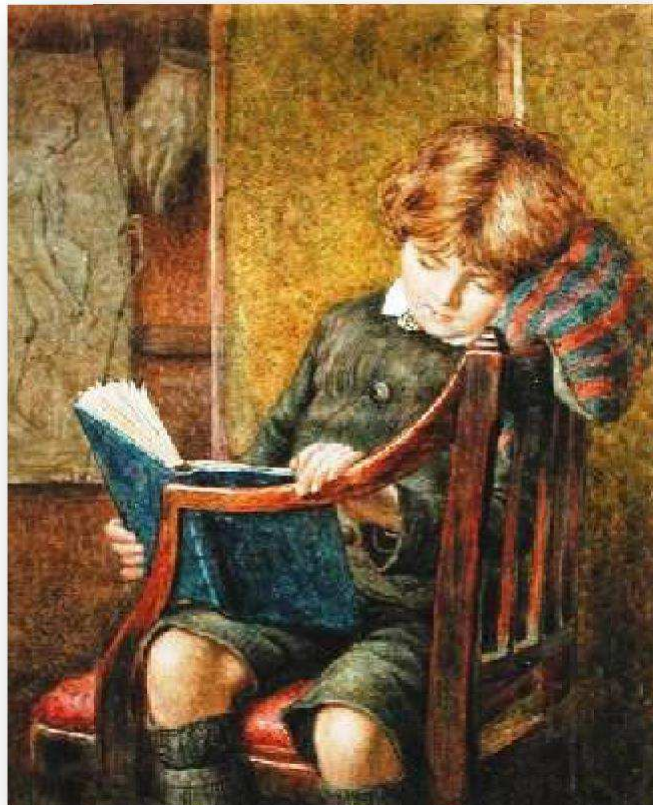
Dentro desse esboço, os jogos teatrais ocupam-se de dinamizar as aulas por meio da música, dos cenários, dos movimentos corporais e da voz. Para Reverbel (1996), são as representações dramáticas de contos e poesias experiências excitantes para a criatividade, a cooperação e a expressão dos educandos. De fato, arte e literatura agregam a interdisciplinaridade à medida que o estudante compõe um personagem ou recita um poema. Nesse instante, ele articula múltiplos conceitos, entre eles a capacidade de interpretar e de interagir com o meio.

Em referência às produções escritas são encontrados alguns entraves. Boa parte das vezes o estudo do texto, a leitura grupal e a redação temática são os procedimentos empregados nas turmas. Ocorrem que esses exercícios didáticos, baseados fielmente nas orientações do livro, contemplam temas repetidos ao longo

do ano, como as “datas comemorativas”, não permitindo a liberdade do educando em optar por um assunto pertinente ao seu contexto. Segundo o PCNs:

Para aprender a escrever é necessário ter acesso a diversidade de textos escritos, testemunhar a utilização que se faz da escrita em diferentes circunstâncias, defrontar-se com reais questões que a escrita coloca a quem se propõe produzi-la, arriscar-se a fazer como quem consegue e receber a ajudar de quem já sabe escrever. [...] Afinal, esse é o início de um caminho que deverão trilhar para se transformarem em cidadãos de cultura escrita (BRASIL, 1998, p. 66-67).

A história em quadrinhos, a reconstrução de contos, a leitura de filmes, de histórias em áudios e ilustrações conjeturam um leque de alternativas para o aspecto gramatical e ortográfico, como no entendimento da estrutura formal: gêneros textuais, descrição, coesão e coerência. À medida que a criança vivencia essas montagens aprende sobre os elementos constitutivos de um personagem, de uma narrativa, começa a diferenciar enredos, as falas, as intenções lúdicas e morais, se descobrindo como um leitor atento e curioso. Assim, por todos esses atributos, a Literatura Infantil merece ser adotada nos ambientes educativos, da educação infantil ao ensino fundamental, considerando que desenvolve o emocional, o social e a cognição dos alunos.



CAPÍTULO II

A PRÁTICA DA LEITURA

PARA A CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS

A prática da leitura é um processo abrangente e complexo, pois permite que o sujeito desenvolva um processo de compreensão, de leitura de mundo, através de sua capacidade de utilizar as palavras para ofertar sentido àquilo que o cerca. Assim, a leitura é uma forma de atribuir significados para se compreender o mundo. A partir dessa mediação, promove o desenvolvimento de capacidades que possibilitam a construção do conhecimento. Nesse sentido, é importante que a escola e os professores adotem formas múltiplas de métodos, técnicas para despertar nos alunos o gosto pela leitura. De acordo com os PCN's:

A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a língua (BRASIL, 1997, p. 53).

A leitura é um ato importante para a atuação e capacitação do indivíduo para o convívio em sociedade. Entretanto, entende-se que a prática da leitura na escola tem se mostrado cada vez mais ineficaz, já que a leitura se apresenta ainda concebida, neste contexto, como forma de memorização ou decodificação de signos linguísticos, tendo em vista que, para muitos, o leitor ideal é aquele que busca conseguir refazer o mesmo caminho do autor através do seu entendimento. Todavia, segundo destacam os PCN's, o trabalho com a leitura

[...] tem como finalidade a formação de leitores competentes e, conseqüentemente a formação de escritores, pois a possibilidade de produzir textos eficazes tem sua origem na prática de leitura, espaço de construção da intertextualidade e fonte de referências modalizadoras (BRASIL, 1997, p. 53).

Sob esta ótica, é tarefa da escola a organização e sistematização do ensino para a formação de alunos praticantes da língua, no sentido de saber utilizar a linguagem oral e escrita nas diversas situações comunicativas. Para se trabalhar com a leitura, Coelho (2000, p.18) apresenta as três principais direções do trabalho docente, entre elas: “da leitura (como leitor atento), da realidade social que o cerca (como cidadão consciente da ‘geléia geral’ dominante e de suas possíveis causas) e da docência (como profissional competente)”. Por isso, o espaço escolar precisa intercalar dois ambientes/momentos: “o de estudos programados (sala de aula, bibliotecas para pesquisa, etc.) e o de atividades livres (sala de leitura, recanto de

invenções, oficina da palavra, laboratório de criatividade, espaço de experimentação, etc.).” (COELHO, 2000 p. 17)

Nesse sentido, é da competência do professor utilizar a prática da leitura em sala para motivar os alunos na leitura de uma história, fábula, poema, orientando-lhes a respeito da pontuação e discutir a interpretação. Sua postura é fundamental, como afirma Abramovich (1994, p.95), que destaca o valor da preparação do docente para o desenvolvimento da criança:

SE O PROFESSOR FOR LER UM POEMA PARA A CLASSE – que o conheça bem, que tenha lido várias vezes antes, que o tenha sentido, percebido, saboreado. Para que passe a emoção verdadeira, o ritmo e a cadência pedidos, que sublinhe o importante, que faça pausas para que cada ouvinte possa cobrir – por si próprio – cada passagem, cada estrofe, cada mudança...

Assim, o educador precisa ter responsabilidade de incentivar e motivar os seus alunos, sobretudo para que o hábito da leitura seja significativo para a aquisição de novos conhecimentos. Desse modo, o professor necessita, antes de tudo, gostar de ler, fazer da leitura em sala uma experiência vivenciada com entusiasmo, para assim despertar o aprimoramento e o gosto pela leitura.

2.1 O Ensino da Literatura Infantil: Habilidades que Ampliam a Visão de Mundo

Segundo Cecília Meireles (2002), a literatura para crianças têm de ser, ao mesmo tempo, uma “ciência e uma arte”. Uma vez que as histórias apresentam grande importância no desenvolvimento infantil. Tendo em vista que apenas na experiência de ouvir uma história faz com que a criança viaje por outros mundos, sem sair do lugar, usando a imaginação. Nesse sentido, afirma Dohme (2003, p. 91):

As histórias transportam o ouvinte para o outro mundo, o mundo da fantasia e a sua narrativa cuidadosa permite que o ouvinte sinta novas e diferentes emoções. Isto amplia a sua visão, que sai da limitação do que pode perceber ao seu redor no dia-a-dia, para ter contato com outras emoções e sensações que a fantasia desperta.

Utilizando a imaginação e tendo a escuta como hábito, é fácil se adquirir outra habilidade, a criatividade. A grande quantidade de informações adquiridas

através da escuta ou da leitura de histórias, quando agrupadas a referências de outras histórias lidas, agrega a cultura do ouvinte e provoca novas combinações. Posto que esse instante é de poder rir, gargalhar, se emocionar com as situações vividas pelos personagens num momento de humor, de brincadeira, de divertimento (ABRAMOVICH, 1994).

Essa combinação de competências intrínseca à experiência literária contribui no desenvolvimento intelectual da criança, pois desperta o estímulo à leitura, à imaginação, amplia o universo letrado do educando por meio do encantamento das histórias que trazem, em suas tramas, a ficção, as ações dos personagens que são narrados na história, o cenário que passa a trama, etc. Como meio de um ensinamento de resolver e descobrir soluções e possibilidades de um mundo imenso em conflitos, o gênero infantil consiste “[...] objeto que provoca emoção, dá prazer ou diverte, ou acima de tudo, modifica a consciência do mundo, a literatura infantil é arte”. Todavia, quando a literatura infantil assume finalidades puramente utilitaristas torna-se “[...] instrumento manipulado por uma intenção educativa, ela se inscreve na área da pedagogia” (COELHO, 2000, p. 46).

Estudos e pesquisas recentes na área de linguagem têm focado a importância de atividades literárias no contexto escolar para o desenvolvimento da potencialidade da criança para a formação do leitor crítico. Entretanto, a história da literatura carrega consigo o preconceito expresso na ideia de que o texto só diverte e não ensina. O que consiste uma ingenuidade, haja vista que à medida que a criança inicia a leitura já está implícito um ato de aprendizagem. A criança recebe influência no seu desenvolvimento físico e psicomotor devido a sua capacidade de ouvir e de utilizar a voz e o corpo para recontar a história. Assim, vale ressaltar que a criança vai, durante esse processo de ouvir e recontar histórias, conhecendo novas palavras. Ou seja, amplia o seu repertório linguístico, a oralidade, as ideias, os valores e os sentimentos que ajudarão na formação de sua personalidade.

2.2 A Importância da Leitura na Formação do Sujeito Crítico

No advento da pós-modernidade, na chamada “era da informação”, a educação reconstrói práticas e valores. Nesse processo de redefinição de funções sociais, a escola assume o desafio de formar indivíduos autônomos, solidários e conhecedores do seu papel nas diversas esferas de atuação da sociedade

contemporânea. Em face da realidade mencionada, a aquisição da leitura corresponde a um dos eixos fundamentais para a concretização da formação de cidadãos e do exercício da prática de cidadania. Tendo em vista que, como elucida Martins (1994, p. 34), “[...] aprender a ler significa também aprender a ler o mundo, dar sentido a ele e a nós próprios”. Incide, portanto, em apreciação, reflexão, criticidade diante os diversos acontecimentos da vida.

Assim, no contínuo das dinâmicas de leituras e ressignificações, os sujeitos constroem as suas aptidões mediante os aspectos linguísticos e culturais dos diferentes textos em circulação. Nesse contexto, a Literatura Infantil se configura como uma linguagem primordial, fomentando o ingresso dos alunos no universo encantado da palavra, desenvolvendo as suas competências de comunicação e criatividade.

Nesse sentido, em busca de formar leitores com habilidades de consciência crítica e social é que as políticas educacionais brasileiras, dentre elas o caderno *Por uma política de formação do leitor* (BERENBLUM, 2006), visam à superação do ensino de leitura e literatura acerca da escola e da prática do docente. Numa perspectiva de superação de ações que se centravam, apenas, na distribuição de livros a bibliotecas e aos alunos das escolas públicas do ensino fundamental, para assegurar o desenvolvimento de habilidades do ato de ler no momento de sua escolarização.

Nessa direção de entendimento, os PCN’s destacam um dos objetivos gerais de língua portuguesa para o ensino fundamental I: “Compreender os textos orais e escritos com os quais se defrontam em diferentes situações de participação social, interpretando-os corretamente e inferindo as intenções de quem os produz” (BRASIL, 1998, p.141). A escola, nesta compreensão, deve organizar e sistematizar a organização e sistematização do ensino para a formação de alunos praticantes da língua no sentido mais amplo. Ou seja, saber utilizar as suas habilidades na linguagem oral e escrita nas diversas situações comunicativas.

Ao longo dos anos, diversas pesquisas foram realizadas com a finalidade de traçar o perfil do leitor brasileiro no envolvimento com a prática de leitura, buscava-se investigar se a leitura é um problema cultural ou social, a partir de dados e estudos educacionais, pesquisadores, educadores e público em geral, para elaboração de programas feitos pelo governo federal em favor da formação do leitor. Essas ações, partindo dos resultados alcançados com as pesquisas, buscavam

implementar programas, dentre eles “Por uma Política de Formação de Leitores”, cujo caderno fora socializado às secretarias estaduais, municipais e ao Distrito Federal, a fim de disseminar nas escolas novos valores em torno da leitura. Assim, a finalidade do programa consiste em formar, no Brasil, leitores competentes, bem como qualificar profissionais ao ensino e à prática de leitura, assim como estruturar materialmente as bibliotecas escolares.

Da mesma forma, os Parâmetros Curriculares Nacionais, desde os fins dos anos 90, vêm motivando educadores a refletirem as suas concepções e práticas de leitura, levando em consideração a formação do leitor crítico para o exercício pleno da cidadania. Tendo em vista que, segundo os PCN's (BRASIL, 2001, p. 23), o domínio da língua apresenta estreita relação com a

possibilidade de plena participação social, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. Assim, um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de garantir, a todos os seus alunos, o acesso aos saberes lingüísticos necessários para o exercício da cidadania inalienável de todos.

Porém, compete à escola e aos educadores o compromisso de desenvolver essas habilidades na formação de sujeitos capazes de compreender diferentes tipos de textos, através de métodos eficazes e de metodologias significativas. À medida que essas conexões vão sendo trabalhadas, as crianças criam, sequencialmente, novas ligações, que estimulam a compreensão da leitura e, conseqüentemente, a formação do senso crítico. Tendo em vista que:

Ter opinião própria sobre determinado assunto pode ser característica nata de algumas pessoas. Mas para os demais pode ser desenvolvida através da exposição a situações para as quais as pessoas são convidadas a refletir. Para que isto aconteça com crianças essas situações necessitam ser compreensíveis, ter significado em seu mundo e lhes causarem interesse, prazer (DOHME, 2003, p.94).

Dessa maneira, a prática da leitura deve excitar no educando condições de transformação, levando-o a tornar-se um indivíduo autônomo e crítico, capaz de entender o mundo e, nele, exercer a sua cidadania com dignidade. Para possibilitar

essa transformação exige-se que o professor utilize-se de diversos gêneros textuais, como fábulas, cordéis, poesias, poemas, contos e outros. Para tal, é necessário que o professor saiba orientar o aluno no propósito de desenvolver a capacidade de ler com compreensão.

Muitas vezes, a prática da formação do leitor é interrompida no “discurso”, segundo explica Miguez(2009, p.72)na seguinte frase: “Não dou esse livro para as crianças porque elas não vão entender o que o autor quis dizer”. Entretanto, conforme destaca a autora, cada indivíduo lê no texto a sua experiência, daí a vantagem da literatura: a de criar divergências de sentimentos, entendimentos e emoções. A palavra é, parafraseando Miguez (2009, p. 72), para “abrir portas e não para pintar uma única paisagem”. Nesse sentido, cada pessoa apresenta uma interpretação única, de acordo com a sua leitura.

Para Miguez (2009), a escola, em grande medida, abre mão da importância da literatura como instrumento de liberdade e expressão, para detenção em um instrumento servil, cortando, muitas vezes, as asas dos leitores para um amplo conhecimento. Daí a importância de se viabilizar a leitura da literatura, de modo a permitir ao aluno construir e reconstruir a sua própria leitura, concordando ou discordando do ponto de vista do autor, se posicionando criticamente. Assim, uma prática desvinculada do verdadeiro propósito da função da literatura, da compreensão da leitura, que consiste em liberdade e expressividade, só distancia o aluno no propósito de desenvolver o senso crítico; considerando que: “Se o texto é usado para saber aonde o autor quis chegar, é melhor pegar o telefone e perguntar direto ao escritor. Se ele souber, ele responderá e não haverá desperdício de tempo” (MIGUEZ, 2009, p.72).

Dessa maneira, o trabalho com a leitura torna-se eficaz quando proporciona ao educando travar um diálogo com o escritor, ofertando-lhe condições para construir o seu universo textual na medida em que refaz o percurso do escritor. Nessa interação com a leitura, o sujeito se torna capaz de compreender o mundo e, nele, o leitor produz o seu próprio texto. Esse tipo de leitura é muito mais do que um simples processo de apropriação de significados. Haja vista que: “Ler é somar-se ao outro, é conhecer a legenda que o outro aplicou ao mundo. Ler é ampliar a legenda, passando também pelo coração do homem”(MIGUEZ,2009, p.73).

Nesse sentido, a leitura não deve se restringir a um ato mecânico de conhecimento, reprodução de palavras e frases, se apresentando como uma leitura

passiva na compreensão do que se ouviu ou ler do texto. Formar leitores é algo que requer condições favoráveis, não somente em relação aos recursos materiais disponíveis, mas, principalmente, em relação ao uso adequado que se faz das práticas de leitura.

2.3 A Literatura Infantil na Escola Professor José Bento: Contextualizando o Espaço e a Organização Escolar

Além de estudos teóricos, a pesquisa envolveu atividades empíricas realizadas na Escola Estadual de Ensino Infantil e Fundamental Professor José Bento, na cidade de Santa Helena-PB. A referida instituição foi fundada em 1948, sendo o primeiro núcleo escolar da cidade, e, até hoje, consiste uma das referências no processo de educação das crianças e jovens da cidade.

A escola atende alunos do ensino fundamental I ao ensino fundamental II, e recebe um alunado advindo, na sua maioria, de famílias que trabalham no campo e prestadores de serviços, com nível socioeconômico cultural de baixa renda, sendo uma pequena parte desses alunos moradores do meio rural. Na instituição estudam, atualmente, 270 alunos, distribuídos mediante os turnos: matutino com 110 alunos; vespertino com 130 alunos; e noturno com 30 alunos da EJA (Educação de Jovens e Adultos).

Considera-se que a instituição possui uma estrutura física razoável ao desenvolvimento das atividades. Na questão da acessibilidade, a escola está sendo adaptada para o acolhimento dos portadores de necessidades educacionais especiais, já que recebe alunos com esse perfil na sala de recursos AEE (Alunos de Educação Especial). Assim, a escola possui como principal objetivo educativo promover a democratização de acesso social e cultural, garantindo a todos os alunos o acesso ao saber, direito inalienável a todos. De acordo com os PCNs (1997, p.45), a instituição escolar se destaca na formação de uma sociedade ligada à cidadania, afirmando que cabe à escola “[...] tomar para si o objetivo de formar cidadãos capazes de atuar com competência e dignidade na sociedade”. Para tanto, segundo elucidam os PCN’s, a qualidade da aprendizagem e a assimilação são essenciais para que os alunos possam exercer seus direitos e deveres enquanto cidadãos.

Nesse sentido, as principais dificuldades enfrentadas pela escola, no sentido do andamento do trabalho docente e da organização, que se podem destacar dizem respeito à falta de uma quadra de esporte para o lazer dos alunos, para o desenvolvimento das aulas de Educação Física, bem como para os eventos culturais promovidos pela escola, muito embora a escola disponha de espaços não construídos para se realizar a construção.

Outras dificuldades da escola dizem respeito à inexistência de salas específicas aos professores, ao vídeo, aos computadores e à biblioteca, que dividem único espaço. Assim, a biblioteca dispõe apenas de uma pequena quantidade de livros exposta, sem uma organização das seções, cujos livros se distribuem em duas estantes, onde é utilizada apenas para arquivar os livros sem que haja, no entanto, um contato intenso dos professores e alunos; considerando a ausência de organização disponível para cada um desses departamentos. Nesse contexto, a falta de uma biblioteca na escola dificulta o acesso de professores e dos alunos aos livros disponíveis na escola, gerando o afastamento da leitura, já que a escola possui diversos livros encaixotados que não têm sido utilizados. Às vezes, alguns professores separam livros para trabalhar em sala. Porém, reclamam pelo tempo de chegada e espera da secretária para ajudar a desencaixotar e levar para a sala. Porém, este procedimento é raro, nem todos se disponibilizam a procurar e conhecer o vasto arquivo de livros que a escola dispõe.

Segundo o caderno *Por uma política de formação de leitor* (BERENBLUM, 2006), a leitura constitui uma ferramenta muito importante na aquisição do saber no contexto escolar. Assim, a organização da biblioteca escolar é de fundamental importância para que os professores e os alunos sintam este espaço como algo acolhedor, que possibilita uma excelente estratégia didática para o trabalho de formação de leitores. Nesse sentido, uma organização escolar apropriada é de grande relevância, na medida em que se busca uma escola que atenda às exigências da vida social e o melhor atendimento, para assim formar cidadãos críticos e verdadeiros leitores, oferecendo espaço adequado e possibilidades de desenvolvimento para apreensão de conhecimentos, competências e habilidades necessárias e facilitadoras da inserção social.

Se o aprendizado da leitura é um direito, é necessário que toda a articulação desse processo esteja definida no seu papel, sendo um dos objetivos das políticas em busca da formação de leitores qualificarem os profissionais da educação,

professores com competências leitoras suficientes, bibliotecários e gestores com formação qualificada, e ampliação do espaço físico das bibliotecas que busque a atenção e motivação para que o ato da leitura se torne prazeroso.

Assim, sendo a leitura uma prática social que se constitui com diferentes funções, a Política de Formação de Leitores (BERENBLUM, 2006) conceitua a leitura como prática sociocultural que deve estar inserida em um “[...] conjunto de ações sociais e culturais e não exclusivamente escolarizada, entendida como prática restrita ao ambiente escolar. Portanto pensar políticas de leituras extrapola o âmbito da escola [...]”.

Vale ressaltar que esse domínio está interligado a outros suportes de práticas culturais e sociais que incentivem a opção do aluno no exercício da leitura, como cinema, música, teatro, dança, pintura, fotografia, além da literatura, que são recursos que circulam no contexto da sociedade contemporânea. Mesmo se considerando que nem sempre estas linguagens estão facilmente acessíveis a toda a população, o Estado tem por dever assegurar e possibilitar o acesso a todos, democratizando os meios que podem contribuir para redução da dessa desigualdade (BERENBLUM, 2006).

Voltando à apresentação dos aspectos estruturais da escola em investigação. Em relação aos aspectos organizacionais e pedagógicos da escola, os encontros destinados ao planejamento docente são feitos quinzenalmente, com responsabilidade da gestão e da coordenadora, onde são tratados problemas e propostas que melhorem a atuação dos professores em sala de aula e, conseqüentemente, melhorem o desempenho dos alunos. Em relação à avaliação, a escola se baseia na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei 9.394/96), onde se orienta que a avaliação escolar deve ser contínua, observando os aspectos qualitativos e quantitativos, que são interpretados a partir de objetivos previamente definidos.

Um aspecto importante a se destacar da gestão escolar, que não vem sendo posto em prática na escola, é o Projeto-Político-Pedagógico. O documento não está sendo executado por não condizer com a realidade e as necessidades atuais da escola, já que foi “pago”, pela direção anterior, para ser elaborado por uma necessidade que a escola apresentou, na época, de possuir o documento. Nesse sentido, fazendo uso do pensamento expresso por Libâneo (1998), entende-se que

toda instituição escolar que almeja resultados, requer que os seus diversos sujeitos adotem uma ação racional, estruturada e coordenada.

Desse modo, a escola deve elaborar um projeto educativo próprio que atenda as reais necessidades dos sujeitos educativos nela existentes, associadas às demandas da comunidade. Incluindo, no conjunto das intenções, metas e ações, práticas de incentivo ao letramento e à formação de leitores competentes. Haja vista que, conforme se configurou na pesquisa exploratória realizada na escola, a instituição escolar ainda apresenta sérias dificuldades em relação ao desenvolvimento e à socialização da leitura e do livro, de modo a constituir o hábito de leitura em docentes e educandos, contribuindo assim para a ampliação das competências necessárias ao leitor crítico e reflexivo.

Assim, por entender que examinar uma dada problemática de forma concreta se faz necessário para se conhecer o foco de pesquisa, a investigação adotou o procedimento da “observação” *in lócus*, especificamente na sala de aula do 4º Ano, da escola mencionada, para levantar dados que subsidiassem, posteriormente, a análise do objeto de estudo desta pesquisa, isto é, “a literatura infantil na formação do leitor”, a partir do exame das práticas da professora, bem como dos educandos, em face da leitura na sala de aula.

2.4 Observação da Sala do 4º Ano e dos Sujeitos da Pesquisa

A sala observada contém 16 alunos, que se distribuem em um ambiente pouco espaçoso. No primeiro dia de observação, a professora da sala - a qual será identificada aqui pelo pseudônimo de “Narizinho”, personagem feminina lobatiana -, apresentou a pesquisadora - a autora desta monografia -, aos alunos, advertindo-lhes sobre o estudo e a necessidade de sua presença na sala de aula. Tendo em vista que já atua na referida escola como professora do 5º Ano, as crianças perguntavam a todo o momento qual a razão da presença na sala de aula, apresentando-se intimidados ao conversar com a pesquisadora, então professora da escola.

A professora *Narizinho* fez uma ótima recepção, fornecendo as orientações aos alunos sobre a pesquisana sala, fornecendo o máximo de informações possíveis. Neste dia, *Narizinho* demonstrou utilizar o plano de ensino e de aula, demonstrando segurança no desenvolvimento da aula, apesar dos poucos recursos

utilizados na sua atuação. De um modo geral, observou-se que a professora imprime com maior destaque metodologias de ensino consideradas tradicionais (exercícios conceituais, aulas expositivas, apego ao livro didático) e, em menor desenvolvimento, a linha construtivista (temas atuais, diálogo, interdisciplinaridade), sendo notória a sua desmotivação e cansaço ao chamar a atenção dos alunos no decorrer da aula, onde demonstrou não ter o devido controle da turma, deixando a desejar no envolvimento dos alunos com as atividades desenvolvidas em que, boa parte, se desviava em conversas paralelas, atrapalhando o andamento da aula.

A partir das observações feitas, constatou-se que alguns alunos apresentavam grandes dificuldades para ler. Igualmente, que a prática de leitura desenvolvida pela professora *Narizinho* ligava-se apenas ao livro didático. Os alunos, por sua vez, não participavam das leituras, demonstrando desinteresse. Nesse sentido, um fato chamou bastante a atenção durante a observação, trata-se de um depoimento informal da Professora em relação a um aluno que, segundo as suas palavras, desde o início do ano não lia para ela ou para a turma, demonstrando grande dificuldade na leitura e no reconhecimento das letras. Porém, observou-se que não era inteiramente visível a preocupação de *Narizinho* em face da dificuldade de leitura do aluno, já que a professora alegou que não sabia como solucionar o problema, oferecendo alternativas estimuladoras enquanto mediadora das práticas de leitura.

Durante as observações, buscou-se não se envolver com as atividades de sala. Entretanto, buscou-se estar atenta a todas as reações dos alunos em relação à aprendizagem, de modo que se pudesse posteriormente pensar em estratégias que minimizassem as dificuldades localizadas na maioria dos educandos da sala no tocante à leitura e, conseqüentemente, à escrita. Tendo em vista que chegam alunos ao 5º ano sem os domínios necessários da leitura e da escrita, dificultando assim a ampliação do letramento por meio de vivências que geram aprendizagens significativas.

Assim, esses primeiros momentos de observação revelaram que a docente da sala do 4º Ano necessita realizar questionários sobre as suas práticas, sobretudo se está desenvolvendo práticas de leitura significativas, ou se, contrariamente, está encaminhando os alunos a um fazer didático desvinculado dos objetivos de formação que correspondem à construção de sujeitos críticos-reflexivos, capazes de elaborar e reelaborar competências e conhecimentos. Portanto, a

realidade da escola oferece espaço para o diálogo, para a reflexão de problemas identificados, motivando a mediação com as teorias estudadas, de modo a subsidiar o trabalho docente, no sentido da responsabilidade da profissão, o que é ser professor, a realidade dos professores em cada escola, e, em particular, na sua sala de aula.



CAPÍTULO III

**A LITERATURA INFANTIL NA SALA DE AULA: PRÁTICAS
OBSERVADAS E PERCEPÇÃO DOCENTE E DISCENTE
NUMA PERSPECTIVA DE ANÁLISE**

Na perspectiva de análise da prática da literatura infantil dentro do contexto escolar, em especial à formação do leitor, buscou-se analisar a função pedagógica do professor para mediar e despertar o prazer dos alunos para a realização das habilidades de leitura. Nesse sentido, procurou-se analisar se a prática mostrou-se dirigida nesta perspectiva, considerando que as mudanças de concepções e práticas em face da leitura, na sala de aula, somente ocorrerão a partir do próprio docente. Ou seja, a intervenção correta no processo de assimilação da leitura e escrita se apresentará eficiente se o professor auxiliar os educandos a despertar a sua percepção e visão de mundo através do ato de ler.

Desse modo, a pesquisa focalizou a prática da professora do 4º Ano, identificada, conforme dito, por *Narizinho*, cuja formação é na área de Geografia. A educadora dispõe de 24 anos de atuação na escola, no item anterior apresentada. A sala de aula da professora contém 16 alunos que, na pesquisa, constituem-se sujeitos que forneceram dados de investigação, cujas atitudes em relação à leitura e às práticas de letramento fomentadas pela professora oferecem subsídios para análises. Assim, tenta-se caracterizar como a leitura é desenvolvida na sala de aula observada, buscando respostas à questão: *qual o entendimento da professora e sua formação para motivar os alunos na prática da leitura e seus empecilhos?*

Dessa forma, apresentam-se, neste capítulo, os resultados do trabalho de pesquisa *in lócus* partir das observações, bem como dos dados coletados com a aplicação de questionários, as argumentações da docente e dos discentes sobre as suas habilidades e pelo gosto da leitura. Foram elencadas como critérios de observação as práticas da professora em sala. Em especial em relação ao manejo com a interdisciplinaridade da leitura com as disciplinas ministradas, à organização do tempo de leitura, ao planejamento das atividades a serem realizadas em sala de aula, à utilização de recursos pedagógicos e à relação do professor/aluno no desenvolvimento do hábito de leitura.

Em face dos argumentos dos sujeitos da pesquisa, utiliza-se a adoção de pseudônimos para preservar a identidade dos envolvidos. A exemplo da professora *Narizinho*, os sujeitos alunos apresentam-se, neste texto monográfico, identificados com nomes de personagens da literatura infantil, a fim de apresentar os dados obtidos para análise do posicionamento e as observações dos envolvidos diante o objeto de estudo e as problemáticas da pesquisa.

Nesse percurso, apresentam-se expostas, primeiramente, as posições da professora no gerenciamento das atividades que enfocam a presente pesquisa. Em seguida, realiza-se a análise dos aspectos elencados a partir das contribuições teóricas de autores como Miguez (2009), Freire (1994), Lois (2010), Zilberman (2003), Abramovich (1997), entre outros, que discutem o ato de ler e a importância da literatura infantil no processo de letramento.

Ao indagar sobre a literatura em sala, a professora *Narizinho* respondeu que trabalha todos os dias, afirmando em suas colocações a utilização de estratégias didático-pedagógicas como suporte nas aulas de leitura. Neste sentido, a professora declarou que: *Costumo ler para meus alunos ouvirem depois faço rodas de leituras, trazendo livros de histórias infantis para que leiam com autonomia e por prazer sem precisar fazer tarefas*. Dessa forma, observa-se que a professora desenvolve atividades de leitura em um processo de inserir diversificados gêneros textuais para que os alunos mantenham o contato. Tal relação busca-se desenvolver nos educandos habilidades de leitura numa construção metodológica que favoreça o processo de ensino e aprendizagem da leitura numa prática social. O professor deve-se preparar para aliar a prática da leitura a um processo de autonomia e independência para posicionar o leitor a uma prática social da leitura.

Lois (2010, p.19) reforça o posicionamento que o leitor estar sendo mediado nesse processo: “O poder maior que a leitura dá ao cidadão não deve estar apenas em sua autonomia para atividade da vida diária, mas em seu poder de escolha: ler para ampliar sua bagagem, expressar sua subjetividade e ir adiante em sua contribuição social”. Ou seja, corroborando com as palavras do autor, ser letrado é estar habilitado ao que a cultura tem para oferecer, não se contentando só com a leitura dos livros, e assumir a própria palavra é não deixar que ela seja a reprodução do outro.

Sobre a importância da leitura em sala de aula, a professora *Narizinho* respondeu que considera *importante para despertar no aluno a prática de ler*. Com base nesta resposta, percebe-se que a professora não entende que o ato de ler comporta um sentido bem mais amplo que pode refletir em diversas situações da vida, que ler não se restringe apenas a ler palavras ou exclusivamente à prática escolar. Com isso, entende-se que ela desconsidera o mundo que rodeia o aluno. Tendo em vista que, segundo elucida Freire (2006, p.11), “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”. Assim, a linguagem e a realidade devem ser

consideradas no ato de construção de conhecimento por parte do professor, numa dinâmica construtivista de interação e não meramente mecânica. Entretanto, essa postura construtivista muitas vezes não é entendida pelo professor, como enfatiza Domingos (2010,p.209):

O problema da deficiência do ensino construtivista, portanto, não estar no método em si, mas no seu emprego, já que os professores não foram preparados para essa mudança e eles muito pouco conhecem como se dá os processos de construção do sentido, natural e progressivo, na linguagem da criança.

Compreende-se que o professor deve atualizar e se capacitar para o ensino da leitura e escrita, especialmente neste momento de modernização e novas tecnologias, pois a escola muitas vezes perde espaço para assegurar o ato de ler e escrever numa dinâmica de consciência crítico-reflexiva. Já que a criança está sendo introduzida com textos, perguntas e respostas prontas. Apesar desse trabalho com os textos na escola, salienta Domingos (2010, p.210): “[...] os textos dos livros didáticos estão cheios de perguntas feitas de antemão. Os textos da vida não possuem perguntas. Ao professor cabe direcionar e orientar a interpretação textual do seu aluno e aprender juntamente com ele”.

Essa ação da leitura não se limita apenas ao espaço escolar, mas em vários outros espaços, como bem evidencia a LDB9.394, de 20 de dezembro de 1996, em seu Art. 1º, ao enfatizar que a educação

abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organização da sociedade civil e nas manifestações culturais.

Na perspectiva de democratização das práticas sociais de leitura, entende-se que a escola e o professor devem desmistificar a leitura como aspecto decodificador da língua e sim considerar os aspectos socioculturais do ato de ler. De acordo com Lois (2010, p.19), essa habilidade deve adotar um ponto de partida como:

Ler o mundo é primeiro passo para querer saber do mundo. Se respeitamos que existe um sujeito que aprende e não é passivo diante dos conteúdos escolares, que já lê antes da apresentação

formal da escrita, estaremos afirmando sua singularidade e sua responsabilidade diante de seu processo de conhecimento, conforme nos ensina a teoria construtivista.

Nesse sentido, ao se perguntar à professora *Narizinho* sobre as dificuldades em despertar os interesses dos alunos pelo ato de ler, a docente destacou que *a falta de hábitos de leitura por parte dos educandos, os mesmos só tem esse hábito na escola fora não se ver interesse*. Evidencia-se que a professora se contradiz em suas palavras e não busca atrelar a leitura dos educandos a outros significados. Assim, considera-se que o docente precisa conceber que a leitura é um processo de desenvolvimento em que se comungam diversos fatores. Conforme elucida Lois (2010, p.22) em relação à construção do repertório linguístico para a formação do sujeito leitor:

[...] a linguagem chegar a vida da criança através da oralidade: para todo gesto há uma palavra que o precede a fim de que a criança se aproprie do mundo dos objetos se organize dentro dele e comece a perceber as funções de linguagem. As cantigas de ninar, os contos de fada e as cantigas de roda também participam, ativamente, dessa construção.

É pelo desenvolvimento da oralidade que a criança vive na interação sócio-cultural, o que a leva, gradativamente, a tomar o gosto pelo ato de ler. E a escola, como parte principal desse processo, deve mediar essa descoberta, considerando que uma das dificuldades é que a criança não sabe a importância desse processo, o que ela almeja é brincar, pular, se divertir, sem nenhuma obrigação. Assim, cabe aos professores utilizar essa bagagem de conhecimento e inserir a literatura por meios dos livros num ato de brincadeira e divertimento dentro do contexto da sala de aula.

Nesse sentido, sendo a brincadeira uma ferramenta lúdica indispensável ao contexto escolar para minimizar a problemática dos alunos pelo gosto de introduzir a leitura como ato prazeroso, a prática lúdica dentro do ambiente escolar potencializa o aluno a se apresentar como sujeito de autonomia para a construção da aprendizagem. Segundo propõe Dohme (2003) para o uso dessa ferramenta na sala de aula:

As atividades lúdicas podem colocar o aluno em diversas situações, onde ele precisa e experimenta, fazendo com que ele conheça suas

habilidades e limitações, que exercite o diálogo, a liderança seja solicitada ao exercício de valores éticos e muitos outros desafios que permitirão vivências capazes de construir conhecimentos e atitudes(DOHME, 2003, p. 113).

Nessa perspectiva, ao se perguntar à entrevistada de que forma ela trabalha com a literatura infantil, *Narizinho* afirmou que desenvolve as atividades por meio *deleituras de conto, de histórias, pesquisa sobre autores*. Outra questão proposta à professora foi se ela relaciona a história trabalhada ao cotidiano do aluno. Nesse contexto, a docente enfatizou que: *Sim, através de reflexões, procurando encontrar a moral de cada história*. Diante das respostas oferecidas pela docente, entende-se que a sua prática de leitura na sala de aula se apresenta mais vinculada a uma atividade técnica com um fim utilitário do que a explorar as potencialidades do ludismo, do prazer que as vivências com a literatura infantil proporcionam à criança.

Outras questões propostas à *Narizinho* corresponderam às seguintes indagações: “leitura de um conto, de uma fábula, por exemplo, chama a atenção de seus alunos?” “Como eles se posicionam diante da leitura desse tipo de literatura?”. A educadora respondeu que: *Sim, eles se mostram interessados pela leitura para fazer a recontagem e até mesmo a reescrita do texto trocando os personagens*. Essa proposta de atividade aproxima-se das orientações dos PCN’s quando ressaltam que: “O trabalho com a produção de textos tem como finalidade formar escritores competentes capazes de produzir textos coerentes, coesos e eficazes”(BRASIL, 1998). Nesse sentido, o trabalho com a leitura e a escrita de transformação de texto desenvolve a aquisição de habilidades e competências linguísticas e estruturas de reflexão da língua materna.

Nessa perspectiva, entende-se que o professor não deve se apoderar de práticas metodológicas de atividades que contribuam apenas para a interação oral do professor com o aluno, no intuito de encontrar a “moral da história”, sem oferecer nenhuma relação com as vivências da realidade do educando, contribuindo assim para o desenvolvimento do pensamento crítico-reflexivo. Sendo um dos erros mais comuns vistos no cotidiano escolar em relação à formação de sujeitos leitores praticados pelos professores diz respeito a ignorar as opiniões das crianças na partilha das considerações do grupo em relação à leitura feita em sala. Assim, constata-se que uma realidade usual nas escolas é o professor, no momento da leitura de um texto, impor a sua interpretação ou visão da história, não abrindo uma

discussão para ver as diversas opiniões, considerando que ninguém constrói a mesma opinião em face de uma leitura. Nesse contexto, considera-se que o educador precisa “escutar” o aluno, oferecendo espaço para a expressão de sua opinião, como bem reflete Freire (1996, p.119-120):

Escutar é obviamente algo que vai mais além da possibilidade auditiva de cada um. Escutar [...] significa a disponibilidade da parte do sujeito que escuta, para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, as diferenças do outro. [...] é escutando bem que me preparo para melhor me colocar, ou melhor, me situar do ponto de vista das ideias.

Nessa perspectiva, é na escuta que o docente disponibiliza um diálogo maior com os educandos. Através da tomada desta consciência, o educador atribui maior sentido à sua prática mediadora com a leitura, sobretudo para tomar as decisões mais acertadas. Assim, entende-se que esse tipo de articulação exige da escola e do professor, igualmente, uma maior flexibilidade da seleção de livros literários, para que não ignore os gostos de cada aluno, sendo respeitada a preferência dos educandos ao envolvimento da leitura. O papel do professor ao trabalhar com a literatura infantil torna-se pertinente na medida em que se apresentam os seus objetivos para se trabalhar os gêneros literários. A escolha de um determinado gênero para ser lido em sala de aula também requer do professor a concepção de que o tipo de leitura escolhido por ele, muitas vezes, não consegue alcançar o interesse de todos os alunos. O que se destaca a importância da diversidade do seu repertório, a diversidade de livros que a literatura dispõe, para que possa introduzir sugestões de leitura para os seus alunos, atingindo assim um número cada vez maior de leitores.

Para o alcance desse propósito, faz-se necessário que a escola ofereça subsídios que facilitem o trabalho docente e discente com a literatura infantil. Realidade que se mostra evidente na fala da docente quando explicita que: *O espaço físico da escola lhe oferece poucos recursos para se trabalhar estratégias de leitura.* A ausência de espaço apropriado constitui um dos fatores que prejudicam um trabalho qualitativo com a leitura, já que a escola não dispõe de uma biblioteca, nem de um bibliotecário que auxilia na conscientização e motivação da prática da leitura dentro e fora da escola.

Nesse sentido, os PCN's expõem que o acervo da biblioteca deva ser atraente e variado para os momentos de leitura com os professores e alunos. Sendo que é na biblioteca que os alunos interagem com a aprendizagem construída em sala, descobrindo nesse espaço o mundo da literatura, construindo e aprofundando conceitos. A biblioteca deve ser vista na escola por parte de todos os seus membros como um catálogo escolar, a propaganda da escola e a receita de formação, já que consiste um lugar que proporciona o ato criador e transformador da educação.

Tendo em vista que nem sempre a leitura e a biblioteca escolar são valores definidos como prioridades pelos sistemas educacionais e instituições formadoras, as *Políticas de Formação de Leitores* a fim de assegurar este ambiente nos espaços escolares destacam que: “[...] o papel da biblioteca deverá ser revisto pelos sistemas de ensino e pelas escolas, transformando-as em um espaço de convivência, de debate, de reflexão e de fomento a leitura” (BERENBLUM,2006, p.33).

Entretanto, mesmo que a escola não disponha do espaço da biblioteca, é imprescindível a autonomia do professor para garantir um ambiente condizente com a prática da leitura, promovendo assim a expectativa de se quebrar a monotonia da leitura trabalhada em sala para motivar os alunos ao hábito da leitura, que possibilita excelência à formação de leitores.

Da mesma forma que se descreveu e, igualmente, se analisou as concepções e práticas da docente na sua condição de mediadora da construção do conhecimento, no próximo item consta a exposição analítica dos dados ofertados pelos educandos acerca do relacionamento com a leitura, especialmente com a literatura infantil, no contexto da sala de aula.

3.1 A Perspectiva dos Educandos na Prática da Leitura e da Literatura Infantil: Encanto ou Desencanto?

O espaço escolar se constitui um espaço de significações, onde se diferenciam os que ensinam e os que aprendem. Nesta perspectiva, adentra-se nas falas dos educandos no tocante aos fatores que dificultam o ensino da leitura como uma prática contagiante, de acordo com os pontos de vista expressos pelos educandos. Nesse sentido, expõem-se a seguir a dinâmica observada e o posicionamento dos alunos diante as suas práticas de leitura: quais as suas concepções sobre o ato de ler? As dificuldades para com essa prática? Quais tipos de

textos gostam de ler? O que acham da leitura através da literatura infantil? São questões que norteiam a análise do objeto de estudo por meio do exame das vozes dos sujeitos educandos.

Ao questionar os 16 (dezesesseis) alunos se eles gostavam de ler, 8 (oito) responderam que *sim*, justificando que a prática *faziam com que eles aprendessem mais, que a leitura ajudava a aprender e falar direito*. E 8 (oito) responderam que *não* ou *mais ou menos*, justificando que *não dominavam a leitura bem*, não conseguiam ler palavras, que gostavam mais de escrever, tinham preguiça. Dessa forma, ratificase que a leitura pode consistir uma prática muitas vezes encantada para uns e desencantada para outros.

Nesse ínterim, ao indagar os educandos para o conceito do que eles entendem o que seja a leitura, os alunos ressaltaram que:

É tudo aquilo que você vai lendo, você vai se desenvolvendo cada vez mais com uma coisa nova (Emilia).

Leitura é você ler algum livro, revista, jornal, aprender falar como você lê (Pedrinho).

Leitura é bom, a gente aprende fica mais inteligente e se interessa, a leitura é algo legal (Joaninha).

Pra mim a leitura é ter educação e muita aprendizagem (Ana).

Leitura é muito importante para quem quer estudar (Visconde).

A partir das vozes dos educandos, evidencia-se que através da leitura e com os conhecimentos prévios, o sujeito é capaz de construir significados para compreender a importância do ato de ler no mundo o qual estão inseridos. Os alunos, acima destacados, foram os que mais dominavam a leitura dentro da sala de aula. Dessa forma Zilberman (1998, p.65) ressalta que: “[...] é a posse dos códigos de leitura que muda o *status* da criança e integra-a num universo maior de signos, o que nem a simples audição, nem o deciframento das imagens visuais permitem”.

Em relação à prática de leitura realizada em sala pela professora, expõem-se apenas as respostas de dois alunos que se mostraram insatisfeitos com o trabalho desenvolvido pela docente, sendo que esses educandos apresentam, conforme se constatou na prática de observação, grandes dificuldades de leitura. Eles argumentaram que: *Ruim, por que ela foi muito ruim pra mim (Zangado: o estressante e impaciente anão). Os alunos fazem muito barulho na hora da leitura, a professora pede silêncio, e a pessoa não consegue ler (Alice do País das Maravilhas).*

A ressalva que se faz a estes dois depoimentos é que, na observação, a professora da sala se mostrava dispersa para organização e domínio da sala de aula, deixando muito a desejar no direcionamento de uma aprendizagem significativa. Ao depoimento do anão *Zangado*, o educando não demonstrava uma atenção na hora da leitura das palavras, ficando disperso, e a professora não se mostrava preocupada com a situação.

Acerca dessa problemática, entende-se que o educador deve trabalhar com objetivos de facilitar uma avaliação do aprendizado dos alunos refletida no seu próprio trabalho, no planejamento das aulas, na metodologia, na organização do trabalho, na orientação de seduzir, atrair, para proporcionar o crescimento do nível de aprendizado do aluno. Ou seja, no árduo caminho que é a fazer a educação. Como coloca Freire (1997, p.26) em suas palavras:

Quando houver a autenticidade exigida pela prática de ensinar ou aprender, participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a serenidade.

Todo professor deve refletir a sua postura, a sua concepção de leitura, para assim compreender melhor o ensino, saber ensinar a ler, contribuindo assim para a formação de bons leitores. Nesse sentido, considera-se a partir de Lacerda (2004, p.43), que:

Infelizmente, o que percebemos na prática do cotidiano, é a má utilização desse recurso. Isto ocorre, com já foi dito anteriormente, devido à falta de conhecimento dos professores. Estes, mesmo dispondo de um riquíssimo incentivador de leitura, não sabem fazer um aproveitamento adequado na sala de aula.

Com relação à familiaridade dos alunos para as histórias infantis, quaisconhecem e já tinham lido. Os educandos citaram as seguintes histórias: *Os três porquinhos*, *Rapunzel*, *Pinóquio*, *A bela e a fera*, *O gato de botas*, entre outras que encantam esse público pela gostosa leitura que apresentam.

Questionou-se então aos educandos em relação como é o trabalho da docente, se ela realiza um debate após a leitura de um texto. Eles responderam que: *Sim, ela comenta o que tava no texto* (Dunga); *Sim, pergunta o título, quantos*

personagens tinham a história (Anastácia); Sim, ela manda escrever um resumo e responder questões (Chapeuzinho vermelho).

Quando se perguntou se a leitura feita em sala de aula tem relação com sua vida fora do contexto escolar, muitos alunos se apresentaram distanciados de uma prática aliada à vida do mundo com a leitura em sala. Como os depoimentos mostram a seguir:

Não. Por que fora da escola somos muito diferentes, dentro da escola nós estamos aprendendo e fora nós vamos aprender a vida (Joaninha).

Não, na escola eu leio livros na rua eu brinco (Joãozinho).

Não. Por que na escola a gente vai aprender e a vida fora da escola à gente já sabe (Alice).

Duas alunas se mostraram com um pequeno entendimento sobre a pergunta acima citada, conforme evidenciam as suas colocações:

Sim. Por que fora da escola a gente ler, brinca de escolinha e tudo que a gente aprende aqui dentro a gente ensina lá fora para os outros (Branca de neve).

Sim, leitura de paisagens, circos e pensamentos, como a vida fora e dentro da escola (Emilia).

Indubitavelmente, evidencia-se que o educador enquanto agente que conduz o processo de ensino-aprendizagem precisa rever as suas metodologias de ensino, reavaliando a sua prática para ser capaz de levar o aluno ao prazer de ver e descobrir o mundo através da leitura. Nesse sentido, Lajolo (1994, p.15) expõe que se a leitura em sala não seja trabalhada para uma construção de sentidos a mesma se torna inútil. Tendo em vista que: “[...] o texto perde sua função natural- o que geralmente acontece na sala de aula, onde o aluno leitor, numa situação coletiva, pode acabar por realizar somente uma leitura orientada”. E acrescenta:

Talvez não se tenha refletido ainda o bastante sobre alguns traços que modernas pedagogias e certos modelos de escola renovada imprimiram à educação, principalmente ao ensino de literatura. Nesse sentido, urge discutir, por exemplo, o conceito de motivação, porque é em nome dele que a obra literária pode ser completamente desfigurada na prática escolar (LAJOLO, 1994, p.15).

Nessa perspectiva, se a prática de leitura não estiver aliada para uma absolvição de significados ligados ao mundo real, esta estará reduzindo as possibilidades dos educandos fazerem a relação da leitura com a sua vida, sendo apenas o texto em sala como um objeto de técnicas de análise, considerando que: “Ou o texto dá sentido ao mundo, ou ele não tem sentido nenhum” (LAJOLO, 1994, p. 15),

Assim, é importante que o professor tenha em mente os objetivos que conduzem o exercício da literatura e da leitura em sala de aula para relacionar o mundo à aprendizagem dos alunos. Dessa forma, quando se indagou os educandos se eles sabem o que a leitura do mundo para desenvolver a leitura em sala, os entrevistados respondem: *Sim, ler o mundo é saber o que vai acontecer (Alice do país das maravilhas); É viajar e descobrir o mundo (Feliz: o sorridente anão)*. Em outros depoimentos alguns explicitaram: *Sim, ler o mundo, e ler as pequenas partes dele, objetos, paisagens, livros (Preguiçoso: o dorminhoco anão); Sim, é ler livros que tem alguma relação com sua vida (Chapeuzinho vermelho)*.

Corroborando com Paulo Freire (2006, p.11), a leitura do mundo precede a leitura da palavra. Assim, o conhecimento deve ser construído a partir da vida dos sujeitos com relação ao mundo, para assim conhecer melhor o que sabe e para conhecer mais, dialogando e problematizando as questões para que o educandodesenvolva a autonomia de construir novos conhecimentos. Portanto, o diálogo e a comunicação com o mundo oportunizam aos alunos o registro da realidade, corroborando para uma formação crítico-reflexiva do seu sistema de representações.

Uma das constatações obtidas na observação e nas entrevistas foi o fascínio dos educandos pela leitura de poesia, especialmente por leituras de Cordéis. Textos que são excelentes para se trabalhar diversas temáticas. Nesse sentido, Alice disse que: *Adora a leitura de poemas pelo jogo de palavras que o texto traz como também produz poemas e já ganhou até prêmio com sua produção poética*. No depoimento da educanda, a entrevistada mostra-se apaixonada para a exploração da leitura e da imaginação a partir deste tipo de gênero textual. Isso evidencia que o professor deve estar atento e deixar que as crianças viajem e explorem a sua imaginação através dos poemas para aflorar um sujeito escritor. Como expressa o poeta Carlos Drummond Andrade ao dizer que a poesia é um instrumento para despertar na criança o seu imaginário:

Amar a poesia é forma de praticá-la, recriando-a. O que eu pediria à escola, se não me faltasse luzes pedagógicas, seria considerar a poesia como primeira visão direta das coisas e depois como veículo de informação, prática e teórica, preservando em cada aluno o fundo mágico, lúdico intuitivo e criativo, que se identifica basicamente com a sensibilidade poética (ANDRADE, 1974)¹.

O poema se caracteriza pela sua riqueza melódica e rítmica, situações envolventes inusitadas que levam o pequeno leitor à curiosidade da descoberta das palavras, um casamento perfeito entre o pensar e o sentir. Conforme expõe Coelho (2000, p.222):

O jogo poético, além de estimular o “olhar de descoberta” nas crianças, atua sobre todos os seus sentidos, despertando um sem-números de sensações: visuais (imagens plásticas, coloridas, acromáticas, etc.); auditivas (sonoridade, música, ruídos...); gustativas (paladar); olfativas (perfumes, cheiros); tácteis (maciez, aspereza, relevo, textura...); de pressão (sensações de peso ou de leveza); termais (temperatura: calor ou frio); comportamento (dinâmico, estáticas...).

Ao apresentar a poesia e introduzir os educandos em temáticas relacionadas às suas realidades, incentivando o interesse pela descoberta de novas leituras, o professor propõe atividades que levam a descobrir o que é um poema, poesia, rimas, versos, estrofes, enfim o que constitui a estrutura básica desse gênero abordado em sala. Brincar com a poesia é aflorar uma fábrica de sonhos, imagens, criatividade de representar e ver o mundo de maneira original para os educandos.

Dessa forma, a escola tem um papel importante neste processo, sendo o professor o principal mediador que necessita propiciar situações que possibilitem o despertar e a descoberta da produção do conhecimento pelo aluno. Considerando que a leitura oferta conhecimentos e viagens, o docente tem que desmitificar, tendo como base o depoimento da aluna *Alice*, uma percepção superficial de que os alunos não se interessam pela leitura e auxiliá-los na formação de sujeitos leitores. Assim, o docente deve rever a sua prática, desenvolvendo metodologias lúdicas e dinâmicas para estimular os alunos para a prática de leitura.

¹ANDRADE, in *A educação do ser poético*. Texto disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/86272451/a-educacao-do-ser-poetico>.

Vale salientar que a literatura infantil é um ponto de partida bastante eficaz para levar o aluno a desenvolver o hábito de leitura, dentro das práticas culturais que a escola disponibiliza. O que concerne que a escola trace metas que aprimorem essas habilidades de leitura dos educandos dentro do processo de ensino e aprendizagem, e ofereça aos educadores investimentos para a formação dos professores de modo que auxiliem a prática de modo eficaz. Diante dessas colocações, conclui-se que para um ensino de qualidade é preciso reavaliar e rever conceitos e práticas educativas em favor dos alunos.

Todavia, o princípio de qualidade, que vem sendo tão pautado nas políticas educacionais, muitas vezes não tem sido entendido pelos profissionais, em especial o professor que é o principal alvo para essa melhoria na educação. Porém, a conscientização ética e profissional do professor é condição necessária para que o trabalho docente possa refletir “o que eu estou fazendo” e “onde eu quero chegar”, a fim de possibilitar um ensino de qualidade na busca de uma verdadeira educação articulada à formação de leitores e produtores de textos autônomos e devidamente qualificados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante todo o processo de estudo e realização da presente pesquisa, a experiência como docente no cotidiano escolar se constituía por fatos e acontecimentos absorvidos diante das observações presentes na instituição escolar, que serviram de ponto chave para a compreensão da prática docente, sobretudo em relação ao uso da literatura infantil em sala de aula para a formação do leitor, buscando como esta prática vem sendo organizada, pensada, refletida e executada.

De modo geral, observou-se que o professor, ao expor o seu trabalho com a literatura infantil, enfrenta um complexo e enraizado uso da prática da leitura e da literatura, se apresentado dificuldades não somente do professor mais de todos que compõem a instituição de focar a importância de se utilizar novas práticas na sala de aula, organização da biblioteca para facilitar o acesso ao leitor na sua jornada estudantil a curiosidade e estimulação do prazer na constituição de um sujeito leitor. Como também se mostrou pouca experiência e falta de apoio, falta de um embasamento teórico e conhecimento por parte do docente para um trabalho prático e eficiente com a literatura.

Por sua vez, a ausência de um projeto de leitura e literatura coletivo para se trabalhar junto ao educando, nos diferentes anos de ensino, dificulta cada vez mais a incorporação de uma discussão mais consciente e política sobre a qual a escola e os seus membros deveriam buscar para possibilitar o ideal de ensino que sustenta a educação.

Verificou-se, também, que quando se busca um trabalho de renovação e dinâmica da prática da leitura, os alunos se mostram perdidos e equivocados para o trabalho de leitura. No estágio que se vivenciou na sala do *lócus* de pesquisa, se mostrou bem claro no dia que foi dedicado somente à leitura em que se possibilitou a efetivação de rodas de leitura com colchonetes expostos para promover uma expectativa motivadora, dinamizada na prática da leitura, quebrando assim a monotonia da leitura em sala. Essa prática, então proposta pela pesquisadora, foi recebida pelos alunos como algo que não estava sendo dirigido a uma aprendizagem, fato que se comprovou quando um aluno argumentou que: *professora, hoje nós não vamos estudar não, só vai ser leitura*. Assim, as práticas costumeiras de leituras na sala de aula se mostravam aos alunos como algo não

prazeroso, e sim uma postura extremamente didática, restringindo apenas ao ato de ler por ler.

Entretanto, é necessário que o professor reconheça o ler e o entender de forma que relacione este estudo ao universo literário, ou seja, ao momento de buscar uma inovação para a prática em sala. Haja vista que não basta somente expressar em palavras o sentido da prática através do ensino da leitura sob uma perspectiva mecânica e não reflexiva. Nesse sentido, constatou-se, durante o período de pesquisa, que as crianças não desenvolvem a devida intenção do ato de ler, compreendendo o mundo, de modo a sentir a leitura relacionada a percepção crítica da realidade. Segundo os PCN's (1997), espera-se que os alunos adquiram uma competência em relação à prática de leitura para alcançar a plena participação ao mundo letrado. O que demanda aimportânciadados profissionais da educação em reconhecer as políticas de formação de leitores, as ações que propõem dinamizar e socializar o espaço de aprendizagem da leitura para serem atraentes ao educando, proporcionandoconduzir o leitor ao processo de aprendizagem.

Assim, é preciso envolvê-los em um processo de troca de saberes, onde o educando oferece e recebe contribuições através da promoção de um ato de ler participativo e contextualizado com as condições sociais em que os educandos estão inseridos, para uma transformação da realidade educacional que tanto se discute nos meios educacionais. Para que isso ocorra é preciso desenvolver, na escola, práticas de leitura que se configuram como um meio de transformação. Buscando-se estratégias de trabalho que possibilitem a interação entre os membros que compõem a escola e os objetivos de desenvolver um ensino e aprendizagem escolar eficaz.

É preciso mudar, deixar de desencantar e encantar a prática da leitura para que a mesma seja significativa e atraente aos seus leitores. Precisa-se rever a prática pedagógica como uma seleção que precisa sempre estar se atualizando num processo reflexivo, ou seja, refletir sobre o desenvolvimento de suas atividades. Nesse contexto, conclui-se que os educandos não se sentem tão motivados para sentirem prazer com a prática da leitura, necessitando serem incentivados, cada vez mais, a exercer tal prática, assim como o docente se conscientizar de seu papel como mediador desse processo, trabalhar a conscientização dos educandos sobre as contribuições que a leitura pode proporcionar-lhes.

Dessa maneira, a professora *Narizinho*, sujeito que forneceu fontes de investigação à pesquisa, precisa rever as suas metodologias de ensino, buscando renovar a sua concepção de leitura e se comprometer a modificar as suas práticas de ensino e aprendizagem com a leitura, para que se torne um espelho para os alunos, de modo que eles se sintam seguros e interessados em compreender a leitura como algo contagiante. Utilizar de todo aparato didático que a escola disponibiliza, bem como as inovações tecnológicas, metodologias dinâmicas e lúdicas, fazendo uso de recursos que sejam direcionados às várias formas de praticar a leitura em sala de aula.

Enfim, todo professor deve se reconhecer como ser que precisa cada vez mais aflorar o seu conhecimento, refletir sobre as suas concepções de leitura para assim compreender melhor o ensino, saber ensinar a ler, contribuindo para a formação de bons leitores. Desse modo, os educadores devem proporcionar novas aprendizagens, aprimoramento da técnica para lidar com as dificuldades enfrentadas em sala de aula, para não reproduzirem práticas inadequadas, empregando metodologias ultrapassadas e enfadonhas, estorvando o fortalecimento do processo de aprendizagem dos alunos na construção do conhecimento. Práticas que favorecem ao pleno exercício da docência, especialmente em face do letramento dos educandos, cujas leituras, antes de consistirem em exercícios mecânicos de linguagem, devem se revestir de “palavras mundo”.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. Literatura infantil: Gostosuras e Bobices. 5.ed. São Paulo: Scipione, 1997.

ANDRÉ, M. E. D. A. Estudo de Caso em Pesquisa e avaliação educacional. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

_____. Estudo de caso: seu potencial na educação. In: Cadernos de Pesquisas, n. 49, p. 51-54, mai., 1984.

ARIÉS, Philippe. História Social da Criança e da Família. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa. Ministério da Educação, Brasília, 2001.

_____. Secretaria da Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Língua Portuguesa. Brasília, 1998.

BERENBLUM, Andréa. Por uma Política de Formação de Leitores. Andréa Berenblum, Jane Paiva. – Brasília: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2006.

COELHO, Nelly Novaes. Literatura Infantil: teoria, análise, didática. São Paulo: Moderna, 2000

FERNANDES, Maria Hercília. A literatura infantil através dos tempos. In: MARTINS, Maria Angélica Seabra (Org.). Educação, mídia e cognição. Bauru-SP, 2010, p. 23-50.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler. In: LAJOLO, Marisa (Org.). São Paulo: Moderna.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler. São Paulo: Cortez, 1994.

_____. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e terra, 1996 (Coleção de Leitura).

LACERDA, Ester da Silva. As contribuições das histórias infantis para superar dificuldades da aprendizagem de leitura e escrita nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Cajazeiras: Gráfica Pontual, 2004. (Digitalizado).

LIBÂNEO, José Carlos. Didática. São Paulo: Cortez, 1994.

LOIS, Lena. Teoria e prática da formação do leitor: leitura e literatura na sala de aula. Porto Alegre: Artmed, 2010, p.17-26.

MARTINS, Maria Angélica Seabra Rodrigues. A literatura infantil desenvolvendo o intelecto, a imaginação e a emoção. In: _____. (Org). Educação, mídia e cognição. Bauru-SP, 2010, p. 101-117.

MARTINS, Maria Helena. O que é leitura. 19.ed. São Paulo: Brasiliense, 2006.

MEIRELES, Adélia Deus; CUNHA, Djanira do Espírito Santo Lopes; MACIEL, Emanoela Moreira. Estudo de caso na pesquisa qualitativa em educação: uma metodologia. In: VI Encontro de Pesquisa em Educação, Teresina, 2010, Anais... VI Encontro de Pesquisa em Educação. PPGÉ, Teresina: Edufpi, 2010.

KLEIMAN, Ângela. Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura. 6. ed. Campinas-SP, Pontes Editores, 1999.

MEIRELES, Cecília. Problemas da literatura infantil. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

MIGUEZ, Fátima, Nas arte-manhas do imaginário infantil: o lugar da literatura na sala de aula. Rio de Janeiro: Singular, 2009.

PAIVA, Silvia Cristina Fernandes; OLIVEIRA; Ana Arlinda. A literatura infantil no processo de formação do leitor. In: Cadernos da Pedagogia. São Carlos: UFSCAR, Ano 4, v. 4, n. 7, p. 22-36, jan -jun., 2010.

PAÇO, Glaucia Machado de Aguiar. O encanto da literatura infantil no CEMEI Carmem Monte Paixão. 50 p., 2009 (Monografia). Rio de Janeiro, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2009.

REGO, Lúcia Lins Browne. Literatura Infantil: uma nova perspectiva da alfabetização na pré-escola. 2. ed. São Paulo: Editora FTD, 1995.

ZILBERMAN, Regina. A literatura infantil na escola. 10. ed. São Paulo: Global, 1998.

APÊNDICE

Apêndice A – Questionário do Professor



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO CAJAZEIRAS – PB
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

Você está sendo convidado(a) para responder este questionário, elaborado por mim, Aucilene Barroso Parnaíba Lopes, estudante do 8º período de Pedagogia. Vale salientar que essa pesquisa é somente para fins acadêmicos, não será divulgado o nome da pessoa que respondeu, assim como o nome da instituição de ensino, pois o mesmo tem por objetivo, a realização do meu projeto de pesquisa, na disciplina pesquisa em educação II, e futuramente minha monografia.

QUESTIONÁRIO DE COLETA DE DADOS

Caracterização do docente

Nome: _____ idade: _____

Endereço: _____

Email: _____ Telefone: _____

Formação acadêmica: _____ Anos atuação: _____

Em qual instituição trabalha? () Estadual () Municipal () Particular.

Você é efetiva? () sim () não.

1- Quais as metodologias de ensino que você utiliza para despertar e estimular o hábito da leitura? Porque?

2- Quais os tipos de leitura que são trabalhados em sala? Porque?

3- Como você avalia o interesse de seus alunos pelo ato de ler?

4- Quais os tipos de leitura que despertam o interesse de seus alunos? Por que?

5- A escola lhe oferece recursos para trabalhar as estratégias de leitura?

6- De que forma você trabalha com a literatura infantil?

7- A leitura de um conto, de uma fábula, por exemplo chama a atenção de seus alunos? Como eles se posicionam diante da leitura desse tipo de literatura?

8- Você relaciona a história com o cotidiano do aluno? De que forma?

Obrigada pela atenção.

Apêndice B – Questionário do Aluno



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO CAJAZEIRAS – PB
CURSO DE PEDAGOGIA

Você está sendo convidado(a) para participar de uma entrevista, realizada por mim, Aucilene Barroso Parnaíba Lopes, estudante do 8º período de Pedagogia. Vale salientar que essa pesquisa é somente para fins acadêmicos, não será divulgado nome do entrevistado(a), assim como o nome da instituição de ensino, pois o mesmo tem por objetivo a realização do meu projeto de pesquisa, na disciplina PESQUISA EM EDUCAÇÃO II, e futuramente minha monografia.

QUESTIONÁRIO DE COLETA DE DADOS

Caracterização dos discentes

Nome: _____ idade: _____
Endereço: _____
Email: _____ Telefone: _____

1- Você gosta de ler? Porque?

2- Que tipo de texto você gosta de ler? Porque?

3- O que você acha da leitura realizada por meio da literatura infantil?

4- Quais as histórias infantis que você conhece e já leu em sala?

5- Das histórias abaixo quais a que você conhece?

() Peter pan () o pequeno príncipe () branca de neve ()
chapeuzinho vermelho () o gato de botas () Rapunzel
() renações de narizinho () Pinóquio () os três porquinhos () a
bela e a fera () o patinho feio

6- Marque abaixo quais os tipos de leitura que você gosta de fazer

em sala. () livro didático (...) contos

(...)lendas () fábulas

7- Depois da leitura de um texto, a professora faz um debate sobre a história?
Com é esse debate?

8- Você gosta dos tipos de leitura que a professora pratica em sala de aula? Porque?

9-O que é leitura para você?

10-A leitura que você prática em sala tem relação com sua vida fora da escola?

Obrigada pela atenção

ANEXOS



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO
CURSO DE GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

1. INFORMAÇÕES A(O) PARTICIPANTE

1.1. Este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido visa a atender às exigências da Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde, que, no Brasil, regulamenta a pesquisa envolvendo seres humanos. Seu principal objetivo é assegurar e preservar os direitos dos participantes de pesquisa.

1.2. Atendendo à referida Resolução, este Termo contém informações acerca do projeto de pesquisa e seu responsável abaixo mencionado. De pleno direito, o(a) participante deverá tomar conhecimento do teor do projeto para que possa, de modo esclarecido e livre de quaisquer imposições, decidir por sua inclusão, através de sua assinatura ao final do termo, ficando de posse de uma de suas vias, e a outra, de posse do pesquisador.

1.3. Quando se tratar de participante que seja impossibilitado de assinar, no caso de não-alfabetizado, cabe ao pesquisador, na presença de testemunha, fazer a leitura do termo, de forma clara e pausada,

repetindo-a, se necessário for, respeitando a condição social, econômica, cultural e intelectual do participante,

que, neste caso, deixará sua impressão datiloscópica (marca de seu polegar) na parte final do termo, além de recolher a assinatura da testemunha.

1.4. O participante legalmente incapaz, deve ser representado por seu respectivo responsável, e, no caso de sua ausência, por um representante legalmente constituído pelo Estado, e que possa defender seus direitos, assinando o termo.

2. IDENTIFICAÇÃO

2.1 Título do Projeto de Pesquisa: As Contribuições da Literatura Infantil na Formação do Leitor.

2.2 Nome do pesquisador Responsável: Aucilene Barroso Parnaíba Lopes

2.3 Instituição proponente: Universidade Federal de Campina Grande-UFCG / Centro de Formação de Professores-CFP / Unidade Acadêmica de Educação-UAE – Campus de Cajazeiras/PB, situada na Rua Sérgio Moreira de Figueiredo, S/N – Casas Populares, telefone: (83) Cajazeiras/PB.

2.5 Finalidade: Trata-se de um projeto de pesquisa que intenciona analisar como os/as professores/as dos anos iniciais do ensino fundamental articulam as estratégias de leitura e de literatura no processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

3. INFORMAÇÕES ACERCA DO PROJETO DE PESQUISA:

3.1 Justificativa:

As histórias estão presentes em nossa cultura há muito tempo, e o hábito de contá-las, recontá-las e ouvi-las tem inúmeros significados. O mesmo está relacionado ao cuidado afetivo, à construção da identidade, ao desenvolvimento da

imaginação, à capacidade de ouvir o outro e à de se expressar. Além disso, a leitura de histórias aproxima a criança do universo letrado e colabora para a democratização de um de nossos mais valiosos patrimônios culturais: a escrita e a leitura.

Neste sentido, é importante favorecer a familiaridade das crianças com as histórias para a ampliação de seu repertório. Isso só é possível por meio do contato regular das crianças com textos, desde cedo, e de sua participação freqüente em situações diversas de conto e leitura, para tanto, sabe-se que os professores são os principais agentes na promoção dessa prática, e a escola, o principal espaço para isso.

A leitura a partir dos PCN's(1997,p.53) diz que:

O trabalho com a leitura tem como finalidade a formação de leitores competentes e, conseqüentemente a formação de escritores ,pois a possibilidade de produzir textos eficazes em sua origem na prática de leitura , espaço de construção da intertextualidade e fonte de referências modelizadoras.

Por ser um tema discutido nos meios educacionais, o papel da literatura infantil como mediadora no desenvolvimento da linguagem oral e escrita vem ganhando espaço vias debates nos grupos sociais especialmente no âmbito da educação. A pedagogia enquanto fazer/ saber cidadão merece reunir dados que nos façam compreender que só ocorrerá um processo de ensino e conseqüentemente da aprendizagem se estivermos motivando a leitura e formarmos bons leitores.

Durante minha vivência em sala de aula, o desinteresse dos alunos e até mesmos dos professores pela leitura, incentivou-me à necessidade de investigar, para entender essa carência tanto dos educadores como educandos a deficiência da leitura, como também a falta de conhecimento da leitura desde de cedo, pois ler e escrever tem papel importante no desenvolvimento do individuo, o que lhe permite o contato com vários tipos de textos. Sendo nosso papel como educadores estimular esse conhecimento das crianças desde cedo a ter encontro adequado com textos a fim de transformá-los em ativos escritores e leitores e conseqüentemente adquirirem autonomia e criticidade.

5.Elaboração da fundamentação teórica.		X									
6.Elaboração da metodologia		X									
7. Entrega da segunda versão do projeto			X								
8. Elaboração dos instrumentos para coleta de dados			X								
9. Coleta de dados				X							
10. Análise do material coletado				X							
11. Entrega do relatório da análise dos dados.				X							
12. Entrega do projeto final				X							
13. Elaboração Da Monografia						X	X	X			
14. Revisão do texto									X		
15. Entrega da Monografia											X

3.4 Benefícios esperados: objetiva-se, que melhore a prática de ensino e aprendizagem dos discentes, proporcionando-os uma aprendizagem mais significativa, e que contribua na formação de um sujeito crítico e consciente.

4. GARANTIAS A(O) PARTICIPANTE DE PESQUISA

4.1 Garantia de esclarecimentos, antes e durante o curso da pesquisa, sobre a metodologia e procedimentos da mesma.

4.2 Liberdade de se recusar a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu *cuidado ou assistência* (caso o voluntário esteja recebendo cuidado ou assistência no âmbito da instituição onde está sendo realizada a pesquisa).

4.3 Garantia de que receberá assistência especializada a qualquer eventual necessidade resultante do(s) procedimento(s) de pesquisa, seja essa necessidade, imediata ou tardia. (informar quem se responsabiliza, que tipo, como e por quem será oferecida a assistência).

4.4 Garantia do sigilo que assegure a privacidade do(a) participante quanto aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa, e anonimato, visando preservar a integridade de seu nome e dos seus.

4.5 Garantia de que receberá retorno dos resultados da pesquisa e de sua publicação para fins acadêmicos e científicos, e que os dados coletados serão arquivados e ficarão sob a guarda do pesquisador, estando acessível a(o) participante quando desejar.

4.6 Garantia de que não terá nenhum ônus com o projeto, que será totalmente custeado pelo pesquisador e/ou patrocinador, e/ou instituição, e que será ressarcido de despesas decorrentes do projeto de pesquisa, como deslocamento, afastamento das atividades e/ou do trabalho, hospedagem, alimentação, bem como será indenizado por eventuais danos diretamente resultantes da pesquisa a curto, a médio ou longo prazo.

4.7 Garantia de que poderá buscar informações junto ao pesquisador responsável, que estará acessível para esclarecimentos e/ou dúvidas acerca do andamento, conclusão e publicação dos resultados, bem como, de que

poderá buscar

informações junto a UFCG, situada na Rua Sérgio Moreira de Figueiredo S/N- Casas Populares, CEP: 58900-000, telefone: (083) 3532-2000.Cajazeiras – PB, que avaliou o trabalho e aprovou o Termo ora apresentado, ou a outras instâncias que podem esclarecer e defender seus direitos, caso manifeste esse desejo.

5. CONTATO(S) DISPONIBILIZADO(S) PELO(S) PESQUISADOR(ES)

Nome da/o pesquisadora/or: Aucilene Barroso Parnaíba Lopes

5.1. Ciente da importância da participação do voluntário, o agradece por permitir sua inclusão no acima referido projeto de pesquisa;

5.2. Se compromete, reiteradamente, a cumprir a resolução 196/96, e prometem zelar fielmente pelo que neste termo ficou acordado;

5.3. Como prova de compromisso, disponibiliza seus dados para contato ao participante:

Dados completos da/o pesquisadora/or:

Nome: Aucilene Barroso Parnaíba Lopes

Endereço: RUAANTONIO PINTO RAMALHO N 27-SANTA HELENA-PB

6. CONSENTIMENTO PÓS-INFORMADO

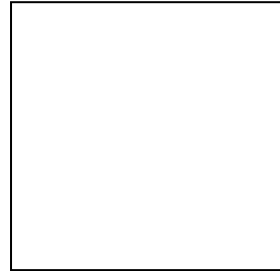
Após obter as informações e esclarecimentos sobre o referido projeto de pesquisa e, estando de acordo com o teor desse termo, o (a) participante ou seu representante (no caso de legalmente incapaz), o assina, recebendo uma via, consentindo sua inclusão no protocolo de pesquisa, de forma livre e gratuita. A outra via do termo fica reservada ao pesquisador, que também assina esse documento.

Município de Santa Helena/PB, _____ de outubro de 2011.

Nome do Participante ou Responsável Legal

CPF: _____

Assinatura do Participante ou Responsável Legal



CPF: _____

Assinatura do Pesquisador Responsável