

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CÂMPUS DO PANTANAL**

Fé de Souza Freitas

**A LEITURA DA LITERATURA INFANTIL E O LETRAMENTO
LITERÁRIO: PERFIL DOCENTE NA REDE MUNICIPAL DE
ENSINO (REME) DO MUNICÍPIO DE TRÊS LAGOAS-MS**

CORUMBÁ-MS

2011

Fé de Souza Freitas

**A LEITURA DA LITERATURA INFANTIL E O LETRAMENTO
LITERÁRIO: PERFIL DOCENTE NA REDE MUNICIPAL DE
ENSINO (REME) DO MUNICÍPIO DE TRÊS LAGOAS-MS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Câmpus do Pantanal - MS, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Formação de Educadores e Diversidade.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Ana Lucia Espíndola.

CORUMBÁ – MS

2011

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dra. Ana Lucia Espíndola (UFMS/CPAN – Orientadora)

Prof^ª. Dra. Renata Junqueira de Souza (FCT/UNESP)

Prof^ª. Dra. Anamaria Santana (UFMS/CPAN)

Prof^ª. Dra. Edelir Salomão Garcia (UFMS/CPAN - Suplente)

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho:

- A Deus, fonte de infinita bondade e amor;
- Às Marias da minha vida:

Maria, mãe do céu e mãe de todas as mães;

Maria Alice, minha mãe, e Maria Alice, minha filha, que, desde que habitava em meu ventre, participou deste estudo;

Maria Cristina Ferreira Maia, pela confiança;

- À minha orientadora, professora Ana Lucia Espíndola;
- Ao meu filho Rafael, que hoje é acadêmico do curso de História na UFMS/CPTL, e ao meu esposo, Venício, por compartilharem comigo as etapas deste trabalho;
- Aos meus irmãos, Francisco e Fátima, à minha cunhada, Ivani, e aos meus sobrinhos, Vinícius, Matheus, Lucas, Gabriel e Gabriela;
- Ao meu pai Osvaldo Francisco (*in memoriam*);
- Às amigas Rosangela, Jocecleide, Fátima Viana, Ana Célia, Silvana, Angelina e Eza;
- Às amigas com quem trabalhei na Escola de Educação Infantil do SESC de Três Lagoas;
- A Sonia Fátima, Maria Cristina e a todos os alunos e professores desse curso de Mestrado, pelo carinho e dedicação para com minha filha Maria Alice;

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, pela dádiva da vida, por seu amor e por permitir a realização deste estudo;

A minha família;

A minha orientadora, Profª Ana Lucia Espíndola, pela dedicação, paciência e compreensão;

Às professoras Anamaria Santana, Edelir Salomão e Renata Junqueira, pela leitura de meu trabalho e pelas contribuições no exame de qualificação;

Aos professores do PPGE/UFMS/CPAN;

À Cleide (Leide), secretaria do CREIA;

Ao secretário de educação, professor Mario Grespan, à prefeita, professora Marcia Moura, que concederam licença para este estudo, e aos funcionários da Secretaria de Educação que contribuíram com a pesquisa;

Aos colegas do curso de mestrado do CPAN;

Às professoras que permitiram a investigação de suas práticas pedagógicas;

Às diretoras, especialistas de educação, professoras e demais funcionários das escolas e CEI que me receberam e contribuíram com esta investigação;

À Marizeth, ao Thiago, à Patrícia e ao Gabriel, membros da família Bazé, pela acolhida distante de casa;

À Maria Cristina Ferreira Maia e à Ana Lucia Molina;

Aos funcionários da Escola Municipal “São João”;

Ao professor Odeir (*in memoriam*);

A todos os professores que tive em minha trajetória escolar;

Aos colegas do grupo de estudos ALLEM da UFMS/CPTL;

Às acadêmicas do CPTL que muitas vezes me emprestaram livros;

À Jeronima Pereira do Nascimento (minha sogra) e a sua família;

À Onofrina Gabriel e sua família;

Na história da humanidade, o hábito de contar histórias sempre esteve presente.

Pessoas de todas as idades ouviam histórias que as transportavam para um mundo fantástico de seres e situações inimagináveis. Em qualquer lugar e em qualquer tempo, o contador de histórias se faz presente. Onde havia um para contar, havia mais um para ouvir. Essa é uma das chaves desta prática: promover o encontro das pessoas. Não importa o local. Seja em volta da fogueira, no quintal, no portão, na rua, na cozinha ou em outros espaços, como na instituição de Educação Infantil (VALDEZ; COSTA, In ARCE; MARTINS. 2007, p. 171 -172).

FREITAS, Fé de Souza. **A Leitura da Literatura Infantil e o Letramento Literário: Perfil Docente na Rede Municipal de Ensino (REME) do Município de Três Lagoas-MS.** 2011. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, UFMS, Corumbá.

RESUMO

Nesta pesquisa de Mestrado, desenvolvida na linha de pesquisa Formação de Educadores e Diversidade, centramo-nos em investigar as práticas de leitura e de letramento literário desenvolvidas por um grupo de professoras concursadas da rede pública de ensino no município de Três Lagoas-MS que trabalham com crianças de cinco anos de idade em escolas e centros de educação infantil. Para alcance dos objetivos propostos, realizamos estudo bibliográfico sobre o atendimento à criança pequena, leitura, letramento literário e formação de leitores. Para a coleta de dados, elaboramos um questionário, que foi respondido pelas professoras, com questões abordando a formação profissional, os materiais lidos por elas, as práticas de leitura em sala de aula e suas concepções acerca de literatura e literatura infantil. Durante o processo de análise dos dados, fomos elaborando o roteiro para entrevistas. Para conhecer o ambiente da leitura na escola, na última etapa da investigação percorremos as instituições de ensino, local de trabalho dos sujeitos da pesquisa, e, em um desses ambientes, entrevistamos uma profissional responsável pela biblioteca escolar. Constatamos que, apesar das muitas lacunas existentes na formação do professor que insere as crianças pequenas nas primeiras experiências com a cultura escrita no espaço escolar, a leitura acontece, mesmo timidamente, e, na maioria das vezes, a prática da leitura se dá por meio da sua escolarização.

Palavras-chave: Leitura. Literatura Infantil. Letramento Literário. Formação de Leitores.

ABSTRACT

In this master's research, developed in the search line "Training of Educators and Diversity", we will concentrate on investigating the practices of reading and literacy literature developed by a group of effective teachers of the public schools in the city of Três Lagoas-MS working with children with five years old in schools and early childhood education centers. To achieve the proposed objectives, we realize a bibliographic study on the care for early childhood, reading, literary literacy and formation of readers. To collect the data, we developed a questionnaire that was answered by teacher, with questions addressing the training, the materials they read, their reading practices in the classroom and their conceptions of children's literature. During the process of data analysis, we developed the script for interviews, which were applied with two teachers. To know the reading environment at school, in the last stage of the research, we went through the educational institutions, the workplace of the subjects of research. We found that, despite the many gaps in the training of teacher who insert little children in early experiences with literacy at school, reading happens, even timidly, and in most cases, the practice of reading occurs through their schooling.

KEY-WORDS: Reading; children's literature; literacy; and formation of readers.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 01. Relação de alunos matriculados na REME em Abril/2011.....	96
QUADRO 02. Materiais de leitura I.....	105
QUADRO 03. Tipos de livros I.....	105
QUADRO 04. Materiais de leitura II.....	109
QUADRO 05. Tipos de livros II.....	109
QUADRO 06. Tipos de livros que as docentes investigadas costumam ler.....	110

LISTA DE SIGLAS

ACP - Sindicato Campo-Grandense dos Profissionais da Educação Pública
ALLEM - Alfabetização e Letramento e Letramento Matemático
CEALE - Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita
CEE - Conselho Estadual de Educação
CEI - Centro de Educação Infantil
CELLIJ - Centro de Estudos em Leitura, Literatura Infantil e Juvenil
CPAN - Câmpus do Pantanal
CPTL - Câmpus de Três Lagoas
CRAS - Centro de Referência de Assistência Social
EaD - Educação à Distância
ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente
EI - Educação Infantil
FaE/UFMG - Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais
FASUL - Fundo de Assistência de Mato Grosso do Sul
FEPROSUL - Federação dos Professores de Mato Grosso do Sul
FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
FNLIJ - Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil
LDBEN - Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional
LDB - Lei de Diretrizes e Bases
MEC - Ministério da Educação
MS - Mato Grosso do Sul
NTE - Núcleo de Tecnologia Educacional
PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais
PDDE - Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE - Programa de Desenvolvimento da Educação
PISA - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PNLD - Programa Nacional do Livro Didático
PPGE - Programa de Pós Graduação em Educação
PROAPE - Programa de Atendimento ao Pré Escolar
PROEPE - Programa de Educação Pré Escolar
RCNEI - Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
REME - Rede Municipal de Ensino
SAEB - Sistema de avaliação da Educação Básica
SED/MS - Secretaria de Educação
SEMEC - Secretaria Municipal de Educação e Cultura
SETASS - Secretaria de Estado Trabalho, Assistência Social
TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFMS - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas
UNIDERP - Universidade para o Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA	12
2. O SENTIMENTO DE INFÂNCIA E A EDUCAÇÃO INFANTIL.....	18
2. 1 A Educação Infantil: concepções, percurso percalços.....	18
2. 2 A Educação da Infância no Brasil	26
2. 3 Os aspectos legais relacionados à criança pequena	36
3. A EDUCAÇÃO DA CRIANÇA PEQUENA EM MATO GROSSO DO SUL.....	41
3.1 A criação do estado de Mato Grosso do Sul.....	41
3.1.1 As iniciativas de atendimento às crianças pequenas em Mato Grosso do Sul.....	43
4. LEITURA E LITERATURA INFANTIL: O LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS PEQUENAS.....	58
4.1 Leitura literária na formação de leitores: livros e bibliotecas escolares.....	62
4.1.1 Formação de leitores: os livros para aqueles que ainda não sabem ler de forma convencional.....	70
4.2 Letramento e letramento literário.....	77
5. PERCURSO METODOLÓGICO E ANÁLISE DOS DADOS.....	86
5.1 Metodologia	86
5.2 Problema da pesquisa e objetivos	88
5.2.1 Instrumentos para obtenção dos dados da pesquisa	90
5.3 Caracterização da REME – Escolas e Centros de Educação Infantil.....	93
5.4 Identificação pessoal e formação inicial das professoras investigadas.....	98
5.4.1 O que leem as professoras de Pré II da REME de Três Lagoas?	102
5.4.1.1 O que leem as profissionais que se consideram boas leitoras?.....	103
5.4.1.2 O que leem as professoras que se consideram leitoras regulares?.....	108
5.4.1.3 O que lê a professora que se considera ótima leitora?.....	110
5.4.2 O professor e suas experiências com a leitura	111
5.4.3 As condições materiais para a leitura.....	115
5.4.4 Leituras do professor em sala de aula: o trabalho do professor	122
5.5 O professor e suas concepções de literatura e literatura infantil.....	127
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	135
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	141
APÊNDICE	148

1. INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA

Ao ler, estou abrindo uma porta entre meu mundo e o mundo do outro. O bom leitor é aquele que agencia com os textos os sentidos do mundo, compreendendo que a leitura é um concerto de muitas vozes e nunca um monólogo (COSSON, 2009, p. 27).

A leitura da literatura infantil e o letramento literário: perfil docente na Rede Municipal de Ensino (REME) do município de Três Lagoas-MS é o resultado de uma pesquisa de mestrado desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Câmpus de Corumbá (PPGE/UFMS/CPAN).

O desejo de conhecer as práticas dessas profissionais surgiu a partir da participação em um grupo de estudos, iniciado em 2006, na UFMS, Câmpus de Três Lagoas UFMS/CPTL, uma parceria entre universidade e escola pública. Eram encontros quinzenais que congregavam professores da escola e da universidade. Os estudos abordavam teorias do desenvolvimento infantil, contos de fadas, leitura literária e literatura, questões acerca do letramento literário.

Com base nesses estudos e interessada em conhecer as práticas de leitura literária na pré-escola, elaborei¹ um projeto de pesquisa e inscrevi-me para o processo seletivo desse programa de mestrado. Ao ingressar no curso, as viagens semanais impossibilitaram a minha permanência no grupo de estudos. Deixei de participar dos encontros para dedicar-me à investigação das práticas de leitura desenvolvidas na educação de crianças das camadas populares da cidade de Três Lagoas.

Inserido nas políticas da educação, o poder público, por meio do Ministério da Educação e Cultura (MEC), publicou o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), documento norteador do currículo e das práticas pedagógicas nessa etapa da educação – no Estado brasileiro, a primeira etapa da educação básica a partir da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 9394/96) – e que zela pela integração entre as ações de educar e cuidar no atendimento a crianças com idade inferior a seis anos.

¹ Embora o trabalho seja marcado pelo uso do “nós” – porque sua elaboração não foi um processo solitário e individual –, as particularidades relatadas neste parágrafo não poderiam ser representadas pela primeira pessoa do plural, conduzindo-me a subverter a “ordem do discurso”.

Dessa forma, o atendimento às crianças pequenas, sobretudo das camadas populares, que ainda era fortemente marcado por concepções assistenciais ou compensatórias, começava a ter embasamento em concepções do desenvolvimento infantil e da educação. Atualmente, em nosso país, as propostas de atendimento às crianças de zero a cinco anos² concebem-nas como seres em desenvolvimento, que necessitam ser, na mesma medida, educadas e cuidadas – o que é diferente de assistência ou de caridade –, principais características desse atendimento.

A respeito dessas formas de atendimento à criança, o pesquisador da infância Kuhlmann Jr. (1988, p. 55) comenta:

Desde o século XVI, começaram a ser criadas instituições e regulamentos para a ajuda aos pobres. No século XVIII, a concepção de pobreza já se encontrava em grande medida secularizada. A responsabilidade do Estado para com os pobres passou a ser parâmetro utilizado como prova de civilização, e o fato natural tornou-se problema social.

Podemos perceber que a história do atendimento assistencialista dialoga com a história da família.

Em um contexto histórico não muito próximo, século XII, emergia um novo conceito de família, “o modelo familiar burguês”, e, com essa nova concepção, as crianças da elite saíam do anonimato e eram acolhidas no seio familiar. É o surgimento de outro olhar sobre a criança, que, não mais anônima, passou a ser reconhecida e gradualmente foi sobressaindo-se na sociedade, conquistando lugares antes não imagináveis. Importante lembrar que as crianças oriundas das camadas populares ainda continuavam à margem de tais conquistas.

Após os estudos de Philippe Ariès (1981), temos conhecimento de que o reconhecimento do sentimento de infância é algo recente na história da humanidade. Do mesmo modo, a produção literária destinada ao público infantil também se fez tardiamente. (ZILBERMAN, 2003).

As mudanças no modo de olhar para os pequenos, frutos de uma construção burguesa, restringiu as relações de parentesco, passando a família a dedicar-se aos cuidados com as crianças, protegendo-as, zelando por seu desenvolvimento. Nesse

² A lei nº. 11.274/2006 dispõe sobre a duração de nove anos para o ensino fundamental com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade.

estreitamento das relações, a criança começou a conquistar seu espaço dentro da família. (ZILBERMAN, 2003).

Kuhlmann Jr. (1998) aponta que “as instituições de educação da criança pequena estão em estreita relação com as questões que dizem respeito à história da infância, da família, da população, da urbanização, do trabalho e das relações de produção, etc.”. Assim, o sentimento de infância, a literatura para crianças e a escola são construções recentes.

Percebemos que o reconhecimento da infância, literatura e escola têm praticamente a mesma idade, o mesmo tempo de existência. A relação existente entre ambas foi expressa por Zilberman (2003, p. 24): “Enquanto instituições, a escola e a literatura podem provar sua utilidade quando se tornarem o espaço para a criança refletir sobre sua condição pessoal. Pois, de um modo ou de outro, escola e literatura infantil têm sido o que restou para a infância”.

Ensinar as crianças a ler e escrever e ensiná-las a fazer uso desses conhecimentos em situações sociais de comunicação é também propor meios para que possam, com autonomia e independência, exercitar o letramento, temática de inserção bastante recente no contexto das instituições de ensino.

Na condição de proposta de mudança na prática do professor, o letramento significa a possibilidade de superação dos obstáculos existentes entre ensinar e aprender a ler e escrever, e um dos meios mais eficazes de ensiná-lo às crianças pequenas é o contato com a literatura. Conforme entendimento de Costa (2007, p. 47), “mesmo antes que a alfabetização confira certa independência de leitura à criança, o contato individual e silencioso com o livro tem função educativa [...]”. A leitura literária pode ser objeto de aprendizagem à medida que o leitor reconheça nela um significado social. A literatura infantil por excelência ocupa lugar privilegiado e único na infância e, independente da “linguagem”³ por meio da qual se manifesta, perdura no ser humano enquanto ele for capaz de exercer sua imaginação e criatividade.

A linguagem como capacidade inata dos seres humanos faz-se presente no universo infantil desde o nascimento e ocupa um espaço central na constituição do indivíduo. À medida que se vai desenvolvendo em seu processo de crescimento, a criança

³ O termo equivale, aqui, aos diferentes códigos ou sistemas semióticos (verbais [orais ou escritos] ou não verbais) por meio dos quais se expressam os textos infantis.

desenvolve diferentes formas de comunicação entre ela e o espaço que a circunda. (BRASIL, 1998b).

Dentre as diversas “linguagens” usadas pela criança para expressar-se e interagir, o universo escolar valoriza mais a oral e a escrita. A capacidade de comunicação e expressão das crianças vai também se ampliando à medida que elas são expostas a situações cotidianas de usos reais das práticas de leitura e escrita.

Nas últimas décadas, assistimos ao significativo crescimento da literatura relacionada ao ensino e aprendizagem da leitura e da escrita. Em sentido oposto, presenciamos o significativo declínio da tão propalada qualidade do ensino e da aprendizagem desses conhecimentos, o que justifica as discussões e a elaboração de programas e políticas que visem ao combate do baixo rendimento na educação.

De modo geral, o ensino e a aprendizagem da linguagem oral e escrita são algumas das preocupações dos professores na educação básica, especialmente nos anos de alfabetização.

A propósito da linguagem oral, o RCNEI (BRASIL, 1998, p. 119) destaca que:

O trabalho com a linguagem oral, nas instituições de educação infantil, tem se restringido a algumas atividades, entre elas as rodas de conversas. Apesar de serem organizadas com a intenção de desenvolver a conversa se caracterizam, em geral, por um monólogo com o professor, no qual as crianças são chamadas a responder em coro a uma única pergunta dirigida a todos, ou cada um por sua vez, em uma ação totalmente centrada no adulto.

Essa é uma das críticas ao trabalho do professor, e uma possibilidade de mudança dessa prática pode estar na formação continuada. Talvez, como tentativa de superação dessa e de outras práticas orais, o poder público tenha criado e vendido a imagem de que, por meio da leitura, os índices de aprendizagem seriam melhorados. E talvez venham a sê-lo, se as políticas de distribuição de livros contemplarem formação do professor, implantação e manutenção de bibliotecas escolares entre outros.

Em face desse contexto, entra em cena a criação de políticas de fomento à leitura e de formação de leitores. Tais políticas, embora tenham sido criadas tardiamente, são essenciais, pois, sendo o espaço escolar um local privilegiado para o ensino e aprendizagem da leitura, de que maneira pode o professor ensinar a criança a ler, ensiná-la a ser leitor, sem um dos principais instrumentos de leitura, o livro?

Trabalhar com a leitura indica uma intencionalidade, sobretudo a de formar leitores competentes, capazes de saber fazer uso das informações obtidas no texto. É o uso social

das práticas de leitura, que diversos pesquisadores denominaram “letramento”. Atualmente, acerca dessa temática, temos disponível no mercado editorial uma extensa bibliografia.

Nesta investigação, centramo-nos em conhecer as práticas de leitura literária desenvolvidas por um grupo de profissionais que atuam com crianças de Pré II, com o objetivo geral de compreender o uso da literatura infantil em instituições que atendem crianças das camadas populares.

Quanto aos objetivos específicos, são:

- conhecer as práticas de leitura que fazem parte do contexto dos sujeitos da pesquisa;
- investigar suas concepções acerca de literatura e literatura infantil;
- relacionar as práticas de leitura informadas pelos sujeitos com o trabalho que desenvolvem na sala de aula;

A definição desses objetivos originou-se de alguns questionamentos, a que procuramos responder ao longo da pesquisa, a saber:

- Qual a formação inicial e continuada dos sujeitos da pesquisa (profissionais que atuam no Pré II da REME de Três Lagoas)?
- Quais são as condições oferecidas pelas instituições pesquisadas para que as crianças efetivamente possam ter acesso à leitura literária (oportunidade de ouvir, vivenciar e apreciar)?
- Que tipo de literatura as instituições pesquisadas oferecem a essas crianças?
- Os sujeitos pesquisados têm conhecimentos sobre literatura, formação do leitor e acesso a bons materiais de leitura para trabalhar com a literatura infantil em sala de aula?

Como não tínhamos a preocupação de “buscar evidências” que comprovassem “hipóteses definidas antes dos estudos [...]” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 13) e o foco da investigação recaía sobre a “interpretação em contexto”, com a meta de “retratar a realidade de forma completa e profunda” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 18), a do ensino de leitura e literatura e das práticas de leitura das professoras de Pré II, realizamos uma pesquisa de natureza qualitativa, com contornos e procedimentos de estudo de caso. Importa acrescentar que a escolha do estudo de caso também se orientou pelo fato de,

nesse tipo de estudo, ser possível que o investigador faça o cruzamento de dados e descubra novas informações.

Apoiamo-nos nas palavras de André (1995, p. 24) para justificar a utilização de dados numéricos no decorrer do processo de análise dos dados: “Posso fazer uma pesquisa que utiliza basicamente dados quantitativos, mas na análise que faço dos dados estarão sempre presentes o meu quadro de referência, os meus valores e, portanto, a dimensão qualitativa [...]”

É essa dimensão que procuramos construir neste trabalho, que está organizado em quatro capítulos, cada um dos quais com as divisões necessárias à organização dos temas.

No primeiro, denominado “O sentimento de infância e a educação infantil”, apresentamos o reconhecimento do sentimento de infância (ARIÈS, 1981) e a história da educação infantil, bem como aspectos da história da educação para a infância das crianças brasileiras, com base nas contribuições de pesquisadores que focalizam essa fase da educação e nos aspectos legais desse atendimento. No segundo, conforme o próprio título denota, focalizamos “O atendimento à criança pequena no estado de MS”. No terceiro, “Leitura e literatura infantil: o letramento na educação das crianças pequenas”, discutimos leitura, literatura e letramento, apontando também para a política de distribuição de livros literários para a Educação Infantil, uma das necessidades para a efetivação das práticas de letramento e formação de leitores. No último capítulo, apresentamos a metodologia utilizada na pesquisa, a análise dos dados e o tratamento das informações coletadas em três entrevistas que realizamos.

Para melhor organização das informações contidas no último capítulo, estas foram distribuídas em cinco categorias. Na primeira, discutimos o que lêem as professoras de pré II da REME, na segunda, o professor formador de leitor, as suas experiências com a leitura. Na terceira categoria, abordamos as condições materiais, nas instituições para realização da leitura. Na quarta, tratamos as leituras em sala de aula, e na última categoria, discutimos as concepções de literatura e literatura infantil, dos sujeitos investigados.

Esperamos, com esta pesquisa, contribuir para a discussão do complexo jogo interacional instaurado no processo de leitura e até para uma teorização das práticas de leitura e letramento hoje em execução.

2. O SENTIMENTO DE INFÂNCIA E A EDUCAÇÃO INFANTIL

2.1 – A Educação Infantil: concepções, percurso e percalços

Neste capítulo, temos como objetivo discutir o reconhecimento do sentimento de infância e o contexto social que deu origem ao atendimento à infância, bem como abordar o contexto no qual emergiram as iniciativas de educação infantil no Brasil.

As atuais concepções de educação representam a criança como um sujeito histórico, portador de direitos e necessidades, que, inserido em uma sociedade, aprende e apreende valores socioculturais, fundamentais à sua formação. Sabemos, no entanto, que o atendimento à infância não teve em suas origens os ideais propagados pela sociedade contemporânea, em que os processos de ensino e aprendizagem são uma questão ética, cuja abordagem deve pressupor a diversidade cultural. Conforme pondera Faria (2002, p. 61), se a infância é “[...] uma produção histórica, não poderemos, hoje na sociedade capitalista, pensá-la em abstrato, referindo-nos à criança independentemente de sua classe social”.

A criança, de maneira geral, nem sempre teve sua infância reconhecida pelos adultos como uma faixa etária diferenciada e propícia para o desenvolvimento e aprendizagem de conhecimentos importantes durante toda sua vida. Desse modo, por muito tempo a criança teve sua infância ignorada socialmente, sendo atribuída a ela pouca ou quase nenhuma importância.

A pesquisa de Philippe Ariès (1981), historiador francês, que se dedicou ao estudo da criança e seu desenvolvimento dentro dos contextos familiar e social, aponta que o sentimento de infância, como atualmente o concebemos, nem sempre existiu; essa representação da criança e sua infância é fruto da modernidade.

Na Idade Média, não se representava a criança e sua infância. A arte, por exemplo, ao retratar as crianças, esboçava-as como adultos em tamanhos reduzidos, homens em miniatura. A representação da criança com seus traços e características infantis começou a surgir aproximadamente no século XIII, mais especificamente na arte religiosa. (ARIÈS, 1981).

Nesse contexto histórico, alguns fatores contribuíram para o distanciamento do homem em relação ao sentimento de infância. Um deles era a passagem curta e rápida

(brevidade e efemeridade) da infância, a ponto de esta não ser considerada uma fase significativa da vida; outro era o alto índice de mortalidade infantil, decorrente das mais variadas enfermidades. Ambos contribuíam para que os adultos não criassem expectativas em relação às crianças. Assim, as que não sobreviviam logo eram substituídas por outras que nasciam. (ARIÈS, 1981).

A ausência de sentimentos em relação à infância está destituída do sentido de abandono infantil. Não significa que as crianças fossem abandonadas pelos adultos ou por seus responsáveis, mas que o período da vida do ser humano que atualmente compreendemos como uma fase que necessita de cuidados e como profícua para sua inserção em experiências significativas de aprendizagens nem sempre assim foi considerada. As especificidades da infância passavam despercebidas tanto quanto a própria infância. (ARIÈS, 1981).

Ainda sobre o surgimento desse sentimento, Ariès (1981, p. 28) faz a seguinte afirmação: “A descoberta da infância começou sem dúvida no século XIII, e sua evolução pode ser acompanhada na história da arte e na iconografia dos séculos XV e XVI”.

Faria (2002, p. 56), por seu turno, de uma perspectiva mais social, entende que:

Somente no final do século XVIII, começo do século XIX, nos inícios da sociedade burguesa, é que se poderá falar de modo mais generalizado de uma infância como categoria peculiar do social, da criança como uma figura da coletividade, dotada de necessidades próprias, merecedora de atenção e destinatária, por excelência, das intervenções educativas.

Na esteira do pensamento de Faria (2002), Zilberman (2003) afirma que um dos fatores responsáveis pela constituição do sentimento de infância foi a nova organização familiar da burguesia, passando a criança a ficar sob os cuidados e responsabilidade da instituição familiar. Isso representou um grande avanço para o reconhecimento dessa etapa da vida e contribuiu para a evolução de tal conceito até a constituição que temos atualmente.

Com o estreitamento dos laços familiares, começaria a emergir a intimidade familiar e, nesse “espaço”, a criança estava mais rodeada por pessoas pelas quais desenvolvia mais afinidade e afetividade. Dessa forma, a criança passava a ser percebida de maneira diferente daquela como até então era vista. (ZILBERMAN, 2003).

A partir da visão burguesa do sentimento de infância, as crianças que viviam inseridas no mundo dos adultos, sendo educadas por todas as pessoas da comunidade como se fosse uma educação comunitária ou coletiva, passavam a ter seu ambiente

familiar restrito. Com isso, ocorreu o estreitamento dos laços considerados familiares e a criança começou a conquistar seu espaço dentro do aconchego do lar, imputando-se aos pais a responsabilidade por sua educação. (ZILBERMAN, 2003). Acerca da constituição familiar e dos laços parentais, Lajolo e Zilberman (1999, p. 15) ponderam que:

Até o século XVIII, predominavam, entre as elites, os grupos unidos por laços de parentesco, que, graças a matrimônios de conveniência, formavam alianças políticas poderosas [...]. Enquanto instituição, a família é imprescindível ao projeto burguês, por constituir simultaneamente unidade e fragmento. Unidade porque apresenta laços internos sólidos, sustentados, pela ideologia familista, que mitifica a maternidade, destaca o amor filial, invoca deveres entre pais e filhos e sublinha o afeto entre seus membros; fragmento, por resultar da desagregação dos grandes grupos a que outrora se integrou.

Dentro dessa nova configuração familiar, a criança burguesa começava a ser compreendida como um ser com necessidades de educação e de formação para a vida.

Foi a partir do século XVI, com a evolução da medicina, que a criança foi conquistando maiores perspectivas de vida, a que corresponderiam menores índices de mortalidade infantil. Superada a fase crítica da morte, a infância começava a conquistar espaço na sociedade, tornando-se uma preocupação social de diferentes países, de que emergiriam movimentos em defesa da educação na infância. (ZILBERMANN, 2003).

A respeito da criança e da redução da mortalidade infantil, Kramer (1984, p. 17-18) afirma: "[...] É importante acentuar que essa mortalidade continua hoje a ser regra geral para os filhos de classes dominadas em países de economia dependente, como o Brasil [...]". É possível que na década de 1980, contexto em que a autora desenvolveu sua pesquisa, a realidade talvez fosse um pouco diferente dos dias de hoje, mas, considerando as condições econômicas, geográficas e demográficas em muitas regiões brasileiras e até em outros países, essa realidade ainda se configura⁴.

As primeiras iniciativas de atendimento escolar – as escolas medievais – não tinham o propósito de educar crianças. Eram colégios de preparação de adultos, mantendo-

⁴ “Um indicador muito importante para a análise do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) é a mortalidade infantil, que corresponde ao número de crianças que vão a óbito antes de atingir um ano de idade. No Brasil, as taxas de mortalidade infantil diminuíram muito nas duas últimas décadas, no entanto, o índice continua muito elevado, cerca de 23,6 mortes/mil nascimentos, se comparado a outros países fica evidente que há muito o que melhorar [...]. o elevado índice de mortalidade infantil no mundo e no Brasil são provenientes de dois problemas e/ou causas, o rendimento familiar que afeta diretamente a quantidade e a qualidade da alimentação, e também as condições médico-sanitárias, como falta de pavimentação, esgoto, água tratada e condições de moradia.”(Disponível em: www.brasilecola.com/brasil/idh)

se indiferentes à educação dos mais novos. Isso permaneceu até por volta do século XVII. Ariès (1981, p. 124) comenta que: “Essa indiferença da escola pela formação infantil não era própria apenas dos conservadores retrógrados. É importante notar que os iluministas do Renascimento a compartilharam também com seus inimigos, os escolásticos”.

Embora não seja o foco deste trabalho, um dado bastante significativo apontado pelo historiador francês merece menção: no século XVII, a educação escolar “não era monopólio de uma classe, era sem dúvida o monopólio de um sexo”. As mulheres continuavam a ser excluídas prevalecendo “entre elas, os hábitos de precocidade e de infância curta”, que permaneceram “inalterados da Idade Média até o século XVII”. (ARIÈS, 1981, p. 125)

Conforme Oliveira (2005, p. 59), paralelamente ao desenvolvimento do sentimento de infância, “[...] nos séculos XV e XVI, novos modelos educacionais foram criados para responder aos desafios estabelecidos pela maneira como a sociedade europeia então se desenvolvia [...]”. Começavam a surgir as primeiras iniciativas de atendimento à infância, embora grande parte da população infantil ainda se encontrasse à margem desse atendimento.

Os acontecimentos sociais que revolucionaram as estruturas da sociedade provocaram também mudanças na forma de organização dos lares, que tinham, quase exclusivamente, a personagem feminina incumbida da educação e dos cuidados com as crianças. Historicamente, essa mesma mulher, pouco tempo depois, passaria a ser considerada socialmente útil: como era mão de obra barata, era conveniente sua inserção no mercado de trabalho, o que desencadeou novas necessidades familiares e sociais, que têm, em seu centro, a criança. (OLIVEIRA, 2005).

Saindo do anonimato, a criança, que por muito tempo fora educada no seio familiar, começava a ser um ser integrante do mundo considerado moderno. Marcado pelos processos de industrialização e urbanização, esse “novo” mundo foi responsável pelas mudanças na função da mulher, consumindo sua força de trabalho, o que trouxe contribuições para o início de um processo de valorização da infância e sua educação. (ARIÈS, 1981).

O contingente de crianças que necessitavam de atendimento a suas necessidades no período em que suas mães trabalhavam como operárias nas indústrias foi forçando a criação de modos de organização que pudessem atendê-las. Dessa forma, emergiram as lutas pela instituição do atendimento à criança pequena, que passaria a ser um direito da mãe trabalhadora, diferente do que prescreve a legislação atual, em que esse atendimento

consta como um dos direitos da criança. Algumas das reivindicações populares iam sendo atendidas, não por serem direitos da população, mas em favor da manutenção da ordem social.

Oliveira (2005) acrescenta que, nos países europeus, às crianças dos estratos sociais menos favorecidos, aproximadamente aos dois ou três anos, já lhes eram reservadas as *charity schools*, *dame schools* ou *écoles petites*. Essas instituições possuíam caráter religioso e não apresentavam “uma proposta de educação formal”. O trabalho realizado era voltado ao “desenvolvimento de bons hábitos de comportamento, a internalização de regras morais e de valores religiosos, além da promoção de rudimentos de instrução”. (p. 60).

Algumas outras escolas de fundamentos religiosos ensinavam leitura, escrita e trabalhos manuais para as crianças a partir de seis anos de idade, “[...] onde mulheres da comunidade tomavam conta de grupos de crianças pobres pequenas e ensinavam a ler a bíblia e a tricotar [...]”. (OLIVEIRA, 2005, p. 60-61). Diversas formas de atendimento à infância foram criadas, sobretudo de atendimento às crianças pobres, com a intenção de minimizar os riscos à saúde bastante debilitada dessas crianças. Até asilos⁵ para elas foram instituídos.

Ainda conforme o estudo de Oliveira (2005), nos séculos XVIII e XIX, importantes mudanças ocorreram no campo educacional, especialmente no atendimento para a infância, e nas concepções teóricas que embasavam o trabalho pedagógico. As crianças passariam a despertar, nos adultos, o interesse por cuidar delas e educá-las. Para as crianças dos estratos sociais mais favorecidos, que podiam pagar pela educação, a escola era considerada “um instrumento fundamental”, mas às crianças das classes sociais menos favorecidas, verdadeiros exércitos de crianças pobres, ainda permaneceram sem expectativas de acesso ao ensino.

A concepção que as elites políticas tinham, até aquele momento, da educação das crianças pobres, foi assim apresentada por Oliveira (2005, p. 62):

⁵ Para saber mais, ver KUHLMANN Jr. *Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica*. Mediação, 1998.

REIS, Fábio Pinto Gonçalves dos. A educação da criança negra em manuais agrícolas e projetos de emancipação de escravos no século XIX. Disponível em <http://www3.fe.usp.br/secoes/semana08/completos/42.swf>. BASTOS, Maria Helena Camara. Educação Infantil e ensino intuitivo: a contribuição de Marie Pape-Carpantier (1815-1878) “O presente artigo integra a linha de pesquisa – Educação brasileira e cultura escolar: análise de discurso e práticas educativas (séculos XIX e XX)”. Disponível em <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/viewFile/507/395>.

Alguns setores das elites políticas dos países europeus sustentavam que não seria correto para a sociedade como um todo que se educassem as crianças pobres, para as quais era proposto apenas o aprendizado de uma ocupação e da piedade. Opondo-se a eles, alguns reformadores protestantes defendiam a educação como um direito universal.

Eram necessárias novas maneiras de se conceber a educação das crianças de modo que a disciplina ou a falta dela não incorresse em severos castigos ou punições. As ações educativas ganharam novos olhares, e novos contornos foram sendo delineados para a educação da infância. Iniciava-se uma nova fase no pensamento educacional, agora moderno, incidindo também sobre a obrigatoriedade de oferta do ensino.

Uma gama de pesquisadores preocupados com a criança e sua educação começam a ganhar destaque: “[...] Comênio, Rousseau, Pestalozzi, Decroly, Froebel, Montessori, entre outros, estabeleceram as bases para um ensino mais centrado na criança [...]”. (OLIVEIRA, 2005, p. 63).

Algumas propostas para a escolarização das crianças foram cuidadosamente elaboradas de modo que estas fossem contempladas em variados aspectos: a orfandade, proveniente da guerra, as condições de pobreza, a necessidade do conhecimento escolarizado, tudo com a finalidade de compensação dos possíveis problemas que as crianças pudessem apresentar em seu desenvolvimento. (OLIVEIRA, 2005).

Embora houvesse diferenças entre tais propostas, havia um ponto comum: o entendimento de que a criança é um ser com, necessidades específicas e características que a diferenciam dos adultos. Emergiam pesquisas e a valorização do jogo como uma atividade intencional promotora da aprendizagem, conforme esclarece Oliveira (2005, p. 63):

O exame de textos básicos sobre educação escritos por filósofos nos revela que, desde a Antiguidade, havia quem defendesse a ideia da atividade do próprio aluno como propulsora de seu crescimento intelectual (como Sócrates, Santo Agostinho, Montaigne) e o valor da brincadeira na aprendizagem (já destacado por Platão em *A República*). O que aparece de novo, a partir do século XVIII, é o fortalecimento dessas idéias, que se contrapunham ao que então era pensado ser o processo escolar básico.

Orientadas pelas concepções desses pensadores, diversas instituições foram criadas para atendimento, sobretudo à criança pobre. Gradativamente, as demais instituições de ensino, aquelas que atendiam os filhos provenientes das classes socialmente mais

favorecidas, foram adquirindo conhecimentos sobre esse referencial teórico e incorporando-o em suas propostas para o ensino.

Adentrando o século XX, a educação na infância passaria a receber um tratamento diferenciado, especialmente no aspecto relativo à saúde. Sanitaristas, em especial, e profissionais de outras especialidades médicas passaram a ser atores sociais muito presentes nas instituições educacionais, orientando o atendimento destinado às crianças, especificamente após a Primeira Guerra Mundial, que culminou com o crescimento do número de crianças órfãs. (OLIVEIRA, 2005).

Nesse contexto histórico, foram criados e desenvolvidos programas que visavam à redução da mortalidade infantil, tanto dentro das instituições quanto nas casas. Outro fato relevante foi a organização de materiais concretos, especificamente para o ensino das crianças. Podemos citar Maria Montessori (1870-1952) e Ovídio Decroly (1871-1932) como expoentes dessa área.

No início do século XX, alguns valores sociais foram defendidos como metas para a educação infantil. Houve também a preocupação em submeter as concepções de infância a estudos de maior rigor científico. Pesquisadores como Vygotsky (1896-1934), Wallon (1879-1962) e Piaget (1896-1980) destacaram-se e abriram caminhos para outros que despontariam anos mais tarde, como é o caso de Freinet, que defendia a educação para além do espaço limitado da sala de aula e, na transposição desses limites, a integração do conhecimento escolarizado à vivência da prática social. (OLIVEIRA, 2005).

Mesmo não tendo desenvolvido trabalhos diretamente com a criança pequena, Freinet (1896-1966) desenvolveu pesquisas que contribuíram para o desenvolvimento das práticas educativas dentro das instituições, creches e pré-escolas.

Segundo as palavras de Oliveira (2005), após a Segunda Guerra Mundial ocorreram duas novas situações, que colocaram em destaque a educação da criança, propiciada pelo próprio contexto da época. Primeiramente, emergiram as preocupações com a infância e seu contexto social; em seguida, a concepção que valorizava a criança como uma pessoa portadora de direitos.

Na Europa e também nos Estados Unidos, houve um crescimento significativo da educação infantil; as concepções teóricas “apontavam o valor da estimulação precoce no desenvolvimento das crianças já a partir do nascimento”. Para muitos pais, isso soou como um estímulo para procurarem atendimento a seus filhos pequenos em *play groups*, em que as brincadeiras constituíam-se como um instrumento para o desenvolvimento da criança. Pesquisadores compreendiam que os *plays groups* eram importantes ambientes, porque

neles era possível observar a criança e detectar precocemente problemas que comprometessem seu desenvolvimento físico e mental. (OLIVEIRA, 2005 p. 78).

Conforme aponta a autora, a partir da década de 1960, nos Estados Unidos, aconteceu uma maior demonstração de interesse pelas crianças pertencentes às camadas populares, o que favoreceu a emergência de ideias e programas a serem desenvolvidos na educação infantil, buscando o suprimento de suas carências. Era a instalação da educação compensatória, com ações que buscavam minimizar os efeitos da chamada privação cultural.

Outros atores sociais dos campos das ciências sociológica e antropológica também ofereceram contribuições que favoreceram as mudanças no modo de se conceber esse ensino. O salto qualitativo dos meios de produção, que se deu no século XX, foi outro fator que desencadeou profundas modificações nas estruturas sociais e familiares, expondo socialmente as necessidades de mudanças no atendimento da criança pequena e concorrendo para sua transformação.

Kuhlmann Jr. (1998, p. 16) comenta que:

Instituições de educação da criança pequena estão em estreita relação com as questões que dizem respeito à história da infância, da família, da população, da urbanização, do trabalho, e das relações de produção, etc.-e, é claro, com a história das demais instituições educacionais. Não se trata apenas da educação infantil; a história da educação em geral precisa levar em conta todo o período da infância, identificada aqui como condição da criança, com limites etários amplos, subdivididos em fases de idade, para as quais se criaram instituições educacionais específicas.

Recentemente, segundo Oliveira (2005, p. 82), os debates em torno da educação das crianças pequenas, na Europa, estão centrados em discutir “[...] *por que e para quem* ela existe e *como* organizá-la para oferecer serviços de qualidade [...]” (grifos da autora). Podemos observar que sua consolidação já atinge a questão dos investimentos, que ainda se faz tão presente nos debates sobre a educação infantil brasileira.

Em relação ao financiamento dessa educação, o que predomina, nos diversos países da Europa, é a variedade: educação pode ser financiada, em variadas proporções, por investimentos públicos, empresariais e até pelos pais.

Diferente do caso brasileiro, a pré-escola apresenta-se com dupla característica, preocupando-se com o desenvolvimento infantil e também com a sistematização dos conhecimentos escolarizados. Nos países em que a educação direciona-se para a

sistematização do conhecimento, é necessário que seus profissionais tenham formação universitária. (OLIVEIRA, 2005).

Uma situação que difere da educação infantil brasileira atual é a dissociação dos sistemas aos quais estão vinculadas as creches e pré-escolas. Há países em que as creches estão ligadas ao ministério do trabalho, como ocorre na França; em outros, elas se mantêm vinculadas ao sistema de educação, como é o caso da Espanha e outros poucos países; já em outros, elas fazem parte da área social.

Segundo Oliveira (2005, p. 84):

A educação infantil aparece ainda como parte de programas de aconselhamento a pais sobre como educar suas crianças ou integram programas de educação continuada deles na área de artes, tecnologia, etc., além de programas de alfabetização de adultos.

Com base na demanda, o que sabemos é que as creches e pré-escolas são locais de socialização da criança, ambientes que devem propiciar seu bem-estar com ações que abarquem as abrangências do educar e do cuidar. Deve fazer parte da rotina dessas instituições o desenvolvimento infantil, com práticas que tenham, acima de seus ideais políticos, as concepções de afetividade, respeito e solidariedade humana.

Acreditamos que conhecer o percurso da educação infantil em um cenário que não seja o brasileiro permitiu-nos compreender também a essência das políticas desse atendimento. A partir desse momento, nossa discussão volta-se para a educação das crianças pequenas no Brasil.

2. 2 A educação da infância no Brasil

O desembarque dos primeiros jesuítas aqui no Brasil, primeiramente com a intenção de converter os indígenas que já habitavam este território, começaria a marcar a história de educação não só das crianças brasileiras, mas da educação brasileira de maneira geral: “Muito embora a Companhia de Jesus houvesse nascido, na primeira metade do século XVI, como ordem essencialmente missionária, aos poucos foi também se transformando em uma ‘ordem docente’”. (CHAMBOULEYRON, 2009 p. 56).

Os jesuítas, no intento da conversão dos adultos, organizaram o ensino de modo que, por meio da educação das crianças, fosse possível conquistar os indígenas adultos. Os

índios passaram a ser considerados o “papel em branco”, conforme podemos observar em Saviani (2008, p. 43):

Para isso mandou vir de Lisboa meninos órfãos, para os quais foi fundado o Colégio dos Meninos de Jesus da Bahia e, depois o Colégio dos Meninos Jesus de São Vicente. Pretendia-se pela mediação dos meninos brancos, atrair os meninos índios e por meio deles, agir sobre seus pais, em especial os caciques, convertendo toda a tribo para a fé católica.

Ou ainda mais explicitamente em Chambouleyron (2009, p. 61): “A criança indígena, muitas vezes entregue pelos próprios pais aos padres da Companhia de Jesus, era considerada o ‘papel em branco’ no qual se inscreviam a luta contra a antropofagia, a nudez e a poligamia.”⁶

A história de sofrimento dos infantes iniciava-se antes mesmo de eles desembarcarem em terras brasileiras. Por serem frágeis e ainda não possuírem condições de auto defesa, eram verdadeiras “presas fáceis”, passando pelos mais diversos tipos de maus tratos, e até por torturas físicas e psicológicas provenientes de todo tipo de exploração, inclusive sexual. A bordo dos navios, as crianças eram incumbidas dos mais variados serviços, especialmente daqueles mais perigosos. (RAMOS, 2009).

Um número muito grande de crianças embarcava nos navios portugueses, “da carreira da Índia ou do Brasil”, porém, em decorrência do elevado número de mortes, pelas mais variadas causas, como peste, fome, frio, violência, naufrágios, poucas delas desembarcavam. Com o passar dos tempos, as crianças iam crescendo, algumas desenvolvendo sua estrutura física e logo as que sobreviviam a tais condições de miséria e barbárie eram inseridas no trabalho, sendo exploradas como mão de obra, pois a crença era que deveriam explorá-las pelo tempo que elas vivessem, em face da baixa expectativa de vida infantil. (RAMOS, 2009, p. 35).

Em solo brasileiro, os jesuítas instituíram escolas, colégios e até seminários por várias localidades. Segundo Saviani (2008, p. 26), “[...] Por essa razão considera-se que a história da educação brasileira se inicia em 1549 com a chegada desse primeiro grupo de jesuítas [...]”. Além dos jesuítas, outras ordens religiosas, beneditinas e franciscanas, também se estabeleceram nesse território.

⁶ Esta frase acompanha uma ilustração no livro *História das crianças no Brasil*, organizado por Mary Del Priori, e representa uma cerimônia na qual os indígenas entregavam seus filhos aos cuidados dos jesuítas.

Apesar do crescimento do número de escolas e também de crianças frequentando-as, em uma carta escrita pelo padre Anchieta, em que “relatava os inúmeros progressos que se faziam com os meninos índios em várias casas, onde as crianças davam excelentes mostras de virtudes, bons costumes e aprendizado das letras”, havia o receio de que esses alunos, quando estivessem já na fase adulta, “esquecessem tudo o que haviam aprendido com os padres”. (CHAMBOULEYRON, 2009, p. 68).

Uma das motivações para esse temor era o fato de muitos dos indígenas ou de suas tribos serem nômades. Outro fator que poderia contribuir para o esquecimento do ensino seria a conquista da autonomia e da independência, pois, tão logo isso ocorria, muitos deles se inseriam em práticas habituais dos adultos, tais como fazer uso de bebidas, o que poderia transformá-los em homens “ruins” e sem crença, conforme comenta Chambouleyron (2009, p. 68):

Muitos religiosos apontavam para o fato de que os meninos, chegados aos “anos da puberdade”, como escreve o então irmão Anchieta, quatro anos mais tarde, corrompiam-se e “com tanta maior desvergonha e desenfreamento se dão às bebedeiras e luxúrias quanto com maior modéstia e obediência se entregavam antes aos costumes cristãos e divinos ensinamentos”.

Com muitos desafios e tentativas de manter os adultos convertidos à fé católica, a Companhia de Jesus prosseguiu mantendo seus propósitos de educação por meio da conversão religiosa, educando a maior quantidade possível de meninos.

A educação das crianças pequenas que ainda não tinham idade para ingressar no ensino fundamental, por muito tempo foi considerada uma atividade que estava sob a responsabilidade da instituição familiar. Oliveira (2005, p. 58) aponta que, embora houvesse o “predomínio quase exclusivo do contexto doméstico para a educação da criança pequena, arranjos alternativos para prestar esse cuidado àquelas em situação desfavorável foram sendo culturalmente construídos ao longo da história”.

No contexto extrafamiliar, uma das primeiras iniciativas de acolhimento às crianças foi a criação das “rodas”, que, conforme suas palavras, eram

Cilindros ocos de madeira, giratórios, construídos em muros de igrejas ou hospitais de caridade que permitiam que bebês fossem neles deixados sem que a identidade de quem os trazia precisasse ser identificada – para recolhimento dos “expostos” para deposição de crianças abandonadas em “lares substitutos”, já na Idade Moderna. (OLIVEIRA, 2005, p. 59).

Kramer (1984, p. 51-52) menciona que, para o atendimento da criança pequena no Brasil, “até 1874 existia institucionalmente a ‘Casa dos Expostos’ ou ‘Roda’ para os abandonados das primeiras idades⁷ e as ‘Escolas de Aprendizizes de Marinheiros’ (fundada pelo Estado em 1873) para os abandonados maiores de 12 anos”.

No Brasil, as condições e motivações que deram origem ao alicerce para a construção da história do atendimento das crianças pequenas não diferem muito daquelas que influenciaram movimentos e lutas em outros países: os processos de urbanização e de industrialização pelos quais a sociedade capitalista passou e, em decorrência destes, a inserção da mão de obra feminina no mercado de trabalho, que até então era um campo dominado pelos homens.

O estudo de Oliveira (2005, p. 91) apresenta que, no Brasil, o atendimento destinado à infância fora do contexto familiar era, até aproximadamente a metade do século XIX, muito escasso. A maior parte da população estava concentrada nas zonas rurais, e, nestas, as próprias famílias dos proprietários das terras abrigavam as crianças, geralmente órfãs ou abandonadas, filhos de mães negras ou índias, exploradas sexualmente pelos homens, senhores brancos. Nas zonas urbanas, os “bebês abandonados pelas mães”, inclusive filhos de moças da elite, “eram recolhidos nas rodas de expostos”.

Em péssimas condições, parte das crianças enjeitadas sobrevivia, e sua sobrevivência e seu futuro passaram a ser alvo de inquietação para os seus responsáveis. Muitas das crianças abandonadas nas casas dos expostos eram, após os sete anos, idade máxima para a permanência das crianças nessas casas, designadas às escolas de marinheiros, as quais tinham como alunos apenas crianças sobreviventes em tais casas. (VENANCIO, 2009).

A vida das crianças dentro dessas escolas não era nada fácil. Suas atividades nas escolas de marinheiros mantinham rígidas e severas rotinas; a disciplina fazia parte do aprendizado, embora as crianças estivessem expostas, vivenciando as mais variadas formas de agressão e violência por parte dos adultos, muitas vezes embriagados. Isso sem contar a insuficiência de alimentação, o rigor dos chicotes e a sujeição às doenças.

Nas casas dos expostos, que abrigavam as crianças até os sete anos de idade, os números demonstravam o quão grandes e desiguais eram as condições de pobreza e abandono na infância e, mais que isso, revelavam as péssimas condições em que as

⁷ Kramer (1984, p. 52) em nota, explica que a roda é “uma instituição criada por Romão Duarte em 1739 para abrigar “almas inocentes” que tivessem sido abandonadas, enjeitadas ou desamparadas. Também chamada de Casa dos Expostos ou Casa dos Enjeitados”.

crianças eram criadas. Passeti (2009, p. 348) apresenta um relato do imperador Pedro I à Assembléia Constituinte, em 3 de maio de 1823:

A primeira vez que fui à Roda dos Expostos, achei, parece incrível, sete crianças com duas amas; sem berço, sem vestuário. Pedi o mapa e vi que em 13 anos tinham entrado perto de 12 mil e apenas tinham vingado mil, não sabendo a Misericórdia verdadeiramente onde elas se achavam.

Outras casas ou instituições de acolhimento das crianças foram sendo criadas em diferentes regiões do país, organizadas por meio de ações filantrópicas ou de caridade. Donzelot (*apud* KUHLMANN Jr 1998, p. 56-57) entende que

Filantropia representaria a organização racional da assistência, em substituição à caridade, prática dominada pela emoção, por sentimentos de simpatia e piedade. Para ele, filantropia seria o mesmo que economia social, agrupando todas as formas de assistência aos pobres que visassem diminuir o custo social de sua reprodução.

A instituição de creches, de internatos ou até de asilos para as crianças era uma forma de atendê-las, especificamente as pobres. Após a abolição da escravatura, o que provocou o crescimento do número de crianças abandonadas, muitas dessas instituições, em busca de soluções emergenciais para o problema das doenças que acometiam as crianças, pautavam seus trabalhos no combate às altas taxas de mortalidade infantil. Dessa forma, criou-se para o atendimento das crianças um discurso medicinal.

Por muito tempo, as crianças estiveram assistidas apenas nos aspectos relacionados à saúde. As iniciativas de criação de uma educação voltada à infância, que alguns países já haviam colocado em prática, começavam também a ser transportadas para as crianças brasileiras. O Brasil, país recém-nascido, aos poucos foi sendo influenciado pelas experiências de outras nações mais desenvolvidas à época, surgindo a importação dos jardins de infância. (OLIVEIRA, 2005).

Embora tal importação não tenha ocorrido sem críticas, aos poucos os “jardins” foram surgindo. No início, eram entidades que estavam sob a responsabilidade da iniciativa privada. Gradualmente, foram sendo criados também pelo poder público, porém, ainda que públicos, atendiam a crianças das camadas sociais mais elitizadas. (OLIVEIRA, 2005).

As posições contrárias sobre a face desse ensino os fizeram ser confundidos em uma exposição pedagógica realizada no Rio de Janeiro: “os jardins-de-infância foram confundidos com as salas de asilo francesas, ora entendidos como início (perigoso) de

escolaridade precoce”. (OLIVEIRA, 2005, p. 93). Nasceriam dessas divergências de ideias duas concepções, que conseguiram estabelecer-se no histórico do atendimento às crianças pequenas: o assistencialismo e a educação compensatória.

Sobre o modelo de educação assistencialista destinado às crianças pequenas, Faria (2002, p. 69) chama atenção para algumas polêmicas entre educação e assistência. A autora questiona:

Quando a educação não é assistencialista? Quando o assistencialismo não é educativo? Muitas vezes questionamos que só o assistencialismo manipula a autonomia, cria dependência e a submissão. No entanto, sabemos que é exatamente esse o papel da educação escolar, na sociedade capitalista, que também usa do assistencialismo para alcançar plenamente seus objetivos.

Em 1889, aconteceria a Proclamação da República, buscando um caráter renovador e novas ideologias, porém os problemas sociais continuaram a ser entendidos e atendidos segundo o estrato social da população. Com a Proclamação da República, iniciou-se um novo período na história do nosso país, e a educação, de modo geral, esteve presente, fazendo parte dessa nova fase, algumas vezes tentando conquistar espaço, autonomia e identidade.

Ao discutir o surgimento das primeiras iniciativas de educação pré-escolar no Estado brasileiro, Kuhlmann Jr. (1998, p. 79) afirma que, no ano de 1899, duas instituições relevantes foram criadas: o “Instituto de Proteção e Assistência à Infância” e a creche da “Companhia de Fiação e Tecidos Corcovado”, ambas no Rio de Janeiro. A creche constituiu-se em um marco na história desse atendimento como “a primeira creche brasileira para filhos de operários [*sic*] que se tem registro”.

Diversas instituições foram sendo criadas em diferentes locais. Em 1901, na cidade de São Paulo, criou-se até “[...] uma sociedade destinada ao amparo e educação da mulher e da infância: a *Associação Feminina Beneficente e Instrutiva* [...]” (KUHLMANN Jr., 1998, p. 86, grifos do autor); em seguida, um Liceu Feminino, para formação de professoras para atuarem nas então recém-criadas escolas maternais.

No decorrer das duas primeiras décadas do século XX, efetivaram-se as instalações das creches, com previsão de criação dos jardins de infância. Nos debates sobre a proteção e os cuidados para com a infância, um item bastante defendido era a instauração de creches junto às indústrias, o que também era considerado parte das relações de trabalho.

As indústrias precisaram absorver a mão de obra feminina, pois muitos dos homens trabalhavam na agricultura, no campo, e não eram suficientes para a produção industrial e comercial. Com isso, as mães, que antes cuidavam das crianças e dos afazeres dentro do lar, passaram a não ter local para deixar os filhos nem pessoas que pudessem cuidar daqueles que ainda não tinham idade para frequentar a escolarização obrigatória. Isso acabou tornando-se um problema social.

A ausência de cuidados para com a infância não foi o único fator a se constituir em problemas sociais. As condições de trabalho, as jornadas de trabalho, os baixos salários e até a exploração da mão de obra infantil concorreram para a formação de tais problemas.

Para atender aos filhos (crianças pequenas) das operárias, algumas indústrias criaram, em suas próprias dependências, as creches ou escolas maternas. Tanto no Rio de Janeiro quanto em São Paulo, essas indústrias que possuíam escolas maternas ou creches foram premiadas em exposições nacionais e internacionais. Era uma forma de atendimento para a infância realizado por entidades assistencialistas. (KUHLMANN Jr., 1998, p. 83-84).

A criação, pelas indústrias, de locais destinados ao atendimento das crianças das operárias não aconteceu por desejo dos industriais ou por meio de uma legislação de amparo à criança, mas por longas lutas e embates em prol da criança e de melhorias para os trabalhadores industriais.

Baseados nos modelos das indústrias européias, os trabalhadores imigrantes, com mais formação política e que se mantinham informados sobre os movimentos que aconteciam no exterior, organizavam, por meio dos sindicatos, os operários em geral para as lutas, com manifestações em defesa dos seus direitos e protestos contra as péssimas condições de trabalho. (OLIVEIRA, 2005).

Dentre as reivindicações da classe operária, estava a criação de locais para acolhimento dos filhos. Nesse contexto de reivindicações, os sindicatos dos operários eram alvo dos empresários dos setores comercial e industrial. Uma das maneiras de minimizar os embates e manifestações foi a mudança de postura desses empregadores, que começaram a ceder às pressões e a atender algumas das reivindicações do operariado. Tais reivindicações resultaram em diversas conquistas para os operários, que, aos poucos, foram sendo atendidas pelos empresários, que construíram vilas operárias, clubes esportivos, creches e escolas maternas. (OLIVEIRA, 2005).

A concessão de alguns benefícios configurou-se, primeiro, como um meio de enfraquecer os movimentos sindicais então existentes; depois, como tentativa de “[...]”

controlar as formas de vida dos trabalhadores, dentro e fora da fábrica [...]. Sendo de propriedade das empresas, a creche e as demais instituições sociais eram usadas por elas no ajuste das relações de trabalho [...]”. (OLIVEIRA, 2005, p. 96).

No intuito de regulamentar o trabalho feminino, foi proposto às empresas oferecer facilidades às mães que amamentavam. Dessa forma, as empresas deveriam dispor de salas específicas para amamentação, que deveriam ser próximas aos locais de trabalho para que as operárias pudessem amamentar seus filhos durante a jornada de trabalho. As reivindicações, aos empresários, de criação de creches e escolas maternais para atendimento às crianças algum tempo mais tarde passariam a ser reivindicações populares direcionadas ao poder público. (OLIVEIRA, 2005).

Algumas das creches que eram mantidas pelo poder público, chegando até a ser a maioria, muitas vezes atendiam as crianças das empregadas domésticas e não propriamente das mães que trabalhavam nas indústrias. No entender de Civiletti (1988, p. 88 *apud* KUHLMANN Jr., 1998, p. 87), esse fato revela uma estreita relação entre a implantação das creches e o atendimento médico-higienista: “[...] as creches teriam sido implantadas pelos médicos, aliados às mulheres burguesas, nos interesses do movimento higienista e visando ao atendimento às mães trabalhadoras domésticas [...]”.

Nem todos os atores sociais defendiam a criação de creches, pois seu atendimento, naquele momento, confrontava-se com a ideia de que as mães fossem as principais responsáveis pela educação das crianças na infância. Dessa forma, tais instituições foram caracterizadas como sendo um “mal necessário”. (KUHLMANN Jr., 1998).

As preocupações com a infância iam conquistando adeptos. No início da década de 1920, o Rio de Janeiro foi palco do Primeiro Congresso Brasileiro de Proteção à Infância, de cujas discussões surgiu a regulamentação do atendimento das crianças nas escolas maternais e nos jardins de infância.

A partir da década de 1920, foram registrados vários acontecimentos em prol da educação de maneira geral, e não apenas da educação na infância. Foi um período em que a política educacional esteve em evidência. A revolução de 1930 provocou, no Brasil, muitos desarranjos políticos, que culminaram no golpe de Estado. Entraria em cena o governo provisório que elevava Getúlio à presidência do país e instaurava-se a Era Vargas.

Nesse mesmo período, predominavam, no contexto das instituições, as concepções denominadas médico-higienistas. Segundo Kramer (1984), na fase pré-1930 as propostas de atendimento à criança foram iniciativas de higienistas: tentativas de combate à mortalidade infantil proveniente das mais variadas causas.

A educação na infância, no Estado brasileiro, conquistou grandes defensores, dentre os quais destacamos Mário de Andrade, com a criação dos parques infantis. Como intelectual, juntamente com outros, acreditou que, por meio da administração pública, a educação poderia fazer a diferença rumo à construção de “uma nação moderna”. (FARIA, 2002, p. 30).

Outro intelectual que se destacou nas lutas pela educação foi Lourenço Filho, que, juntamente com outros pensadores que compartilhavam dos mesmos ideais sobre a educação, organizaram o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, movimento ocorrido na década de 1930, mais especificamente em 1932. (OLIVEIRA, 2005).

O manifesto, como denota seu título, pregava “a reconstrução educacional do Brasil”. Dentre as propostas educacionais nele contidas, também estavam contemplada a educação pré-escolar, embora o debate pertinente à “renovação pedagógica” se tenha dirigido mais, segundo Oliveira (2005, p. 99),

Aos jardins-de-infância, onde estudavam preferencialmente as crianças dos grupos sociais de prestígio, do que aos parques infantis, onde as crianças dos meios populares eram submetidas a propostas de trabalho educacional que pouco tinham em comum com os preceitos escolanovistas. Surgiram novos jardins-de-infância e cursos para formar seus professores, mas nenhum deles voltado ao atendimento prioritário das crianças das camadas populares.

A partir da década de 1930, houve a criação de muitos órgãos públicos e instituições privadas com o propósito de atender as crianças. Também deixaram suas marcas no atendimento das crianças pequenas nesse período a filantropia e o assistencialismo, que, de certa forma, eram financiados pelo poder público: por meio de ajuda ou de convênio, o governo fazia o repasse de verbas para sobrevivência e manutenção de tais instituições. (SILVA, 1997).

A instituição de programas de baixo custo e emergenciais era o que predominava nessa modalidade de ensino, visando tão somente ao aspecto quantitativo. O poder público, por meio da captação das massas, justificavam a expansão da oferta da educação pré-escolar. É importante dizer que os recursos humanos envolvidos diretamente no trabalho diário com as crianças eram pessoas consideradas leigas, sem nenhuma formação mínima, o que também não era exigido por tais programas. (SILVA, 1997).

O trabalho desenvolvido com as crianças pequenas, que era baseado na concepção higienista e nutricional, começaria a adquirir características educacionais a partir da introdução das ideias tecnicistas na educação, mas o que parecia ser educativo tornou-se

apenas compensatório, numa tentativa de suprir as carências culturais das crianças. (OLIVEIRA, 2005).

A respeito da educação compensatória, Kramer (1984, p. 29), elenca cinco fatores, explicitamente reconhecidos, como determinantes para a instauração dessa proposta, que percebia na educação pré escolar a “[...] solução para os problemas da educação elementar: fatores médico-nutricionais, assistenciais, psicológicos, culturais e educacionais [...]”. Conforme os apontamentos da autora, tal proposta concebia a pré-escola como uma ponte que tem, em um de seus extremos, as diferenças culturais e sociais das crianças oriundas das camadas pobres e, de outro, a aquisição de conhecimentos culturais e escolarizados, requisitos necessários para o sucesso no primeiro ano do ensino fundamental.

A educação das crianças pequenas foi marcada, na década de 1950, pela forte predominância das ações médico-higienistas, que, conforme mencionamos, visavam à redução dos altos índices de mortalidade infantil. Essas ações eram promovidas pelo Departamento Nacional da Criança, que, na década seguinte, começou a enfraquecer-se, o que culminou com sua extinção. (OLIVEIRA, 2005).

As crianças pequenas sempre receberam, por parte do poder público, atendimentos superficiais. Até a década de 1950, como é possível perceber, as instituições de atendimento à infância eram entidades religiosas ou laicas que passaram a receber auxílio governamental. Tal participação governamental permite-nos compreender que o atendimento infantil foi sempre marcado por ações de baixo valor financeiro.

Pudemos perceber que, no contexto em que surgiram as primeiras iniciativas de atendimento à criança pequena, não era expressa a concepção de que tal atendimento é direito da criança e dever do poder público. As reivindicações populares por atendimento à infância foram acontecendo em virtude de necessidades familiares. Naquele momento histórico, as famílias estavam passando por uma nova fase de organização, decorrente da inserção da mulher, mãe, no mundo do trabalho.

Começaria então o Estado a oferecer as primeiras iniciativas de atendimento às crianças pequenas. Tais instituições, criadas e mantidas por esse poder, atendiam, no entanto, mais crianças das camadas sociais elitizadas do que das camadas populares. (OLIVEIRA, 2005).

Enquanto o atendimento destinado às crianças da elite era voltado ao desenvolvimento intelectual, as crianças das camadas populares eram atendidas com a assistência e o higienismo, que muito lentamente foram cedendo lugar às propostas com

discurso educativo: era a educação compensatória, que visava compensar as carências culturais das crianças e a prepará-las para o ensino fundamental.

Durante muito tempo, a criança e os parques atendimentos destinados a ela estiveram desassistidos pela legislação. Não havendo normatização desse atendimento, o poder público sempre o fez da maneira mais barata possível, conforme lhe era conveniente. As escassas iniciativas de atendimento à criança pequena foram conquistas das mães trabalhadoras dentro das relações de trabalho; eram direitos das mães enquanto trabalhadoras, e não direitos da criança e dever do Estado. Assim, verifica-se que até esse período não havia legislação educacional e o atendimento à criança pequena estava pautado nos debates da mãe trabalhadora, aquela que necessitava prover o sustento familiar ou ajudar a provê-lo.

No início da década de 1960, ainda estando o país sob o domínio da ditadura, surgiu a primeira legislação educacional, lei 4024/61, que dispunha sobre o atendimento das crianças a partir do ensino fundamental, obrigatório. O atendimento à criança com menos de sete anos de idade ainda continuava sem amparo legal específico.

Gradualmente, foram sendo criados órgãos de proteção à criança, que também passou a ser contemplada na legislação. É a legislação destinada ao atendimento da criança pequena que passamos a focalizar a partir deste ponto de nossa discussão.

2.3 Os aspectos legais do atendimento à criança pequena

Em oposição ao desenvolvimento que se alavancava no país, em meados do século XIX as condições de vida da população ainda eram muito limitadas; as necessidades das mais diferentes naturezas eram o que a maior parte da população tinha em abundância. Dessa forma, com carências populares generalizadas, aumentava ainda mais a necessidade da presença do poder público oferecendo atendimento, sobretudo às crianças pequenas.

As políticas de atendimento à criança e a responsabilidade do poder público com a educação daqueles que ainda não tinham idade para ingressar no ensino fundamental sempre foram maquiadas por ações de caráter filantrópico, assistencialista ou comunitário. As crianças recebiam atendimento em locais ociosos, espaços adaptados, em condições inadequadas, e a presença do Estado era limitada; o que ocorria era “ajuda” governamental. (SILVA, 1997).

Nesse contexto de necessidades e de pseudotentativas de atendê-las, começavam a emergir políticas em prol da criança e sua educação. A lei 4024/61, nos artigos 23 e 24, dispõe que:

A educação pré-primária destina-se aos menores de 7 anos, e será ministrada em escolas maternais ou jardins-de-infância. As empresas que tenham a seu serviço mães de menores de sete anos serão estimuladas a organizar e manter, por iniciativa própria ou em cooperação com os poderes públicos, instituições de educação pré-primária. (OLIVEIRA, 2005, p. 102).

Percebe-se o chamamento público que o Estado faz aos empresários, numa tentativa de suprir a demanda, embora saibamos que as disposições propostas no segundo artigo mencionado têm sua essência na regulamentação do trabalho feminino e também na Consolidação das Leis Trabalhistas, ainda da década de 1940. (OLIVEIRA, 2005).

Adentrando a década de 1970, a lei 5692/71 fixou diretrizes e bases para o então ensino de 1º e 2º graus. Em relação à educação das crianças pequenas, essa lei determinava, em seu artigo 19, que:

§ 1º As normas de cada sistema disporão sobre a possibilidade de ingresso no ensino de primeiro grau de alunos com menos de sete anos de idade.

§ 2º Os sistemas de ensino velarão para que as crianças de idade inferior a sete anos recebam conveniente educação em escolas maternais, jardins de infância e instituições equivalentes.

As atuações do poder público na educação das crianças pequenas foram sempre muito precárias. Determinar que a educação das crianças pudesse ser oferecida em escolas maternais, jardins de infância e instituições equivalentes significa, na prática, conceber que as péssimas instalações dos espaços ociosos ou adaptados nos quais as crianças eram atendidas equivalessem às escolas maternais ou aos jardins de infância. Além disso, reconhecer as péssimas condições em que tal atendimento se dava é assumir a incapacidade de provimento dessa educação.

A partir da década de 1980, a educação das crianças pequenas sutilmente começaria a emergir no contexto das políticas públicas. A Constituição Federal de 1988 apresenta “a proteção à maternidade e à infância como direito social”. Por essa legislação, a educação, de modo geral, constitui-se em “direito de todos e dever do Estado e da família”, devendo ser “incentivada com a colaboração da sociedade”. (BRASIL, 2004a, p. 120-122).

Nessa lei, a participação dos estados na educação das crianças pequenas se materializaria na garantia de “atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade”. Aos municípios, estava imputada a responsabilidade de atuarem “prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil”. Aos poucos, a educação infantil ia sendo afinada, criando contornos mais delimitados.

O Estatuto da Criança e do Adolescente-ECA (lei 8.069/90) ratifica o que a Constituição Federal assegura para a educação infantil, inclusive a responsabilidade dos pais pela matrícula de “seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino”. (BRASIL, 2004b, p. 10-11). Esse estatuto também determina que “É direito dos pais ou dos responsáveis terem ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais”.

A consolidação desses aspectos legais foi efetivada na legislação educacional em 1996, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9394/96, que instituiu “A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, completando a ação da família e da comunidade”.

Recentemente, foi aprovada a lei 11.274/06, que dispõe sobre o ensino fundamental de nove anos. As mudanças oriundas dessa legislação modificaram a idade das crianças da educação infantil, passando a primeira etapa da educação básica a abarcar as crianças de zero a cinco anos, enquanto a educação infantil é oferecida em creches para as crianças de zero a três anos e em pré-escolas para as crianças de quatro e cinco anos de idade.

Embora a educação infantil tenha sido instituída como a primeira etapa da educação básica, a LDB, no título III, “Do direito à educação e do Dever de Educar”, artigo 5º, prescreve que:

Em todas as esferas administrativas, o Poder Público assegurará em primeiro lugar o acesso ao ensino obrigatório, nos termos deste artigo, contemplando em seguida os demais níveis e modalidades de ensino, conforme as prioridades constitucionais e legais.

Vemos então que, embora a educação infantil seja a primeira etapa da educação básica, ela ainda está longe de ocupar a primeira posição dentro das prioridades do poder público.

Ao se criarem as primeiras iniciativas legais de atendimento para a educação das crianças pequenas, o Brasil estava em processo de expansão das atividades comerciais, as

indústrias cooptando mulheres como mão de obra para ampliação da produção, e as crianças ficando às margens desse desenvolvimento, evidenciando-nos que a essência do atendimento às crianças menores de sete anos deveria ser apenas assistencialista.

Idéias paradoxais também fizeram parte do contexto educativo das crianças pequenas: enquanto para as crianças pobres os atendimentos apresentavam discursos assistenciais e compensatórios, às crianças da elite que estudavam nos jardins de infância eram realizadas propostas acerca do desenvolvimento afetivo e cognitivo. (OLIVEIRA, 2005)

O que se pensava ser preocupações relacionadas ao ensino e à aprendizagem das crianças foi concretizado por meio da educação compensatória, cuja meta era (é) compensar as carências culturais, de que resultou a busca da escolarização das crianças pequenas por meio de programas de baixo custo.

Há um considerável tempo, estamos inseridos em uma sociedade da era moderna, porém percebe-se que o atendimento às crianças, em especial as brasileiras, apresentou pouca evolução ao longo de sua história. Dessa forma, com poucos avanços conquistados, a preço de muitas lutas e embates populares e políticos, a educação infantil tem conseguido sobreviver entre as políticas públicas.

Como foi possível perceber, embora se tenha criado uma legislação específica para a criança, a educação da criança com idade inferior à prevista para ingresso no ensino fundamental ainda não é obrigatória. Talvez seja possível entender que o zelo pela oferta do ensino fundamental não pode subestimar a importância e necessidade da educação infantil e que a ausência de obrigatoriedade para com esse ensino pode ser conveniente ao poder público, que também se omite na disponibilização de recursos e investimentos para a construção, instalação e manutenção de instituições educativas para as crianças pequenas⁸.

É possível que, assim como o surgimento do sentimento de infância se deu de forma tardia, a educação infantil também ainda possa tornar-se uma realidade na infância de todas as crianças brasileiras. Crianças que, independente de classe social, tenham a oportunidade de vivenciar, no interior das instituições educativas, experiências de

⁸ No Brasil, os primeiros passos legais em relação à educação infantil foram dados, mas muitos outros ainda precisam ser percorridos em prol da criação de uma educação efetivamente de qualidade e não é com um sistema educacional *self-service* que conseguiremos fazer a diferença na vida escolar das crianças pequenas.

aprendizagem coletivas e individuais, com educação de qualidade, e de ser valorizadas como seres com capacidade cognitiva para aprender, com imaginação para vivenciar realidades e fantasias, sentir os gostos, os cheiros e os encantos da magia de ser criança.

A partir de agora, vamos direcionar nosso olhar para o atendimento das crianças pequenas no estado de Mato Grosso do Sul, estado situado na região centro-oeste do Brasil, onde se localiza a cidade de Três Lagoas, lócus desta pesquisa.

3. A EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS PEQUENAS EM MATO GROSSO DO SUL

Neste capítulo, temos o objetivo de conhecer as iniciativas de atendimento oferecido às crianças, pelo poder público, em creches e pré-escolas em Mato Grosso do Sul. Iniciamos com a apresentação de um breve histórico sobre a criação do estado, para, em seguida, abordarmos os programas que fizeram parte do atendimento das crianças pequenas.

3.1 A criação do estado de Mato Grosso do Sul

Mato Grosso do Sul (MS) originou-se de um longo processo de concentração de esforços e lutas pela divisão política do estado de Mato Grosso, o que se concretizou em onze de outubro de 1977, com a assinatura do então presidente Ernesto Geisel, que desmembrava o imenso estado de Mato Grosso e instaurava o estado de Mato Grosso do Sul, “o esplendor do pantanal”⁹:

Mato Grosso do Sul foi criado pelo governo Geisel através da Lei Complementar nº 31, de 11 de outubro de 1977. O governador encampava estudos geopolíticos que apontavam a necessidade de se ocupar espaços vazios no Centro-Oeste seguindo a lógica da interiorização como forma de se minimizar o capitalismo, tal como defendera o homem forte de seu governo, Golbery do Couto e Silva. São de sua autoria as teses geopolíticas adotadas pelo presidente Geisel e não por acaso que tenha ocorrido no seu governo a incorporação da Guanabara ao Rio de Janeiro e, depois a divisão do grande Mato Grosso. (BITTAR, 1988, p. 33).

Geograficamente, Mato Grosso do Sul (MS) estendeu-se até as fronteiras com o Paraguai e Bolívia, sendo emoldurado por serras, campos grandes e vacarias, fazendo divisa com os estados do Paraná, São Paulo, Minas Gerais e Goiás, em que se inscreve o Distrito Federal, onde está localizada a sede do governo nacional, a capital do país, sendo todos esses estados limítrofes grandes polos de concentração industrial e comercial.

⁹ Letra do hino de MS, composição de Jorge Antonio Siufi e Otávio Gonçalves Gomes.

O estado de MS manteve, por algum tempo, sua base econômica assentada na pecuária, porém atualmente a agricultura, especificamente as culturas da soja e da cana-de-açúcar dividem espaço com a pecuária. Em face da “pujança e [...] grandeza de fertilidade”, recentemente outras formas de cultivo estão-se instalando e conquistando espaço no solo sul-mato-grossense.

Criado em 1977, o novo estado da federação passou, até a realização da primeira eleição para escolha de um governador, por três governantes, que, segundo Bittar (1988, p. 36), governaram “com a total exclusão do povo das decisões políticas”. No ano seguinte, em 1978, realizou-se a primeira eleição para escolha dos deputados para compor a assembleia legislativa. Os deputados eleitos tomaram posse de suas cadeiras em 1º de janeiro de 1979.

Até que se realizasse a primeira eleição para governador, o que só se concretizou em 1982, Mato Grosso do Sul passou por três governantes diferentes, todos esses personagens da política local, indicados para administrar o estado. O primeiro deles, indicado pelo presidente Ernesto Geisel, foi Harry Amorim Costa, que, assim como os deputados, tomou posse do governo em 1º de janeiro de 1979.

Com as mudanças ocorridas no cenário político nacional – a saída do Presidente Geisel e a subida do General João Batista Figueiredo à presidência do país –, Harry Amorim foi exonerado em junho do mesmo ano em que foi designado governador do estado.

Com a destituição de Harry Amorim, é indicado ao cargo Marcelo Miranda Soares, que exerceu seu mandato pelo período de junho de 1979 a setembro de 1980, quando foi sucedido por Pedro Pedrossian, que legislou de outubro desse mesmo ano até março de 1982. Esse último governo ficou marcado por grandes e graves turbulências, com recessões, arrochos salariais e política ditatorial. (BITTAR, 1998).

Os funcionários públicos estaduais, dos diversos setores sociais, especialmente os da educação, ansiavam por mudanças. Duas entidades representavam os professores: a Federação dos Professores de Mato Grosso do Sul (FEPROSUL) e a Associação Campo-grandense de Professores (ACP), que, em atendimento à solicitação do candidato peemedebista Wilson Barbosa Martins, enviaram-lhe, “[...] considerações sobre as questões educacionais no estado, através do documento Educação: Sugestões para um Governo Democrático [...]”. (BITTAR, 1998, p. 45).

A eleição realizada em 1982, para a escolha do primeiro governador eleito por voto popular em MS, confirmou nas urnas a vitória de Wilson Barbosa Martins, candidato que

recebeu o apoio das categorias ligadas à educação. A sociedade de maneira geral criou grandes expectativas em torno do novo governo.

Quando assumiu seu mandato de governador, Wilson Barbosa Martins nomeou para secretário de educação Leonardo Nunes da Cunha, o que desagradou em muito os professores, que esperavam pela nomeação de um representante saído das bases da categoria. “Tal atitude contrariou a FEPROSUL e a categoria dos professores em geral, e dificultou bastante todas as ações posteriores da secretaria de educação.” (SILVA, 1997, p. 53).

Conforme as pesquisas realizadas por Bittar (1998) e Silva (1997), nessa gestão governamental o discurso predominante era a busca da participação popular para a elaboração de programas e políticas sociais. Na prática, esse discurso não se concretizou.

3.1.1 As iniciativas de atendimento às crianças pequenas em Mato Grosso do Sul

No estado de MS, desde os primeiros governantes estaduais, foram instituídas formas de atendimento à população no setor social, e a assistência era uma delas. É importante lembrar que a assistência social é um dos direitos da população brasileira, “a quem dela necessitar, independentemente de contribuição à seguridade social”, assegurado a partir da Constituição de 1988. (BRASIL, 2004, p. 120).

Em MS, desde as primeiras iniciativas instituídas a partir da criação do estado, o atendimento às crianças pequenas ocorreu basicamente por meio da Secretaria de Educação, da Secretaria de Desenvolvimento Social e do Fundo de Assistência de Mato Grosso do Sul (FASUL).

A Secretaria de Educação do governo estadual precisava trabalhar com situações nada fáceis de ser administradas. A educação em geral apresentava severas necessidades, dentre as quais a expansão do número de vagas, reestruturação dos prédios escolares, bem como problemas mais específicos, como professores insatisfeitos com os salários e as condições e jornadas de trabalho, falta de formação profissional ou de oportunidades para isso, alto número de analfabetos e muitos outros.

Os problemas a serem resolvidos na educação em MS eram muitos e, segundo Silva (1997, p. 55):

O quadro da educação pública sul-matogrossense [sic] agravava-se ainda mais pois, além desses problemas, no início do governo Wilson Martins, os professores se encontravam em greve por falta de pagamentos, as contas bancárias da secretaria de educação estavam bloqueadas pelo MEC por falta de prestações de contas e a liberação de recursos, paralisada.

Além desse quadro conflituoso, outras situações críticas na educação pública no estado são mencionadas pela autora, como é o caso da política de atendimento à criança em MS:

- Financiado por políticas de baixo custo, o atendimento das crianças pequenas era destinado às crianças carentes das periferias. A educação pré-escolar que funcionava como educação não formal, abarcava aproximadamente “seis mil crianças em 54 municípios”, capacidade esta que também precisava ser expandida (SILVA, 1997, p.54).
- A Secretaria de Desenvolvimento Social, que tinha sob sua responsabilidade a Cultura, o Desporto e o Trabalho Social, era organizada em dois departamentos: o Departamento Estadual do Trabalho e o Departamento Estadual de Promoção e Assistência Social. As diretrizes que norteavam o trabalho assistencial pautavam-se em descentralizar as ações, envolver a participação popular e racionalizar os recursos.
- O FASUL, criação do governo Marcelo Miranda em 1979, tinha por finalidade prestar assistência aos necessitados, o que rendeu, a esse fundo, grande relevância política. Suas ações sociais abarcavam uma população muito maior do que as demais secretarias. Dentre as atribuições a ele delegadas, estavam a “assistência e auxílio às creches”, visando, em tais instituições, oferecer condições para o desenvolvimento integral da criança e atendimento à comunidade. (SILVA, 1997, p. 63).
- Caminhando a reboque, a escassez de recursos era um problema visível nessa secretaria. As ações desenvolvidas funcionavam mais como operações “tapa-buracos” direcionadas aos pobres, apenas suprimindo carências. Após passar por uma investigação, tal secretaria foi extinta e, com essa extinção, os assuntos relacionados à assistência social foram transferidos para a responsabilidade do FASUL, que, por sua natureza assistencialista, desenvolveu ações “voltadas mais para a promoção dos governadores, através do trabalho de suas esposas,

do que propriamente para a implementação de políticas sociais”. (SILVA, 1997, p. 64).

- No governo de Pedro Pedrossian (de outubro de 1980 a março de 1982), que ficou marcado por grandes e graves turbulências, houve um crescimento muito grande do número de funcionários nas secretarias da rede estadual, e com o FASUL não foi diferente. As construções de creches iniciadas por esse Fundo nessa gestão governamental foram concluídas no governo seguinte, que também implementou aquelas que já existiam.
- No governo de Wilson Barbosa Martins, a primeira dama, depois de assumir a presidência do FASUL, constatou que a “entidade estava esfacelada”; não havia nenhum trabalho documentado e, além disso, “sua antecessora deu fim a todos os arquivos que pudessem comprometê-la politicamente”. (SILVA, 1997, p. 62).

A autora ainda comenta que os projetos de responsabilidade do FASUL eram muitos e alguns deles tinham ações que atendiam diretamente crianças e menores, como é o caso, por exemplo, dos projetos:

Assistência e Orientação à Família, que primava pela melhoria das condições de habitação das famílias,
Assistência e Auxílio às Creches, que tinha como meta propiciar às instituições condições para o desenvolvimento das crianças,
Ampliação e Recuperação, que visava ampliar adquirir materiais para os clubes de mães, associações de moradores e centros comunitários e,
Equipamentos, que custeava os equipamentos das creches. (SILVA, 1997, p. 62)

A fim de desenvolver políticas direcionadas ao menor, atendendo a todos e ao mesmo tempo a ninguém, os projetos e as ações do FASUL seguiram até o final dessa gestão governamental atendendo as políticas daquela época. No governo seguinte, novamente entraria em cena, no jogo político estadual, mas agora eleito por voto popular (nas eleições de 1986), Marcelo Miranda Soares, exatamente aquele que, em 1979, criara o FASUL.

Nessa gestão, também turbulenta, houve o fortalecimento de ideias que visavam à conquista de lideranças e entidades com a finalidade de repassar-lhes as responsabilidades pelas ações sociais. (SILVA, 1997). Nessa ótica, o estado passava a ser um colaborador, fazendo apenas repasses de recursos financeiros. Talvez aqui já se tentasse consolidar o que hoje chamamos de terceirização ou privatização dos serviços públicos.

A ênfase dessa política do governo do estado era a redução dos gastos públicos, transferindo a oferta e o atendimento de determinados serviços de sua responsabilidade para entidades filantrópicas ou para os municípios. Dessa forma, o setor social passava a ser um dos mais atingidos pelas medidas reducionistas.

Como foi possível observar, esse fundo funcionou muito mais como fundo de atendimento aos interesses políticos do que à população alvo: “Os governadores representados por suas esposas souberam se aproveitar desse fato e o órgão sempre foi utilizado com “fins eleitoreiros”. (SILVA, 1997, p. 61-62). Em outras palavras, o FASUL beneficiou uns poucos necessitados e muitos não necessitados dele se beneficiaram.

Naquele contexto histórico, apesar de já estar garantido, na Constituição Federal de 1988, o direito da criança à educação de zero a seis anos, ainda não havia ou pelo menos não se evidenciava, por parte do poder público, o interesse imediato pelo cumprimento dessa oferta.

A educação para as crianças pequenas em nosso estado não foi tema principal do cenário educacional, sempre ficando à mercê de programas de atendimento, que custavam pouco ou quase nada aos cofres públicos. As ações desenvolvidas em torno do atendimento à criança ainda eram muito limitadas, com a demanda sempre maior do que a capacidade de oferta. Tal atendimento necessitava ser expandido, o que começou a ocorrer a partir do início da década de 1980.

Conforme Silva (1997), uma das formas utilizadas pelo poder público no processo de expansão do atendimento à criança pequena foi a implantação de dois projetos do governo federal: primeiro, o Programa de Atendimento ao Pré Escolar (PROAPE); depois, o Programa de Educação Pré Escolar (PROEPRE), os dois com características compensatórias.

Ambos contribuíram para o crescimento do número de crianças atendidas, mas a estrutura física para esse atendimento só foi ampliada nas escolas urbanas da rede estadual em 1985, mesmo havendo, desde a década de 1970, indicativos, por parte do Conselho Federal de Educação, com seus pareceres que legislavam sobre essa modalidade de ensino, da necessidade de expansão da oferta de educação para as crianças pequenas. (SILVA, 1997).

O PROAPE foi um programa implantado no estado cuja finalidade era aumentar o atendimento às crianças de quatro a seis anos de idade na pré-escola. Um programa nascido da parceria entre a Secretaria de Educação do estado de Pernambuco e outros órgãos do governo federal, que se alastrou pelo país. (SILVA, 1997).

Em relação ao número de crianças atendidas no estado de MS, Silva (1997, p. 79), menciona que:

Os números a respeito do atendimento à criança de 0 a 6 anos de idade em MS são escassos e difíceis de serem sistematizados porque não há um critério para o registro de dados importantes como o registro de entidades, de convênios, custos envolvidos, fontes de financiamento, avaliação de projetos e população atendida.

Segundo a autora, que tece severas críticas ao programa, o PROAPE, criado para ser desenvolvido nas associações, ou em quaisquer outros lugares que dispusessem de espaços físicos disponíveis, foi:

- Balizado por propostas recreativas e nutricionistas; uma alternativa encontrada pelo poder público para funcionar com poucos gastos, apenas com a contratação de uma professora, uma estagiária e com o trabalho voluntário das mães.
- Um programa de atendimento massificador, de baixo custo, que pretendia apenas aumentar o número de crianças atendidas, sem qualquer preocupação com sua execução ou com as condições em que se dava tal atendimento, denunciando que o abandono das causas educacionais relacionadas às crianças pequenas não eram situações restritas ao novo estado; pelo contrário, a política nacional ainda estimulava a precariedade das ações destinadas à primeira infância.
- Um programa com características nutricionistas e recreativas, porém o aspecto recreacional não foi reconhecido. A ausência de um direcionamento pedagógico, associada à precariedade das estruturas dos locais onde o programa era desenvolvido e à formação das profissionais, contribuiu para a sua supressão. (SILVA, 1997).

Durante a realização de sua pesquisa, Silva (1997) reuniu algumas informações por meio de relatos de pessoas que trabalharam nesse programa. Essas informações denotam que as orientações fornecidas e as capacitações dos profissionais eram muito reduzidas, limitando-se a instruções referentes ao aspecto nutricional, ao preparo da alimentação das crianças, que era industrializada.

Aos poucos, foi sendo introduzida, na educação, a ideia de que a pré-escola deveria ser uma preparação da criança para o ensino fundamental e, com isso, as propostas de

trabalho para as crianças pequenas passam a ter caráter de escolarização. As ações que não estavam dentro dessa perspectiva foram desestimuladas, dando origem a novas propostas agora com características escolarizantes. (SILVA, 1997)

Guiadas pelos ideais de escolarizar as crianças do pré-escolar, as experiências de atendimento à criança pequena que não apresentavam características consideradas educativas foram extintas. Buscando aproximar a pré-escola do trabalho sistematizado pedagogicamente, implantou-se o PROEPRE, programa também de responsabilidade do governo federal, que se iniciou timidamente em três estados e no Distrito Federal e logo foi expandido, abrangendo mais onze estados, dentre eles o de MS. (SILVA, 1997).

Conforme a autora, o PROEPRE foi uma proposta originária do governo federal, por meio do Ministério da Educação (MEC), que consistia em “[...] um programa de capacitação de professoras de educação pré-escolar organizado segundo a teoria piagetiana sob a orientação da professora Orly Zucatto, da UNICAMP [...]” (SILVA, 1997, p. 89). Em MS, foi implantado na capital do estado, por volta de 1984 e depois se expandiu por diversas cidades.

Para formação da equipe de profissionais da educação pré-escolar, foram realizados, por meio da Secretaria de Educação, dois cursos de capacitação, que contaram com a participação de professores e técnicos dos mais diversos órgãos envolvidos com a educação das crianças, porém, conforme destaca Silva (1997, p. 90),

O programa de treinamento foi prejudicado pois a teoria piagetiana é bastante complexa e, se a assimilação de seus conceitos básicos já foi bastante difícil para aquelas professoras e técnicos que participaram diretamente do curso, transmitir esse conteúdo era um tarefa quase impossível.

Desse modo, não foi possível a contínua formação dos profissionais que trabalhavam no programa. Silva (1997) aponta situações que têm concorrido para a descontinuidade na formação dos profissionais da pré-escola.

Seguindo a história das creches no estado de MS, as poucas instituições que existiam também atendiam as crianças com base nos modelos assistencialistas que se perpetuaram em grande parte dos países e também pelos demais estados da federação. Por meio de parcerias e de convênios com outras entidades, o governo estadual tentava demonstrar sua presença.

Essa maneira de o poder público encarar a educação das crianças pequenas, com transferência de parte de seus serviços para entidades ou para os municípios, não oferece

benefício nenhum para a população atendida; ao contrário, a sua omissão anuncia a gradual terceirização ou ainda a privatização da educação, abrindo cada vez mais as portas para que a iniciativa privada se instale, captando as crianças que podem pagar, enquanto as que não dispõem de capital financeiro são deixadas de fora (ou excluídas) do sistema escolar. No estado de MS, as instâncias municipais e as entidades filantrópicas sempre estiveram à frente do atendimento à infância. A respeito desse atendimento, recorremos mais uma vez a Silva (1997), que destaca:

- As políticas de atendimento às crianças pequenas, na década de 1980, na rede estadual, foram lançadas pela Secretaria de Desenvolvimento Social. Uma delas foi o Programa de Atendimento ao Menor em Situação Irregular, que tinha uma proposta de desenvolver projetos em benefício dos “menores”, dentre as quais duas abrangiam a faixa etária de educação infantil, de zero a seis anos¹⁰.
- Os projetos Unidade de Apoio Familiar e Creches Domiciliares eram desenvolvidos em alguns municípios do estado, sendo o primeiro um projeto mais abrangente, tanto em número de municípios em que seria desenvolvido, quanto em número de crianças atendidas.
- O segundo projeto em MS, Creches Domiciliares, era desenvolvido na capital do estado e em apenas mais dois municípios: Aquidauana e Três Lagoas. De âmbito nacional, ficou conhecido por diversos nomes.

Conforme afirma Rosemberg (1986, p. 1), independente de sua denominação seu propósito podia ser facilmente identificado:

As denominações usadas, apesar de variarem muito – creche domiciliar¹¹, mãe crecheira, creche familiar, lar vicinal – referem-se a um mesmo modo de guarda da criança pequena: uma mulher toma conta em sua própria casa, mediante pagamento, de filhos de outras famílias enquanto os pais trabalham fora.

Buscando abrigar as crianças no período em que seus pais trabalhavam fora, o projeto foi uma das opções do poder público para aumentar o número de crianças atendidas. Mais uma vez estava explícita a não intencionalidade do poder público em atender as crianças de zero a seis anos, fazendo-o por meio de atendimento de baixo custo.

¹⁰ Em 16-05-2005, a Lei 11.114 modificou a faixa etária das crianças de educação infantil, que passou a ser de zero aos cinco anos de idade.

¹¹ A palavra foi escrita conforme o texto original.

Tal atendimento ocorreu sem as mínimas condições de ser considerado “de qualidade” e, mais uma vez, é bom lembrar que, naquele contexto, o importante era computar números; o pensamento era predominantemente quantitativo. Uma imensa quantidade de itens desfavoráveis a essa forma de atendimento pode ser elencada se for usada a razão atendimento/qualidade.

Em contrapartida, para o poder público, além da comodidade, proveniente da omissão da oferta e da expansão do número de vagas, muitas questões pertinentes ao atendimento dessas crianças deixam de fazer parte dos problemas da educação, como elaboração de uma proposta específica para essa modalidade de ensino, formação de seus profissionais, investimentos em espaços físicos e mobiliário, manutenção de estabelecimentos e outros.

O atendimento das crianças pequenas em MS também esteve marcado pela presença do Projeto Casulo, que, de ordem do governo federal, após passar por um curto período experimental, logo foi amplamente disseminado por todo o país. Neste, o atendimento à demanda não se deu de forma muito diferenciada das outras propostas já desenvolvidas:

O Projeto Casulo, que objetivava atender, com baixo custo, ao maior número possível de crianças. Foi implantado em vários Estados e municípios, entre os quais o Estado de MS. O Casulo estava inserido no Programa Assistência (Subprograma Assistência ao Menor), já devidamente estudado e debatido por nós pesquisadores e educadores infantis. (ROSA, 2005, p.48).

Por meio da política de convênios, as crianças eram atendidas em instituições do poder público municipal ou nas entidades; a participação governamental estava, mais uma vez, limitada ao repasse das verbas. As crianças ficavam abrigadas pelo período de quatro ou oito horas. Segundo Silva (1997, p.116-117), as instituições, as creches, eram “[...] instaladas em equipamentos simples, aproveitando-se equipamentos ociosos da comunidade; o trabalho é orientado por uma concepção preventiva e compensatória [...]”.

De maneira geral, essa proposta de atendimento esbarrou, basicamente, nos mesmos problemas ocorridos com os programas anteriores, uma vez que o importante ainda era apenas

a expansão dos números, e não a oferta de melhorias à demanda atendida. Percebemos que os programas destinados à criança foram implantados e desenvolvidos seguindo sempre uma mesma linha: o crescimento do número de atendidos com programas de baixo custo.

Não é difícil imaginar que os espaços físicos e as condições nas quais essas crianças foram condensadas eram humanamente insatisfatórios, desprovidos de condições mínimas adequadas ao abrigo e permanência de crianças. Acreditamos nisso por serem sempre programas de baixo custo, em geral desenvolvidos em espaços desocupados, adaptados para essa finalidade, isso sem questionarmos os recursos humanos e as questões pedagógicas.

As políticas e seus programas de atendimento à criança baseados nos modelos assistenciais que foram desenvolvidos nesse estado (o que acreditamos não ser “privilégio” apenas de MS) estavam mais próximos de ser programas “cabides de emprego”, captadores de votos nos anos de eleições (nuance corriqueira que até nos tempos de hoje ainda é possível perceber) do que programas de atendimento aos direitos humanos e sociais da população.

A educação das crianças pequenas nunca esteve em primeiro lugar nas propostas educacionais; pelo contrário, ela se manteve sempre a reboque. Essa situação torna-se ainda mais crítica quando se refere ao atendimento das crianças menores, de zero a três anos, nas creches. O descaso com as causas sociais reflete o quanto a população é reduzida à pobreza, quando não à miséria.

A subordinação da população às migalhas do poder público com atendimentos massificados é o que ficou evidenciado na educação infantil em MS. As iniciativas eram apenas de abrigo às crianças, com prestação de serviços voltados unicamente para os aspectos higiênicos e alimentícios, como se fossem um benefício prestado pelo governo às crianças enquanto os seus pais encontravam-se ocupados em suas atividades profissionais.

Essa lógica descarta o atendimento dos direitos daquelas crianças cujos pais não exercem nenhuma atividade profissional fora de casa, que é uma situação presente na realidade, por exemplo, dos filhos de pais desempregados. Pode-se verificar que as creches são vistas apenas como instituições para atender crianças pobres e carentes, mas até entre estas existem critérios seletivos, onde vence quem o poder público entende que mais necessita do benefício.

As crianças recebem apenas cuidados relativos a alimentação e higiene, o que, por muito tempo, fez parte da rotina das creches, até mesmo pela própria formação dos seus

funcionários, que, na maioria das vezes, possuem como grau de instrução apenas o ensino fundamental, o que é mais vantajoso nos programas de atendimento de baixo custo.

Além das vantagens com o custeio dos profissionais, os programas governamentais com tais características ganham o benefício de não precisar encarregar-se de muitos aspectos, como: a elaboração de uma proposta e o acompanhamento do trabalho pedagógico, o investimento em recursos humanos e materiais, a formação dos profissionais e muitas outras questões relacionadas ao ensino e aprendizagem das crianças, e que estão além da prática de cuidar.

De modo geral, a partir da década de 1980, a educação das crianças pequenas esteve presente nas políticas governamentais, a começar pela Constituição Federal de 1988 e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 1990, que reafirma os direitos da criança já definidos na legislação anterior.

O atendimento das crianças pequenas em MS também foi investigado pela pesquisadora Mariéte Félix Rosa (2005), que, em *O direito da criança de ter direito: A educação Infantil em Mato Grosso do Sul (1991-2002)*, apresenta uma realidade que denunciava a ausência de atendimento ou sua insuficiência para a demanda existente, pois,

Ao andar pelos bairros da capital do Estado de MS, fazendo uma estimativa empírica, verificava que havia no mínimo duas casas, em cada bairro, com placas “Cuida-se de Crianças”, “Cuido do seu filho, enquanto trabalha”. Isso era e, continua sendo, um indício de que havia e, ainda há, uma demanda por espaços que cuidam e eduquem as crianças pequenas, ou seja, instituições de Educação Infantil. (ROSA, 2005, p. 23)

Naquele contexto histórico, apesar de já estar expresso na Constituição Federal o direito das crianças de zero a seis anos à educação, ainda não havia (ou pelo menos não se evidenciava), por parte do poder público, o interesse imediato pelo cumprimento dessa oferta.

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB lei 9394/96) conferiu à educação infantil o status de primeira etapa da educação básica, porém essa mesma lei, na distribuição das “fatias do bolo orçamentário”, de início já excluiu a primeira etapa da educação básica, conforme podemos constatar nos apontamentos de Rosa (2005, p. 20-21):

[...] Resultante da Emenda Constitucional nº 14, foi aprovada a Lei Nº 9.424/96, que dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento

do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério - FUNDEF e, com ela, vieram muitas tristezas, pois os nossos sonhos, tais, como: ampliação das redes de oferta do atendimento, oferta com qualidade, profissionais formados, especificamente, para Educação Infantil, plano de carreira etc, pareciam afastar-se cada vez mais das possibilidades de concretização, já que dos 25% destinados à educação, 15% ficam para o Ensino Fundamental, e dos 10% “restantes”, pouco ou quase nada se aplica na, educação infantil, o que pode ser observado nas pesquisas sobre o Fundef que têm demonstrado a grandiosidade do seu impacto na Educação Infantil. E, assim, restou-nos, como diz a música, na versão do Chico: Sofrer a tortura implacável Romper a incabível prisão Voar no limite improvável Tocar o inacessível chão.

Seguindo os preceitos da Constituição Federal (BRASIL, 2004a, p. 122), a educação das crianças pequenas deve ser feita por meio de “atendimento em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade”¹². O ECA (Lei 8069, de 1990) vem confirmar esse direito e mais adiante a LDB (9394/96) contempla (novamente) a educação infantil como a primeira etapa da educação básica.

No ano de 1996, quando foi aprovada a atual LDB, o estado de MS era governado por Wilson Barbosa Martins (1995 a 1998), que, em atendimento ao preconizado pela Constituição e reafirmado pela LDB, transferiu a responsabilidade pela oferta da educação infantil aos municípios:

Com a aprovação do Fundef, o Estado encaminhou sua política educacional, observando a política do financiamento da educação. Em 1998, no Estado de MS, a SED criou o ensino fundamental em nove anos, amparado na própria LDBEN, desativando as pré-escolas que atendiam as crianças de quatro a seis anos de idade, trazendo-as para o ensino fundamental.

A justificativa de que as crianças de menores de seis anos estariam sendo contempladas foi derrubada pelo parecer do CEE-MS nº 111, de 17/04/98, que reafirmou o conteúdo da Deliberação nº3987, de 09/09/1994, permitindo a entrada, no ensino fundamental, das crianças de seis anos completos até o início do ano letivo. (ROSA, 2005, p. 110).

Ao final do ano de 1999, realizou-se em Campo Grande o “Encontro Estadual de Educação Infantil/MS”, quando os professores, organizados, solicitaram, entre outras reivindicações, a “definição das competências e responsabilidades da educação do estado, do governo federal e dos municípios, em relação à Educação Infantil, exigindo a criação de um setor o órgão central, que os atendessem”. Diante de tal solicitação, o governo criou o “Programa Estadual de Educação Infantil”, com “data” prevista para encerrar-se: “à

¹² Com a aprovação da Lei 11.114, em 16-05-2005, as crianças de seis anos passam a integrar o ensino fundamental.

medida que os centros de educação infantil forem municipalizados”. (ROSA, 2005, p. 113).

Atualmente, em Campo Grande, capital de MS, existe a “Superintendência da Secretaria de Estado de Trabalho Assistência Social e Economia Solidária (SETASS), onde se encontram o Programa de Atendimento à Criança e os CEIs”¹³. Nas demais cidades do estado, a educação infantil pública e gratuita é oferecida pelas prefeituras. Mais uma vez, recorremos às palavras de Rosa (2005, p. 120), que denotam o encerramento da responsabilidade do estado para com a educação da infância em MS:

Assim, hoje o atendimento às crianças de zero a seis anos de idade, em instituições mantidas pelo poder público estadual, existe apenas em Campo Grande, nos três Centros de Educação Infantil que atendem os filhos de servidores do Parque dos Poderes, do Detran e do Tribunal de Justiça, que não serão repassados para o município, pela especificidade do seu atendimento e, ainda, nos CEIs, citados anteriormente.

A educação infantil, por sua vez, seguindo seu caráter histórico, está dividida em creches, para as crianças de zero a três anos, e pré-escola, para crianças de quatro a seis e, mais recentemente, de quatro a cinco anos. As legislações que pareciam mudar a realidade das crianças pequenas, assegurando-lhes o direito ao ensino, delegando responsabilidades aos estados e municípios por sua oferta, facultariam aos pais a matrícula das crianças menores de cinco anos de idade.

A educação infantil é um dos direitos da criança e sua oferta, um dever do poder público. O acesso da criança à educação é uma opção familiar que envolve mais que a necessidade das famílias de locais para deixar seus filhos; envolve também a necessidade de conhecimentos sobre a relevância dessa educação no desenvolvimento e na formação da criança, não mais como assistência, mas como uma etapa do ensino promotora de conhecimento, cultura, socialização e também de aprendizagem dos conteúdos escolarizados propriamente ditos, respeitando-se o desenvolvimento individual infantil.

Enquanto para a criança a ausência de frequência na educação infantil pode representar uma perda significativa, para o poder público pode ser extremamente benéfica, sobretudo em se tratando dos recursos financeiros necessários para o funcionamento e manutenção dessa etapa do ensino.

¹³ CEI – Instituição que oferece atendimento às crianças de idade inferior para ingresso no ensino fundamental.

A respeito das funções da educação infantil, Campos, Rosemberg e Ferreira (1995, p. 106) apontam que as instituições que oferecem atendimento às crianças de educação infantil estarão,

De maneira mais ou menos satisfatória, desempenhando duas funções:
- educacional, no seu sentido amplo, que responde às necessidades do desenvolvimento infantil nos primeiros anos de vida;
- guarda, complementando os cuidados com a criança fornecidos pela família, atendendo às necessidades dos pais que trabalham fora de casa, entre outras.

Atualmente, a necessidade dessas “creches” continua a fazer parte da vida de muitas famílias. A nova realidade vivenciada pela sociedade como um todo evidencia a constituição de novas formas de organização familiar, tornando-se cada vez mais comuns as famílias monoparentais, particularmente as que têm como o esteio familiar as mães. Nessa nova realidade, as creches são fundamentais e cumprem funções essenciais no cotidiano dessas famílias, sobretudo no fornecimento de cuidados diários das crianças, alimentação, higiene e educação. Ferreira (2005, p. 13) pondera que

[...] é necessário se pensar no apoio financeiro para a inclusão da creche no FUNDEB. A simples participação da creche no novo Fundo, sem aporte financeiro novo, acarretará, conseqüentemente, uma redução do valor per capita destinado aos alunos dos demais segmentos da educação básica. Para que isso não ocorra, uma das propostas a serem estudadas seria o repasse para o FUNDEB, pelo governo federal, de parte da sua quota do recurso proveniente do salário-educação ou o aumento do percentual de contribuição dos Estados e Municípios.

Considerando o caráter das propostas para essa etapa da educação, que se baseavam tão somente na “captura” das crianças, fica evidente que a educação infantil em MS atingiu números elevados de atendimento. O mesmo não foi possível em relação às condições em que se deu tal expansão.

Em MS, desde as primeiras iniciativas de atendimento à criança pequena, o governo estadual apresentou-se mais como um colaborador do que como agente principal responsável por sua oferta por meio da gestão compartilhada, ao passo que o compromisso do poder público municipal com a oferta desse ensino já acontecia há algum tempo, mesmo antes da lei 9.394/96.

A introdução da educação infantil nos sistemas de educação é uma proposta nova e pode significar uma tentativa de superação das tão consagradas formas de tratamento dispensadas à criança de zero aos cinco anos e seu atendimento. Por meio de articulação e

organização das políticas educacionais, os municípios, com ajuda de recursos financeiros dos estados, deverão garantir que as crianças tenham acesso à educação, de forma sistematizada, em instituições oficiais de ensino.

Dentro dessas instituições formais, as práticas desenvolvidas precisam ser mediadas pelo binômio educar e cuidar, considerando

Que o atendimento infantil em creches e pré-escolas requer que as crianças sejam atendidas nas suas necessidades básicas, como alimentação e higiene, pelas características próprias de sua idade e porque isso é um direito delas e de suas famílias. Assim, o ato de cuidar deixa de ter uma conotação assistencialista e pode adquirir um caráter educativo se for visto como um momento privilegiado de interação entre criança-criança e criança-adulto, ao mesmo tempo em que o ato de educar perde aquele caráter exclusivamente escolar, com ênfase no treinamento para as séries iniciais e com a preocupação exacerbada com o intelecto. (SILVA, 1999, p. 42).

Conforme expressa o artigo 11 da LDB vigente, os municípios deverão “[...] organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos Estados [...]” e ainda, “[...] oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental [...]”. (BRASIL, 2007, p. 25). Assim, o atendimento à infância, sob a responsabilidade do governo estadual, cessou, em MS, a partir da implantação da lei 9394/96.

Ao observar o atendimento que o governo estadual de MS ofereceu à criança pequena antes do período de escolarização obrigatória, percebe-se que este seguiu o caráter das experiências que já vinham sendo desenvolvidas no país. Atendimentos assistenciais ou filantrópicos com escassez de investimentos financeiros, ausência de formação dos profissionais, instalações prediais sem infra estrutura necessária e poucos recursos para manutenção, esses são alguns dos pontos comuns entre as políticas nacional e estadual. Foi dessa forma, com propostas massificadoras e com poucos investimentos, que o poder público estadual demonstrou sua presença no atendimento às crianças das camadas populares.

Atualmente sob a responsabilidade dos municípios, a educação infantil deve atender a dois princípios básicos, que são o educar e o cuidar, pautando-se sempre pelo desenvolvimento integral da criança. Visando a esse desenvolvimento, na proposta de trabalho com a linguagem orientada pelo Referencial Curricular Nacional para a Educação

Infantil (RCNEI) três eixos norteiam o professor da pré escola: falar e escutar, práticas de leitura e práticas de escrita.

É o uso social de tais práticas, a leitura literária e o letramento, que discutimos no próximo capítulo deste trabalho.

4. LEITURA E LITERATURA INFANTIL: O LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS PEQUENAS

Longos, tortuosos, difíceis e complexos são os caminhos que levam à formação do leitor. Não existe uma fórmula mágica para essa construção nem linearidade nas trajetórias percorridas. Alguns se formam no seio da família, outros na instituição de educação infantil ou na escola e outros, ainda, vida afora. Alguns se fazem leitores na infância, outros já adultos ou até mesmo na velhice. (FARIA, 2004, p. 50).

Neste capítulo, discutimos a leitura objeto da escola, cujo ensino tem-se convertido, há certo tempo, em um trabalho árduo a ser desempenhado pelo professor. Abordamos também a literatura infantil, que oportuniza à criança a vivência de experiências reais e fictícias, auxilia no desenvolvimento psicológico infantil e contribui para o entendimento das situações reais, além de ser uma das maneiras de promover o letramento, um tema que surgiu na década de 1980 e que vem conquistando espaço na bibliografia pedagógica e no contexto escolar.

Destacamos, então, a leitura na escola e buscamos compreender a função formadora da literatura sobre o ser humano e também sua participação na promoção do letramento. E no letramento, por outro lado, procuramos demonstrar sua função social.

No Brasil, a política da educação oferecida nos estabelecimentos formais às crianças pequenas, antes de seu ingresso no ensino fundamental e obrigatório, há algum tempo vem sendo discutida por pesquisadores, estudiosos da infância brasileira, que defendem a educação pautada nas necessidades, ou nas especificidades do desenvolvimento infantil (físicas, cognitivas e sociais). Destacamos, entre esses estudiosos, Oliveira (1995), Faria (2002), Arce e Martins (2007), Campos, Rosemberg, Ferreira (1995), Cerisara (1995), Rosa (2005) e Silva (1997, 2003).

As discussões acerca da linguagem, que é uma das especificidades expressas pelo Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), têm focalizado o desenvolvimento de práticas pautadas nos eixos: “falar e escutar”, “práticas de leitura” e “práticas de escrita”, visando à ampliação das formas de comunicação e expressão da criança e sua inserção ao universo letrado. (BRASIL, 1998b, p. 233).

Discutir leitura e literatura infantil na educação de crianças pequenas pode parecer uma discussão muito óbvia se o nosso olhar estiver direcionado apenas à pequena parte

das crianças que, embora estudem em instituições educacionais públicas, possuem experiências com práticas de leitura e escrita ou tenham acesso a materiais impressos fora do ambiente escolar. Assim, estaríamos desconsiderando grande parcela dessa demanda, em especial os alunos das camadas populares.

A literatura desempenha um papel fundamental na constituição de sujeitos letrados. A leitura e a literatura na escola também desempenham esse papel à medida que a sua utilização não seja transformada em conteúdos escolarizados e que seu acesso seja democratizado, questões que podem estar além das competências da escola e de seus professores.

A respeito da literatura infantil no contexto brasileiro, Parreiras (2009, p. 18) aponta que, ao acompanharmos seu percurso, nascimento e desenvolvimento, observamos que “ela nasce num momento favorável a uma literatura comprometida com o imaginário e o lúdico, quando Monteiro Lobato lança sua obra *A menina do narizinho arrebitado*, na década de 1920”. As obras de Lobato, com a valorização da cultura popular e do imaginário infantil, continuam, ainda hoje, abordando temas tão atuais como no contexto em que foram produzidas.

A partir da segunda metade do século XX, houve a promulgação de legislações educacionais, com destaque para as leis 4024/61 e 5692/71, bem como a introdução de leitura de obras de escritores brasileiros e a criação da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ). Com isso, muitos autores de obras literárias emergiram no mercado editorial. (PARREIRAS, 2009).

Conforme destaca a autora, “Preferimos dizer que, naquelas décadas, a literatura infantil se consolidou, principalmente do ponto de vista dos textos, a saber, dos escritores.” (PARREIRAS, 2009, p. 19). Ainda observamos, em seus apontamentos, que os textos literários possuem significados tão relevantes à formação da criança que “merecem ser lidos e relidos nas salas de aula”, evidências da importância da formação literária do professor, agente que insere as crianças, pequenos leitores, no mundo da leitura convencional.

Pensar a literatura sugere que as reflexões estejam além do aspecto da formação de leitor ou da qualidade literária. A literatura exerce importantes funções na vida do homem. Embora haja diferentes concepções de “literatura”, neste trabalho nós a concebemos conforme Candido (1995, p. 174), em “O direito à literatura”:

Chamarei de literatura, da maneira mais ampla possível, todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações.

Ao ser entendida como uma manifestação universal e sociocultural, a literatura abrange todos os seres humanos, fazendo parte da vida e dos sonhos, uma maneira de o homem entregar-se ao mundo imaginário, podendo esta circular pelo universo fantasioso que pode ser construído em torno da vida amorosa e até da financeira. Toda essa construção psíquica necessária à vida do ser humano é fundamentalmente um direito. (CANDIDO, 1995).

Conforme Antonio Candido, referência brasileira nos estudos nessa área, a literatura desempenha várias funções:

Um certo tipo de função psicológica é talvez a primeira coisa que nos ocorre quando pensamos no papel da literatura. A produção de fruição desta se baseiam numa espécie de necessidade universal de ficção e de fantasia, que de certo é coextensiva ao homem, pois aparece invariavelmente em sua vida, como um indivíduo e como grupo, ao lado da satisfação das necessidades mais elementares. E isto ocorre no primitivo e no civilizado, na criança e no adulto, no instruído e no analfabeto. (CANDIDO, 1972, s. p.).

Diante dessa afirmação, percebemos que a literatura exerce influência sobre os seres humanos, leitores ou ouvintes de histórias, contribuindo para a compreensão daquilo que é realidade, por meio da fantasia, da ficção e do imaginário. Além de sua característica fantasiosa, a literatura, neste caso, a infantil, contribui para a aprendizagem de como lidar com emoções, com os diferentes sentimentos e ainda com assuntos permeados pela ética.

Azevedo (2004, p. 44) pondera que, na literatura, percebemos a presença de elementos opostos aos idealizados nos livros didáticos, que podem “apresentar ao leitor seres humanos fictícios, mas complexos e paradoxais, mergulhados num constante processo de construção de um significado para suas vidas”. No entendimento desse autor, é fundamental “que na formação da criança, e do leitor, haja sempre espaço para que o contraditório e a ambigüidade apareçam”. Ao vivenciar nas histórias tais situações, a criança vai, também, construindo conhecimentos sobre a realidade, sobre os valores sociais, necessários à vida em sociedade.

Além disso, por meio da literatura a criança aprende a estrutura de diferentes textos e começa a criar suas próprias estratégias de leitura, mas, para que isso ocorra, é

fundamental o seu contato com diferentes suportes de leitura e diferentes gêneros textuais. Falar de suportes de leitura faz-nos lembrar o livro, um dos mais tradicionais e talvez o mais utilizado dos suportes existentes dentro e fora do contexto escolarizado, pois, nesta sociedade moderna:

Os livros, portanto, não tem importância menor hoje do que tiveram no passado, mas ao contrário. São o que têm sido há séculos: portadores do conhecimento de uma geração para outra (e dificilmente poderão ser ultrapassados por qualquer outro meio de transmissão das descobertas intelectuais), pedras angulares da vida intelectual e emocional. (BAMBERGER, 1986, p. 11)

Talvez seja exatamente por isso, por ser o livro um importante portador de conhecimentos, que a leitura desse suporte tenha sido tão condenada naqueles tempos em que conhecer tecnologia da leitura era um privilégio de poucas pessoas.

Ao refletirmos sobre literatura na, ou para a, educação infantil¹⁴ – etapa da educação que concentra a maior parte das crianças que ainda não sabem ler de forma convencional –, já supomos a prática da leitura compartilhada, leitura feita em voz alta, dirigida pelo mediador¹⁵. É como se a história fosse um saboroso prato, preparado cuidadosamente pelo professor, para ser degustado pelos alunos.

Martins (2011, p. 83), embasada nos estudos de Giroto e Souza (2010), comenta que, ao ler em voz alta, o professor, direciona a atividade de leitura e “[...] vai demonstrando em forma de exemplos o que está se passando em seu pensamento. É como se o docente apresentasse aos alunos um filme que se passa em sua mente no momento da leitura [...]”. Dessa forma, a leitura literária expressa comportamentos e sensações, expõe os sentimentos do leitor e provoca os sentimentos dos ouvintes. Assim, a prática da leitura revela a formação literária do professor.

Em um país com tamanha desigualdade social, como o nosso, é relativo o número de pessoas que não têm acesso, dentre tantas outras coisas, à cultura letrada, um bem, talvez, de primeira necessidade para que a pessoa possa exercer com autonomia a sua

“Ter acesso à boa literatura é dispor de uma informação cultural que alimenta a imaginação e desperta o prazer pela leitura. A intenção de fazer com que as crianças, desde cedo, apreciem o momento de sentar para ouvir histórias exige que o professor, como leitor, preocupe-se em lê-la com interesse, criando um ambiente agradável e convidativo à escuta atenta, mobilizando a expectativa das crianças, permitindo que elas olhem o texto e as ilustrações enquanto a história é lida”. (BRASIL, 1998b, p. 143)

¹⁵ Sobre práticas de leitura e literatura ver - Ler para aprender? – práticas docentes em leitura e literatura Renata Junqueira de Souza e Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto. Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo - v. 5 - n. 1 - 21-31 - jan./jun. 2009 disponível em www.upf.br/seer/index.php/rd/article/download/923/553

cidadania. Amplamente discutidos por diversos pesquisadores, os temas “leitura” e “formação de leitores” começam a ocupar espaço nas políticas públicas. E é sobre o tratamento dispensado à leitura e ao livro, um de seus maiores portadores, que refletimos no próximo item deste trabalho.

4.1 Leitura literária na formação de leitores: livros e bibliotecas escolares

A literatura é a única manifestação de arte que tem uma condição para o leitor: ser alfabetizado. Diferente do teatro, da pintura, da escultura, da música e da dança, que não apresentam condições para o espectador, a literatura exige que o leitor saiba ler. A criança pequena depende do adulto para fazer a mediação da leitura. E a criança maior, já alfabetizada, precisa do adulto para aproximá-la do livro, sejam os pais, os tios, o professor ou o bibliotecário (PARREIRAS, 2009, p. 17).

Falar de leitura, em especial sobre o ensino e a aprendizagem desse conhecimento social, não é algo assim tão fácil, como também não são fáceis os desafios do seu ensino na escola pública brasileira, a que convencionalmente foi atribuída a responsabilidade ou tarefa de ensinar a ler. As escolas ensinam a ler sem livros, com textos pobres e sem diversificação de materiais de leitura.

Durante muito tempo, as práticas escolares de ensino da leitura estiveram centradas em textos cujos portadores textuais eram, basicamente, os livros didáticos. A esse respeito, é conveniente considerar algumas exceções ao falarmos sobre a ausência do livro em sala de aula. Estamos nos referindo à escassez do livro literário, pois os livros didáticos e as cartilhas sempre estiveram presentes dentro das salas de aula, constituindo-se estes quase no único portador textual de acesso do aluno no contexto escolar.

Sobre a existência do livro didático, Lajolo e Zilberman (1996, p. 120) destacam que “O livro didático talvez seja uma das modalidades mais antigas de expressão escrita, já que é uma das condições para o funcionamento da escola”. Dessa forma, conforme as autoras, ele se caracteriza como o “primo-pobre da literatura” e o “primo-rico das editoras” e expressa os rumos a que o poder público direciona a educação, a formação intelectual da nação.

Sobre os materiais disponíveis e utilizados na escola para inserir a criança em práticas de leitura, Santos e Souza (2009, p. 82) afirmam: “[...] Mesmo com todas as críticas, o livro didático ainda é o material mais usado na escola, seguido por outros utilizados com menor frequência: os paradidáticos [...]”. Essa realidade, por si só, talvez

possa revelar e ao mesmo tempo justificar as dificuldades de ensinar e aprender leitura na escola.

O trabalho com a leitura dos textos apresentados nos livros didáticos pode resultar, entre outras situações não favoráveis ao trabalho do professor, na impossibilidade de os alunos, leitores em formação e “indivíduos diferenciados”, manifestarem seus interesses por “leituras diferentes” e, além disso, no não atendimento das finalidades básicas do trabalho com “as atividades de leitura em sala da aula: informação e recreação”. (AGUIAR, 1986, p. 86-90).

Embasada nos estudos de Bamberger (1977), Aguiar (1986) considera que a seleção de livros literários para estudantes deve avaliar as “preferências literárias”, isto é, o interesse dos leitores, de acordo com sua faixa etária. A autora apresenta “cinco idades de leitura”, de conformidade com teorias que tratam do “desenvolvimento psicológico infantil”. Cada uma dessas idades corresponde a determinados tipos de texto escrito. (AGUIAR, 1986, p. 90).

Segundo essa autora, na primeira fase (de dois a seis anos de idade), a criança tem a “mentalidade mágica” pois: ainda não consegue distinguir “o mundo externo e interno”. Na segunda, dos cinco aos oito ou nove anos, a criança tem preferência pela “leitura do realismo mágico”. São histórias que alimentam a fantasia, como “os contos de fadas, lendas, mitos, fábulas”. A terceira fase (dos nove aos doze anos) “é intermediária, a criança começa a orientar-se no mundo concreto” e gosta da leitura de histórias “maravilhosas, mas ela quer desvendar o meio aprendendo com os livros”. As preferências literárias dos leitores infantis também sofrem influência do “ambiente social e familiar”. Na fase seguinte, dos doze aos quatorze anos, a criança começa a passar pelas mudanças corporais, a pré-adolescência, e seus “interesses de leitura dirigem-se a enredos sensacionalistas, aventuras vividas por gangues, personagens diabólicos, histórias sentimentais”. E na última fase, dos catorze aos dezessete anos de idade, “anos da maturidade”, início das descobertas “do mundo interior e do mundo dos valores”, as preferências de leitura recaem sobre aventuras, viagens, romances históricos e biográficos, histórias de amor, literatura engajada, temas relacionados com interesses vocacionais. (AGUIAR, 1986, p. 91).

No espaço escolarizado, é imprescindível que as crianças ainda não alfabetizadas tenham acesso à literatura e contato com livros de histórias infantis, pois elas devem “descobrir a leitura muito antes de aprender a ler”. (AGUIAR, 1986, p. 86). Descoberta que favorece e desenvolve o hábito da leitura e, embora não esteja voltada para a

alfabetização, contribui para ela. Assim, finalmente, livros didáticos e cartilhas, que por muito tempo foram quase os únicos materiais de leitura na escola brasileira, começam a dividir espaço com livros literários.

Buscando, talvez, o resgate de uma das funções da escola, a de ensinar a ler, o poder público tem elaborado políticas de fomento à leitura e criação de bibliotecas escolares. Segundo o “Programa Nacional Biblioteca da Escola [PNBE]: leitura e biblioteca nas escolas públicas brasileiras”¹⁶, “Desde 1988, o governo federal vem distribuindo acervos, obras, coleções de livros de literatura e obras de referência, tanto para estudantes quanto para professores.” (BRASIL, 2008, p. 14). Mais adiante, refletimos sobre a contemplação da educação infantil no PNBE.

Buscando compreender a necessidade do trabalho com o livro literário em sala de aula, recorreremos às palavras de Zilberman (1986, p. 21):

Conseqüentemente, a proposta de que a leitura seja reintroduzida na sala de aula significa o resgate de sua função primordial, buscando sobretudo a recuperação do contrato do aluno com a obra de ficção (...) Com efeito, é o recurso à literatura que pode desencadear com eficiência um novo pacto entre as crianças ou jovens e o texto, assim como entre o aluno e o professor.

A recuperação da leitura na escola é uma necessidade, tanto para tornar significativa a aprendizagem daqueles que a aprendem, quanto para a restituição do valor do livro em sala de aula, especialmente o livro literário.

De maneira geral, a criança, ao ingressar no contexto escolarizado, demonstra bastante interesse em aprender a ler e escrever. Ensinar a ler tem seus pré-requisitos, e um dos primeiros é o acesso a materiais de leitura. Embora muitos materiais impressos estejam em circulação, tais como panfletos de propagandas, anúncios de ofertas, jornais, revistas de fofocas de artistas, entre outras publicações de fácil acesso a alunos e professores, vale mencionar que não é qualquer material de leitura que tem relevância e significado como instrumento para ensinar a ler e escrever.

Possuir variedade de materiais de leitura é importante e menor não se faz a necessidade de ambientes ou espaços apropriados para dispor tais materiais. Em nosso país, as escolas continuam sendo construídas com a finalidade de ensinar o aluno a ler e

¹⁶ O PNBE é um programa criado em 1997, “com o objetivo de auxiliar as escolas públicas na composição de um acervo de obras de qualidade tanto literárias quanto de referência”. (MACIEL, 2008, p. 13).

escrever, mas sem a construção ou implantação de bibliotecas ou de espaços especificamente destinados à leitura. Segundo Silva (1986, p. 134),

Já nos idos de 1944, ainda na vigência do movimento escolanovista, afirmava Lourenço Filho: “ensino e biblioteca são instrumentos complementares (...); ensino e biblioteca não se excluem, completam-se. Uma escola sem biblioteca é um instrumento imperfeito. A biblioteca sem ensino, ou seja, sem a tentativa de estimular, coordenar e organizar a leitura, será por seu lado, instrumento vago e incerto”.

Essas significativas palavras denotam a importância da escola e da biblioteca e das relações existentes entre os sujeitos aprendizes da primeira e o acesso a materiais de leitura, aos livros, bens preciosos encontrados no interior da segunda.

A construção de bibliotecas e a propagação de sua função são necessárias e estão evidenciadas nas palavras de Abreu (2004), que acredita na necessidade de ampliação de bibliotecas e também na difusão destas como um local propício para a leitura, e não apenas como espaço utilizado pelos alunos com a finalidade de realizar trabalhos escolares, além de que “Em um país pobre e de renda mal distribuída como o Brasil a multiplicação de bibliotecas pode ser um fator decisivo na democratização do acesso à leitura”. (ABREU, 2004, p. 37).

Ao tecer algumas considerações acerca do acesso ao livro na escola, Maia (2007, p. 39) pondera que a precária formação dos profissionais responsáveis pelas bibliotecas “contribuiu, durante décadas, para transformar as poucas bibliotecas escolares existentes em local onde a leitura era aplicada como castigo”. A autora contesta ainda o predomínio da cultura silenciosa na biblioteca:

Apesar das discussões sobre a crise da leitura terem redimensionado o curso de biblioteconomia, ainda prevalece em muitas escolas a lei da biblioteca como lugar onde se impõe a cultura do silêncio. O silêncio da leitura, no que diz respeito a ler e não dizer nada, a ler e não entender nada, a ler e não encontrar respostas, nem formular perguntas.

A cultura do silêncio fica mais evidente quando a prática da leitura é tratada como um meio de punição, um castigo aplicado pelo professor ao aluno, quando este não apresenta bom comportamento ou não faz tarefas escolares. Essa maneira ríspida e solitária de uso da biblioteca escolar precisa ser rompida para que haja efetivamente, nesse espaço, a prática da leitura compreensiva, propícia ao diálogo e à reflexão, independente das motivações para ler.

Os apontamentos de Silva (2009, p. 115) sinalizam para outro problema: “A convivência pedagógica entre a biblioteca e a escola ainda não é uma realidade consolidada em nosso país.” Para a realização de um trabalho satisfatório com a leitura, não basta um bom acervo literário; ainda se faz necessária a criação de políticas que vão além da distribuição de livros, uma vez que as escolas não dispõem de espaços físicos onde se possam implantar bibliotecas ou ao menos salas de leitura.

Assim, com mobília específica, espaço para circulação dos leitores, exposição do acervo, formação do educador para o uso desse espaço como mediador de leitura, disponibilidade de subsídios para que o responsável pelo espaço seja também um mediador de leitura, dinamização das atividades de leitura com atividades no espaço escolar, as bibliotecas escolares poderão contribuir para a melhoria dos índices de leitura verificados nas avaliações a que frequentemente os alunos são submetidos.

A ausência de ambientes específicos para a leitura no interior das instituições escolares talvez seja um dos entraves para que a prática da leitura não seja efetivada dentro da escola. Os acervos têm sido distribuídos à escolas sem estrutura para disponibilizá-los de maneira agradável, que incentive professores e alunos à leitura. Não é por acaso que, em muitas escolas, quando os livros não estão dentro dos armários, estão amontoados nas conhecidas caixas de leitura e em precárias condições de uso.

Em ambientes específicos e adequados para a leitura na escola, os alunos poderão conhecer e mais facilmente ter acesso à diversidade literária, a “[...] livros de caráter estético, diferentes dos pedagógicos e utilitaristas, usado na maioria das escolas [...]”. E isso é essencial à formação da criança, pois o “[...] livro estético (ficção ou poesia) proporciona ao pequeno leitor a oportunidade de vivenciar a história e as emoções, colocando-se em ação por meio da imaginação, permitindo-lhe uma visão mais crítica do mundo [...]”. (SANTOS; SOUZA, 2004, p. 81).

Talvez seja por isso que o pensamento dominante insiste em negligenciar ao aluno a oportunidade de acesso às múltiplas leituras, impedindo-o de um desenvolvimento emocional saudável, da construção da aprendizagem, do olhar crítico para a realidade em que vive e para as oportunidades que lhe são oferecidas. Os poucos recursos para investimentos em educação, nas condições concretas das escolas, são o extremo da pirâmide educacional, contribuindo para a ausência do livro literário em sala de aula e para a massificação do ensino.

Sabemos que é inquestionável a necessidade de implantação de bibliotecas dentro das instituições de ensino, porém a simples construção desses ambientes não significa que

haverá mudança nas condições para a leitura, pois, no cotidiano desses locais, existem fatores indispensáveis à organização e funcionamento da biblioteca escolar, inclusive a manutenção física e pedagógica, essencial para a efetivação da leitura na escola e para formar leitores.

Enquanto o poder público não atender a essa necessidade da educação, as dificuldades no ensino e na aprendizagem da leitura e a formação de leitores continuarão comprometidas. Para exemplificar as dificuldades do ensino da leitura no nível fundamental, apesar de esse não ser objeto deste nosso estudo, citamos o fracasso na aprendizagem da leitura demonstrado por Batista (2006), que analisou os resultados de duas avaliações sobre as habilidades de leitura, o Sistema de avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes¹⁷ (PISA):

E os resultados não são nada bons. De acordo com os dados do Pisa, a proficiência em leitura de estudantes brasileiros de 15 anos é significativamente inferior à de todos os outros países participantes da avaliação. De acordo com os dados do saeb, na avaliação realizada em 2001 (divulgada em 2003), apenas 4,48% dos alunos de 4ª série possuem um nível de leitura adequado ou superior ao exigido para continuar seus estudos no segundo segmento do Ensino Fundamental. (BATISTA, 2006, p. 14).

O autor descreve a parcela da população sobre a qual se acentuam os índices do fracasso escolar e indica quais estratos sociais não possuem acesso ao ensino escolarizado. Conforme sua análise, “Os dados do Saeb são exemplares. O fracasso na alfabetização é maior entre as crianças que vivem em regiões que possuem piores indicadores sociais e econômicos, entre as crianças pobres, entre as crianças que trabalham e entre as crianças negras.” (BATISTA, 2006, p.15).

As palavras de Batista (2006, p. 15) denunciam que “[...] o problema do analfabetismo, na escola ou fora dela, é parte de um problema maior e de natureza política. É o problema da desigualdade social, da injustiça social, da exclusão social [...]”. Tais situações demonstram que a escola tem seus limites e que eles certamente não serão transpostos sem que haja, no contexto social macro, fora dos limites das instituições, políticas de atendimento às necessidades básicas dos seres humanos.

¹⁷ O autor, neste texto, comenta os resultados do SAEB 2001, divulgados em 2003. No PISA do ano 2000, a média brasileira era de 368 pontos. Em 2009, atingiu 401 pontos. Na tabela geral, o Brasil está na 53ª posição. Na média nacional, o Brasil cresceu sobretudo em Matemática: passou de 334 pontos, no ano 2000, para 386 pontos em 2009; em Ciências, passou de 375 para 405 e, em Leitura, de 396 para 412. Dessa forma, atingiu a meta do Plano de Desenvolvimento da Educação de atingir a média 395 pontos nas três áreas. Disponível em http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/internacional/news10_02.htm.

Acreditamos que, de modo geral, a leitura possa ser considerada o conhecimento que mais propicia autonomia e independência ao ser humano, pois esse saber insere-o mais facilmente no mundo letrado, completamente permeado pela escrita.

O avanço das ciências, da tecnologia e as novas necessidades do homem geraram a necessidade de novas formas de comunicação, muitas das quais são frutos contemporâneos e fazem parte da vida moderna de muitas sociedades. A ciência no campo educacional também se desenvolveu e ampliou o significado de alfabetização, do que é ser considerado alfabetizado, conforme esclarece Batista (2006, p.16):

Ao longo do século passado, porém, esse conceito de alfabetização foi sendo progressivamente ampliado, em razão de necessidades sociais e políticas, a ponto de já não se considerar alfabetizado aquele que apenas domina as habilidades de codificação e de decodificação.

O autor, fazendo uso das palavras de Soares (2003, p. 10-11), aponta que o indivíduo alfabetizado, além das habilidades de codificar e decodificar, deve ser “[...] aquele que sabe usar a leitura e a escrita para exercer uma prática social em que a escrita é necessária [...]”. Esse exercício social da leitura e escrita é o letramento, que discutimos adiante.

Considerada dessa forma, a alfabetização passa a abranger os aspectos sociais da escrita e da leitura em diferentes contextos, isto é, os eventos e as práticas de letramento desenvolvidas pelos seres humanos em situações concretas, nos usos reais de comunicação, nas ações desenvolvidas e mediadas pela linguagem.

Zilberman (2003) faz alguns apontamentos fundamentais sobre o trabalho com a literatura na sala de aula, entendendo que a formação de leitores é uma das atribuições da escola, ou seja, do professor, que mais facilmente conseguirá formá-los a partir do uso da leitura literária, desde que reconhecida a função literária como distinta de missão pedagógica.

Entre outras temáticas, Maia (2007, p. 49) também discute leitura e afirma que, na escola, a criança pode e deve apreciar a leitura literária sem que o professor atribua essencialmente à literatura caráter pedagógico, “[...] uma vez que as características da obra literária permitem ir além do pedagogismo utilizado no interior da escola [...]”. Percebe-se que, no ambiente escolar, a literatura tem sido fundamentalmente utilizada, com raras exceções, com propósitos escolarizados, sem que ocorra qualquer tipo de apreciação dos textos, dos livros.

A dinamização das atividades de leitura para as crianças pequenas muitas vezes requer do professor a utilização de diferentes tipos de linguagem, inclusive a corporal e mudanças de entonação na voz. Uma das mais tradicionais e mais atuais formas de o professor trabalhar a literatura infantil na escola é por meio da leitura de histórias, ou a história contada de memória.

Giroto e Souza (2009, p. 28) apontam que a história contada de memória “[...] permite alguns deslizes como gaguejar ao pronunciar o nome do personagem, ou retomar algum aspecto que não foi bem entendido pelos seus ouvintes [...]”. As autoras ainda observam que, embora esta seja uma maneira simples de contar histórias, o contador deve anteriormente prepará-la.

Histórias e leituras para crianças pequenas exigem que o contador, ou o leitor seja um conhecedor da história com a qual vai trabalhar, pois, segundo afirmam Valdez e Costa (2007, p.174), “[...] é no processo de leitura que o contador vai conhecer e preparar o conto. É lendo que as idéias fluem, a imaginação expande e a história fica amadurecida para ser contada [...]”. Tais palavras confirmam a necessidade de planejamento prévio e conhecimento da história, já apontados.

Uma história passa por um processo de seleção, de escolha, para depois ser preparada e contada pelo professor. Nesse processo, podem surgir dúvidas sobre o que é literatura, mas Lajolo (1985, p. 25) destaca que não há “*uma* resposta correta” para o que é literatura; dentro de cada contexto histórico e social vão se criando respostas e definições para o que seja literatura.

É indispensável, entretanto, que o professor tenha clareza de que nem todas as obras publicadas e endereçadas à criança são literatura infantil. Para que um livro seja considerado literário, “[...] é necessário que haja a predominância da função metalingüística no texto e na imagem visual. É a Poética que caracteriza o literário. É o manejo artístico das palavras feito pelo escritor; é o manejo artístico dos desenhos feito pelo ilustrador [...]”. (PARREIRAS, 2009, p. 23). Dessa forma, é imprescindível a formação literária do professor, leitor adulto, que, no espaço escolar, é o responsável pela mediação entre a criança e o livro¹⁸.

Assim, diferentes tipos de histórias necessitam também de diferentes tipos de linguagem, que devem ser usadas pelo professor na hora da leitura em voz alta para seus

¹⁸ “A criança que ainda não sabe ler convencionalmente pode fazê-lo por meio da escuta da leitura do professor, ainda que não possa decifrar todas e cada uma das palavras. Ouvir um texto já é uma forma de leitura”. (BRASIL, 1998b, p. 142)

alunos. Em muitas delas, por exemplo, as ilustrações também funcionam como parte da narrativa, podendo ser exploradas pelo leitor e seus ouvintes.

A prática real de uso da leitura em sala de favorece na criança a elaboração de estratégias e expectativas a acerca do material de leitura. Segundo as palavras de Miguez (2009), no exercício da leitura, acontece um processo de descobertas e significados entre o leitor e o texto escrito.

Britto (2009, p. 159) faz apontamentos essenciais sobre o ensino da leitura e afirma que “ensinar leitura só faz sentido se essa proposição promover a formação das pessoas”. Entende-se que, por meio de um conjunto de ações sistematizadas, a escola promove o ensino do saber e este, por sua vez, desencadeia a formação humana do homem.

As ideias de Britto parecem ir ao encontro do pensamento de Miguez (2009, p. 27) que aponta ser “[...] importante destacar que o livro, literário ou não, deve sempre servir de estímulo para o leitor pensar a vida, se envolver com as coisas do mundo, dialogar com o outro, se encontrar consigo mesmo [...]”. É no diálogo entre leitor e leitura que é possível perceber, no leitor, a presença do letramento.

Lembramos que, embora a escola não seja a única instituição em que ocorre a promoção do conhecimento, é dela a responsabilidade pelo ensino sistematizado desse saber. Se o professor concebe a aquisição do gosto pela leitura, conforme as palavras de Santos e Souza (2009, p. 81), como um processo duradouro em que os sujeitos aprendizes encontram “possibilidades de interlocução com o mundo” será mais fácil o estabelecimento de significado e sua interação com os materiais de leitura.

Percebe-se que as discussões em torno do ensino da leitura na escola têm, como eixo central, a formação de leitores. Embora a formação de leitores tenha conseguido mobilizar muitos agentes sociais e em seu entorno diversas ações venham sendo desenvolvidas, Ezequiel Theodoro da Silva (2003, p. 63) afirma que “[...] se assumirmos o conceito de leitor como aquele que vive práticas constantes de leitura no seu cotidiano de vida, vamos ver que isto custa e quanto maior o desejo por leituras múltiplas, mais ainda vai custar em termos de investimentos econômicos [...]”, o que contribui para o distanciamento que existe entre o leitor e o acesso a bons materiais de leitura, entraves que repercutem diretamente na formação leitora. É essa formação que tentamos discutir no próximo item deste trabalho.

4.1.1 Formação de leitores: os livros para aqueles que ainda não sabem ler de forma convencional

Para que o interesse pela leitura ocorra, faz-se necessário apresentar os livros aos leitores em formação. Há que se investir em mediação da leitura. (SILVA, FERREIRA, SCORSI, 2009, p. 49).

A realidade dos estabelecimentos escolares em relação à biblioteca escolar, como já vimos anteriormente, é bastante precária. Ainda conquistando espaço nas políticas públicas, a formação de leitores vai tentando tornar-se realidade também dentro das instituições de ensino.

Ao refletir sobre a formação de leitores, não podemos deixar de lembrar aquele público-leitor cujo acesso à leitura se faz por meio do outro, como acontece nas creches ou nas salas de pré-escolas, com as crianças da educação infantil, que ainda não conhecem convencionalmente a leitura, mas já são dela grandes consumidores,

Para que sejam efetivadas as práticas de leitura literária desenvolvidas no contexto escolar visando à formação do sujeito leitor, é fundamental que o professor seja também um sujeito-leitor, “um ente que se sinta desafiado diante dos “objetos de leitura” e suas diferentes linguagens” (SANTOS; SOUZA, 2004, p. 81). Essa multifacetada função do professor, de ser leitor e mediador, proporciona a diversificação das práticas escolares e eleva as experiências da criança diante da leitura.

Apresentando as experiências do trabalho com a leitura realizadas pelo Centro de Estudos em Leitura, Literatura Infantil e Juvenil (CELLIJ)¹⁹, Girotto e Souza (2009, p. 33) afirmam que “[...] A contação de histórias pode ser feita de diversas formas com o uso de diversos recursos e técnicas, a diversificação é primordial a fim de enriquecer essa atividade e cativar o leitor em formação [...]”. As autoras não se referem especificamente à literatura na educação infantil, porém sabemos que, nessa etapa da educação, a diversificação das formas de contar histórias é essencial.

A formação de leitor, sobretudo de pequenos leitores, ainda não ocupa espaço privilegiado dentro da política educacional, mas, finalmente, o poder público começa a atentar para essa realidade, conforme pondera Soares (2008, p. 22):

Em 2008, o PNBE teve como objetivo a distribuição de acervos de literatura infantil para a Educação Infantil e as séries iniciais do Ensino Fundamental. Inclui, pela primeira vez, as instituições de Educação Infantil entre os destinatários dos acervos que encaminha às escolas, iniciativa que tem, para além de seus significativos efeitos pragmáticos –

¹⁹ CELLIJ – Centro de Estudos em Leitura, Literatura Infantil e Juvenil da FCT - UNESP – Câmpus de Presidente Prudente, desde 1998.

propiciar, às crianças de zero a seis anos, acesso ao livro um também significativo valor simbólico: sinaliza a importância e mesmo necessidade, nem sempre reconhecidas, da presença do livro e da leitura no processo educativo da criança antes que ela tenha início sua alfabetização formal no ensino fundamental.

A prática da criança de educação infantil de ouvir leituras e histórias e o seu contato com os livros de literatura infantil têm função educativa e pedagógica; além disso, propicia o desenvolvimento de suas funções psicológicas (COSTA, 2007), o que, entre outros fatores, contribui para a formação leitora da criança.

A rotina das instituições escolares imbuídas da perspectiva de formar leitores deve prever momentos diários para que as crianças possam ouvir e vivenciar histórias. Valdez e Costa (2007, p. 164) defendem o direito das crianças de ouvir histórias e sinalizam que “[...] reconhecer a importância e a relevância de contar histórias para crianças pequenas não é algo novo [...]”, como pode ser observado em publicações de alguns autores dos séculos XVIII e XIX que desenvolveram estudos sobre a criança nesta faixa etária.

Conforme as autoras, as obras dos primeiros pensadores a dedicar-se à educação das crianças pequenas apresentam indicativos da “hora do conto” como uma “atividade relaxante na educação de crianças pequenas”. O pensamento educacional estava baseado na concepção de criança burguesa, culta, sábia, enfim, na criança idealizada, por isso os contos eram utilizados para encantar “os pequenos, mas, sobretudo, para ensinar as virtudes necessárias à “boa formação” da criança”. (VALDEZ; COSTA, 2007, p. 164).

As práticas atuais de escolarização de textos ou de histórias não são recentes. Ainda segundo Valdez e Costa (2007, p. 165), no decorrer do “[...] século XIX, o uso das fábulas e historietas com fundo moralizante extrapolava a esfera familiar e religiosa e integrava os programas escolares [...]”. A escolarização dos textos literários, tão presentes hoje dentro das salas de aula, pode ter sua origem nessas antigas práticas.

Estudiosos da leitura demonstram experiências com a leitura em diferentes contextos, para diferentes faixas etárias e mesmo de obras clássicas da literatura brasileira, o que nos leva à compreensão de que os hábitos de contar, de ler e de ouvir histórias são práticas que, desde muito tempo, estão presentes na história de vida do homem. Entre esses estudiosos, destacamos Barbosa (1990), Zilberman (2003), Lajolo e Zilberman (1996).

Buscando a formação leitora do aluno e a constituição de acervos escolares desde 1988, conforme o PNBE, as escolas públicas têm recebido obras selecionadas por uma equipe de profissionais, que são distribuídos por meio das políticas de leitura ou de

formação de leitores. Maciel (2008, p. 15) relata que, em 2006, o Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE)²⁰ “[...] candidatou-se para realizar o processo de seleção das obras literárias que iriam compor o acervo do PNBE/2007 [...]” e, tendo sido selecionado pelo Ministério da Educação (MEC), teve sua candidatura renovada em 2007 para a seleção do PNBE/2008.

Segundo Soares (2008, p. 22), o objetivo do PNBE em 2008 foi “[...] a distribuição de acervos de literatura infantil para a Educação Infantil e as séries iniciais do Ensino Fundamental [...]”, sendo nesse ano incluídas, pela primeira vez, “[...] as instituições de Educação Infantil entre os destinatários dos acervos que encaminha às escolas [...]”.

Observando que o PNBE é um programa criado em 1997 e que, no ano seguinte, iniciou a distribuição de acervos literários, verifica-se que foi somente depois de uma década de distribuição de livros que as instituições que atendem especificamente aos pequenos leitores foram contempladas por essa política, recebendo obras de literatura infantil.

Especificamente sobre livros destinados à primeira etapa da educação básica, Soares (2008, p. 24) menciona que cinquenta e duas editoras inscreveram livros no PNBE/2008. Os profissionais do Ceale fizeram aleatoriamente a análise de vinte catálogos dessas editoras, e a constatação foi que, dos materiais analisados, “apenas sete mencionam explicitamente essa primeira etapa da educação básica, e apenas duas editoras têm catálogos destinados exclusivamente a ela”. Esses indicativos apontam uma escassez, ou da produção literária para o público infantil, ou de sua divulgação.

É possível observar que, embora tenhamos no Brasil vasta produção literária, poucas são as obras destinadas exclusivamente à primeira etapa da educação básica, onde se concentra a maior parte dos pequenos leitores. O trabalho de análise dos catálogos das editoras realizado pela equipe do Ceale foi descrito por Soares (2008, p. 24):

No conjunto dos 20 catálogos analisados, a classificação por faixa etária indica livros a partir dos três anos, poucas vezes a partir dos dois anos; apenas dois catálogos apresentam livros-brinquedo para crianças com menos de dois anos. Nenhum desses foi inscrito no PNBE/2008 em que, aliás, houve grande predominância de livros direcionados para a segunda fase da Educação Infantil, a pré-escola (crianças de quatro a seis anos),

²⁰ Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE) é um laboratório de pesquisa da faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (Ceale/FaE/UFMG) criado em 1990, “com o objetivo de promover pesquisas e ações educacionais na área de alfabetização e do ensino de Português”. Desde 1997, participa do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e “integra pesquisadores de 22 instituições brasileiras. Veja portal do Ceale: <http://www.ceale.fae.ufmg.br>”. (MACIEL, 2008, p.14).

tendo ficado quase inteiramente desassistida a primeira fase, a creche (crianças de até três anos) ²¹.

Tais informações parecem ser desoladoras, mas, a despeito de toda essa precariedade na produção literária para os pequenos leitores, a criança pequena na faixa etária da creche deve ser incentivada a relacionar-se com os livros desde muito cedo. O ideal seria que seu contato com materiais impressos fosse estimulado e, assim como a relação da criança com os brinquedos acompanha o desenvolvimento infantil, o mesmo pode ocorrer com o livro: a criança vai-se familiarizando com ele e a leitura naturalmente vai fazendo parte de sua vida. (PARREIRAS, 2009).

Outra constatação feita pela equipe do Ceale que analisou os catálogos foi que quatro editoras divulgam em seus catálogos somente livros para os anos iniciais do ensino fundamental, mas inscreveram livros para a educação infantil: “livros que nos catálogos são indicados para as séries iniciais foram propostos, no PNBE/2008, para a Educação Infantil”. Há também, em catálogos observados, a classificação dos livros por níveis de leitura da criança, seguindo a classificação de leitura proposta por Nelly Novaes Coelho (2000, p. 33-40 *apud* SOARES, 2008, p. 25), que assim estabelece: pré-leitor, primeira e segunda infância, até os seis anos; leitor iniciante, a partir dos 6/7 anos; leitor em processo, 8/9 anos; leitor fluente, 10/11 anos; leitor crítico, 12/13 anos.

Os livros inscritos no PNBE/2008 para a Educação Infantil são classificados nos catálogos das editoras para os níveis pré-leitor e leitor iniciante. Soares (2008) ainda observa que os livros inscritos na classificação para leitor iniciante e que quase sempre são associados com o processo de alfabetização, alimentam o elo existente entre o uso da literatura infantil e o processo de aprendizagem da língua escrita.

A associação da literatura à alfabetização pode culminar com o uso do texto para aquilo que, segundo Lajolo (1986), ele não deve ser: pretexto. Esse vínculo literatura-alfabetização também atende a uma velha, mas ao mesmo tempo tão atual, cultura: a de escolarizar, de caracterizar pedagogicamente a literatura infantil, muitas vezes não a valorizando como fonte de fruição, conhecimento e prazer.

A respeito da classificação de livros por níveis de leitura, Azevedo (2004, p. 43) argumenta:

²¹ A faixa etária da pré-escola, após a implantação do ensino fundamental de nove anos, é de quatro a cinco anos.

Tenho certeza de que, por exemplo, indicar idades em capas de livros de literatura – o que pressupõe a existência de textos literários “especiais” para pessoas de sete, nove ou 11 anos e, portanto, a crença de que crianças de, digamos, nove anos sejam **todas** iguais (!) – não contribui nem um pouco, muito pelo contrário, para a formação de novos leitores. Note-se que o mesmo procedimento em livros didático-informativos pode ser absolutamente correto (grifo do autor).

As considerações de Azevedo são significativas ao considerarmos a literatura na dimensão do letramento, pois, neste, a indicação de faixa etária não tem relevância.

Coelho (1995, p.15) aponta indicadores que possibilitam a escolha das histórias, por faixa etária e interesses, de maneira mais simplificada e um pouco diferente da classificação de Aguiar citada no item anterior. A autora esclarece que as crianças da Educação Infantil possuem duas fases de interesse pela leitura: a primeira é a fase pré-mágica (até os três anos de idade), seguida pela fase mágica (dos três aos seis anos). Nessas duas fases, as crianças interessam-se por “histórias de bichinhos, brinquedos, objetos, seres da natureza (humanizados) e histórias de crianças, histórias de repetição e acumulativas, histórias de fadas”.

Nas fases seguintes, as crianças em processo de escolarização têm interesses por objetos distintos. Aos sete anos, o interesse recai sobre “histórias de crianças, animais e encantamento, aventuras no ambiente próximo: família, comunidade, histórias de fadas”. Aos oito anos, “histórias de fadas com enredo mais elaborado, histórias humorísticas”. Aos nove, “histórias de fadas, histórias vinculadas à realidade”. A partir dos dez anos, histórias de “aventuras, narrativas de viagens, explorações de invenções, fábulas, mitos e lendas” Percebe-se a longevidade do gosto pelas histórias de fadas e, cada vez mais, a necessidade de formação do professor como mediador de leitura e agente letrado.

Kleiman (2005, p. 51-52) afirma que o professor “[...] além de ser plenamente letrado, é claro, precisa ter os conhecimentos necessários para agir como um verdadeiro agente social. Ele tem de ser um gestor de recursos e de saberes [...]”. Formar leitores, como já vimos, é uma das funções da escola, no entanto muitos leitores adultos não reconhecem a participação dessa instituição em sua formação leitora.

É o que pode ser verificado, por exemplo, na trajetória de diferentes leitores apresentadas por Galvão (2004): a trajetória de formação leitora de Fabiana, uma jovem de 25 anos que faz o curso de Pedagogia, e a de um leitor idoso, Zé Moreno, que tem menos de um ano de escolarização. Tais relatos confirmam a existência e a importância de outros contextos sociais letrados, espaços privilegiados para a promoção da leitura e formação do

leitor. Nos casos demonstrados pela autora, a escola não possui função direta nessa formação, evidenciando a fragilidade e os limites da educação escolar.

Para exemplificar a formação de sujeitos leitores, outras histórias poderiam ser utilizadas, especialmente sobre a trajetória de leitores competentes, mas muitas delas apresentam a face omissa da escola em face dessa formação. É o que acontece também com a história pessoal de formação leitora de Faria (2004), na qual a autora relata os prazeres e os sabores vividos por ela, em sua infância, nos eventos de letramento que aconteciam em seu contexto familiar e as dificuldades, os caminhos percorridos por ela diante do ensino da leitura e da escrita, ao ingressar na escola.

Neste ponto de nossa discussão, reiteramos o questionamento já feito por Jolibert (1994, p. 14) – O que é ler? – e também lhe respondemos com suas próprias palavras:

Ler é ler escritos reais, que vão desde um nome de rua numa placa até um livro, passando por um cartaz, uma embalagem, um jornal, um panfleto, etc., no momento em que se precisa realmente deles numa determinada situação de vida, “para valer” como dizem as crianças. É lendo de verdade, desde o início, que alguém se torna leitor e não aprendendo primeiro a ler (JOLIBERT, 1994, p. 15 – grifos do autor).

Se aprendemos a ler lendo de verdade com textos reais, está mais do que explícita a importância da leitura na escola para os pequenos leitores, aqueles que, lendo de verdade, se tornarão leitores. Tão explícita quanto a leitura é para aqueles que aprendem a ler fora do espaço escolarizado.

Dentre os autores que discutem a formação de leitores, recorremos mais uma vez a Azevedo (2004, p. 19), que assim se expressa:

É importante deixar claro: para formar leitor é imprescindível que entre a pessoa que lê e o texto se estabeleça uma espécie de comunhão baseada no prazer, na identificação, no interesse e na liberdade de interpretação. É necessário que haja esforço, e este se justifica e se legitima justamente através dessa comunhão estabelecida.

Formar leitor e ser leitor talvez possa parecer a mesma coisa, mas alguns detalhes tornam essas duas práticas diferentes. Britto (2009, p. 194) aponta que ser leitor

Depende de diversos fatores que estão além do interesse, hábito ou gosto pela leitura; é necessário que a pessoa disponha de condições objetivas (tempo e recursos materiais) e, principalmente, subjetivas (formação, disposição pessoal), as quais estão desigualmente distribuídas na sociedade de classes.

Para ser leitor, a formação é necessária, mas insuficiente para que uma pessoa possa exercer plenamente a prática da leitura. Sobre o seu ensino, Britto (2009, p. 197-198) aponta a necessidade de “[...] crítica à máxima tão difundida de que a leitura conduz ao conhecimento e assumir que se trata exatamente do contrário: é o conhecimento que promove a leitura [...]”. Dessa forma, está posta a necessidade de a escola e os educadores reflitam sobre conhecimento e leitura.

Entendemos que a formação de leitores necessita de que as práticas escolares sejam desenvolvidas a partir do conhecimento que a criança já possui sobre leitura e escrita e imediatamente ao seu ingresso na escola, espaço de múltiplas aprendizagens. Embora muitas das crianças das camadas populares possuam apenas a escola como local de acesso ao mundo da leitura e da escrita, não podemos ignorar que algumas dessas crianças tenham acesso a materiais impressos e práticas de usos sociais dos atos de ler e escrever.

Não reconhecer os conhecimentos que a criança já tem ao ingressar no contexto escolar pode sugerir que a escola ainda precisa aprender a trabalhar com os diferentes níveis de aprendizagem, valorizar as diferenças e usá-las em favor da aprendizagem da leitura, da escrita e na promoção do letramento, embora saibamos dos inúmeros desafios transpostos pelos profissionais, dentro das instituições escolares, ao desenvolverem cotidianamente, na rotina da sala de aula, a leitura.

Acreditamos que longos ainda serão os caminhos e as lutas dos educadores em defesa de investimentos para formação profissional, construção de bibliotecas escolares, formação de mediadores de leitura, compra de equipamentos e acervos literários, valorização financeira dos profissionais da educação, entre outros fatores que estão relacionados à efetiva democratização do acesso à leitura dentro das escolas, dos domínios públicos. Por outro lado, ainda acreditamos que, por meio da literatura, professores e alunos terão possibilidades de ensinar e aprender, de alçar vôos rumos a horizontes desconhecidos.

No território brasileiro, diversos pesquisadores estão se dedicando ao estudo do letramento, entre os quais citamos: Kleiman (2005, 2007), Soares (2006, 2010), Mortatti (2004) e Cosson (2009). Talvez não seja pela relativa novidade da temática, mas por ser o letramento tão importante quanto o ensino da leitura e da escrita, da alfabetização. É sobre esse tema que nossa discussão se estende a partir deste momento.

4.2 Letramento e letramento literário

No cenário nacional, a alfabetização das crianças nas três últimas décadas ocupou lugar privilegiado, pois os desafios enfrentados por professores, sobretudo durante o processo de ensino da língua materna, e pelo aluno, no decorrer desse processo de aprendizagem, têm figurado como questões importantes nas discussões em torno da educação e das políticas públicas destinadas a esse setor social.

Dentre as concepções que orientam o trabalho pedagógico, o letramento é uma temática que vem se despontando e conseguindo conquistar muitos profissionais da educação, que dentro dos limites das salas de aula, tentam e às vezes sem muito sucesso, ensinar a criança a ler e a escrever.

Estudos recentes, apontam a necessidade de o professor não apenas alfabetizar, mas também de letrar os alunos, colocando-os em situações reais de uso da leitura e da escrita, que são os objetos da alfabetização.

Soares (2006) apresenta a trajetória do termo letramento, seu aparecimento no campo da educação e das ciências linguísticas e sua inserção no discurso desses especialistas. Estudando as origens do tema, a autora afirma que a primeira aparição do termo “letramento” ocorreu em 1986, em uma obra de Mary Kato (1986); a segunda foi no ano de 1988, quando Leda Verdiani Tfouni distinguiu alfabetização de letramento. Em 1995, Kleiman discutiria o tema, apresentando a hipótese de que tenha sido cunhado por Mary Kato.

Para explicar o significado de letramento, recorreremos às palavras de Soares (2006, p. 39), segundo a autora, letramento é o “resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita” e ainda o “estado ou condição que um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais”.

Compreendido dessa maneira, o letramento não se confunde, segundo a autora, com alfabetização, com a aquisição das tecnologias de ler e escrever; apenas indica a necessidade de que essa prática esteja associada à alfabetização. Saber leitura e escrita e fazer uso social dessas práticas, adquiridas por meio da alfabetização, elevam a condição do indivíduo, porque o tornam não apenas alfabetizado, mas, além disso, letrado.

Ser letrado não obrigatoriamente exige ser alfabetizado, pois o uso social dos conhecimentos de leitura e escrita é também feito por aqueles que não dominam tais “tecnologias”. Esses exemplos são vivenciados diariamente por muitas pessoas que utilizam transporte público, fazem compras nos supermercados, nas lojas, trabalham na construção civil, ditam cartas para outras pessoas escreverem, entre outros.

Kleiman (2007)²² comenta que o letramento é uma temática que, oriunda dos meios acadêmicos, foi paulatinamente sendo inserida no cenário educacional, especialmente no contexto escolar.

Aprender a ler e escrever, saber decifrar os códigos da língua escrita, não significa, todavia, saber fazer uso do letramento e ser letrado. Isso pode ser percebido nos resultados dos exames de verificação da aprendizagem aplicados aos alunos, em especial aos das escolas públicas, que, em muitos casos, demonstram que apenas alfabetizar não é suficiente; é preciso também letrar ao longo dos anos de escolarização.

Apesar de já estar sendo estudado por pesquisadores brasileiros desde a década de 1980, o conhecimento sobre letramento e suas implicações para o ensino são recentes, sem contar que muitos professores ainda o desconhecem.

Baseada nos estudos de Street (1984), Kleiman (2007, p.1) demonstra que a inserção do letramento no discurso escolar ocorreu de forma contrária ao que sua criação pretendia, que era a desvinculação dos estudos da língua escrita de seus usos escolares, com a finalidade de marcar o “caráter ideológico de todo uso da língua escrita”. Dessa forma, estaria diferenciando “as múltiplas práticas de letramento da prática de alfabetização”.

Nas palavras de Mortatti (2004, p. 98), “[...] Letramento está diretamente relacionado com a língua escrita [...] e assume importância central na vida das pessoas e em suas relações com os outros e com o mundo em que vivem [...]”. A autora, também embasada em Street (1984), apresenta dois modelos de letramento: o letramento “autônomo” e o “ideológico”, explicando suas dimensões.

O primeiro modelo, o letramento “autônomo”, que considera “as atividades de leitura e escrita como neutras e universais, independente dos determinantes culturais e das estruturas de poder que as configuram, no contexto social”, tem enfoque na “dimensão técnica e individual” do letramento de cada indivíduo. (MORTATTI, 2004, p.102).

Dentre outros, um dos fatores entendido por determinantes culturais é o tempo de escolarização do indivíduo, os anos que ele frequentou a escola. Soares (2004) lembra a possibilidade de não haver uma correspondência biunívoca entre o fato de a pessoa saber

²² Conforme a autora “esse texto ‘Letramento e suas implicações para o ensino da língua materna’ apresenta uma versão ampliada, revisada de uma apostila para professores de Educação Infantil preparada atendendo solicitação do Departamento Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura Municipal de Campinas, em fevereiro de 2007”.

ou não saber fazer uso das habilidades escolarizadas e o tempo, os anos percorridos por ela na escola.

Nessa dimensão do letramento, o indivíduo pode ser observado em suas práticas, no uso que ele faz das informações mediadas pelas tecnologias de ler e escrever. Assim, é possível que indivíduos com pouca escolarização sejam capazes de lidar satisfatoriamente com a leitura e a escrita, ao passo que indivíduos com longevidade escolar podem não sê-lo.

As afirmações de Soares (2004, p. 92) demonstram que não é necessário o indivíduo ser alfabetizado para que seja letrado, pois “[...] analfabetos podem ter certo nível de letramento: não tendo adquirido a tecnologia da escrita, utilizam-se de quem tem para fazer uso da leitura e da escrita [...]”, o que se configura como uma evidência da presença do letramento autônomo, mesmo em pessoas que não possuem conhecimento da leitura e escrita.

Na discussão sobre os dados da pesquisa “Retratos da Leitura no Brasil”²³, estudiosos demonstram relações e diferenças entre a longevidade escolar e saber utilizar de maneira competente os saberes escolares e a não escolarização e competência para lidar de forma prática com a leitura e a escrita. Duas faces que demonstram o letramento autônomo do indivíduo.

No segundo modelo de letramento, o “ideológico” o enfoque acentua-se na “dimensão social” do letramento e nos “princípios” em que se fundamenta: “[...] em seu valor pragmático, isto é, na necessidade de letramento para o efetivo funcionamento da sociedade [...], ou em seu poder ‘revolucionário’, ou seja, em seu potencial para transformar relações e práticas sociais injustas [...]”. (MORTATTI, 2004, p. 103-104).

Dessa forma, entende-se que existem múltiplas formas de letramento. As variadas práticas sociais de leitura e escrita que as pessoas utilizam para se relacionar e atender suas necessidades em diferentes contextos sociais correspondem ao letramento. Tais práticas são passíveis de variações, conforme a ideologia social e as necessidades desse contexto, mesmo que haja dificuldade para identificar quais habilidades e conhecimentos definem um indivíduo letrado. (MORTATTI, 2004).

A presença do letramento, o uso social da leitura e da escrita, pode ser observada em diferentes contextos, até mesmo em leituras literárias. No livro *De carta em carta*, de

²³. Pesquisa realizada pelo INAF, iniciativa do Instituto Paulo Montenegro, minuciosamente descrita em RIBEIRO. Letramento no Brasil, reflexões a partir do INAF 2001. 2. ed. São Paulo: Global, 2004.

Ana Maria Machado, obra em que a autora, pelo uso e pela arte das palavras, descreve as práticas de leitura e escrita desenvolvidas por José, um idoso não escolarizado e seu neto Pepe, que, apesar de ser matriculado na escola, não gosta a ir às aulas.

Outro exemplo em que podemos identificá-lo foi descrito no livro *Na vida dez, na escola zero*, de Terezinha e David Carraher e Analúcia Schliemann, obra em que seus autores apresentam experiências de pessoas que conseguem fazer uso competente de habilidades matemáticas ao realizar atividades práticas em seu cotidiano, mas não conseguem apresentar essas mesmas competências para realizar as atividades escolarizadas.

Muitos outros exemplos, em filmes e livros, demonstram o letramento de indivíduos com baixa escolaridade e alta capacidade de lidar com práticas de leitura e escrita e também o contrário: indivíduos com anos de escolarização que não conseguem fazer uso de maneira competente dos conhecimentos escolares.

A alfabetização por si só não garante que uma pessoa seja letrada, mas, no exercício das práticas sociais mediado pela cultura escrita, não podemos dizer que existam pessoas que não tenham letramento ou que estejam em um nível zero de letramento. (MORTATTI, 2004).

Muito mais amplo que a alfabetização, o letramento é uma prática social de natureza variada, que pode ser exercida por todos os cidadãos, independente de terem ou não conhecimentos escolarizados. Uma das maneiras de se perceber a utilização das práticas de letramento por esses indivíduos é no desempenho oral, na oralidade, que se constitui no veículo de comunicação mais usado por todos.

As práticas de letramento estão sempre envolvendo a capacidade dos indivíduos de expressão e comunicação com os outros e com as informações que circulam nas sociedades letradas. Para termos uma dimensão da situação da população brasileira em relação à alfabetização e ao letramento, buscamos as palavras de Batista (2006, p. 13), revelando o déficit do letramento social:

No Brasil, quase um terço da população possui baixos níveis de letramento. Entre os jovens e adultos, considerando-se aqueles que têm mais de 15 anos, cerca de 13% são analfabetos, ainda que um terço deles já tenha passado pelo Ensino Fundamental. Entre as crianças, mais da metade das que chegam à 4ª série não têm apresentado um rendimento adequado em leitura. Quase 30% dessas crianças não sabem ler.

Esses dados anunciam o fracasso da educação escolarizada e o forte impacto desta e daquele na vida dos indivíduos. Ainda que os indivíduos não alfabetizados possam ser letrados, a ausência de conhecimentos sobre os códigos da língua escrita os impede de exercer plenamente, no meio social, sua cidadania.

A ausência de tais conhecimentos foi expressa por Galvão e Di Pierro (2007). Os exemplos descritos pelas autoras denunciam o que representa, para muitos adultos, a falta de conhecimento da leitura e da escrita, sobretudo no contexto urbano, onde a ausência da cultura letrada gera preconceito.

O preconceito sobre os adultos que não dominam a cultura letrada é ainda mais explícito quando uma pessoa utiliza a impressão digital, pois esta “[...] se torna a marca evidente do estigma de inferioridade atribuído ao analfabeto e as situações de identificação pública passam a ser vividas como humilhação [...]”. (GALVÃO; DI PIERRO, 2007, p. 21).

A possibilidade de existência de letramento nesses indivíduos não os torna insensíveis diante do sentimento de vergonha e inferioridade a que estão expostos. O adulto analfabeto também foi alvo das palavras do ministro da educação José Goldemberg²⁴, em declaração pública:

O adulto analfabeto já encontrou seu lugar na sociedade. Pode não ser um bom lugar, mas é o seu lugar. Vai ser pedreiro, vigia de prédio, lixeiro ou seguir outras profissões que não exigem alfabetização. Alfabetizar o adulto não vai mudar muito sua posição dentro da sociedade e pode até perturbar. Vamos concentrar os nossos recursos em alfabetizar a população jovem. Fazemos isso agora, em dez anos desaparece o analfabetismo (*Jornal do Commercio*, Rio de Janeiro, 12/10/1991 *apud* GALVÃO; DI PIERRO, 2007, p. 60).

Como pode ser facilmente percebido, nos índices apresentados pelas avaliações de desempenho escolar, as palavras de Goldemberg não se confirmaram. A população jovem ainda continua apresentando baixo nível de alfabetização. “Por acaso”, entende-se que o poder público não concentrou os recursos citados pelo ministro na alfabetização na população jovem, pois hoje já se vão duas décadas e a realidade daquele contexto histórico ainda continua configurando-se da mesma forma.

²⁴ José de Goldemberg ocupou o cargo de Ministro da Educação de 02-08-91 a 04-08-92, no governo do Presidente Fernando Collor de Melo. Segundo o site www.istoe.com.br/assuntos/entrevista, “Pode-se dizer que o professor José Goldemberg já ocupou os postos mais prestigiados na área da educação e da pesquisa. Foi reitor da Universidade de São Paulo (USP), presidente da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), secretário estadual de Educação e ministro”.

Essa realidade mostra, entre outras coisas, a fragilidade do sistema educacional, pois, como vimos acima, em Batista (2006), cerca de 13% dos jovens e adultos são analfabetos, embora uma parcela bastante significativa desses jovens tenha frequentado o ensino fundamental.

A reflexão sobre as políticas educativas brasileiras, sejam elas nos contextos macro ou micro, pode levar-nos a estabelecer relações entre a forma antiga de se conceber a escrita (ocultar o acesso à população como garantia de poder àqueles detentores de tal conhecimento) e a atual, em que os discursos apresentam a democratização do ensino, mas a sua efetividade não acontece porque essa mesma política não oferece os suportes necessários às instituições escolares nem aos professores, impossibilitando o desenvolvimento do letramento, dentro e fora da escola.

Fazendo algumas observações sobre o que apresentamos até agora, percebe-se que falar de educação e fazer educação são situações bem diferentes, mas a segunda deve estar sempre respaldada teoricamente pela primeira. Por muito tempo, nós, professores, fizemos da educação uma prática distanciada da teoria e, nesse vazio, por meio do discurso “na prática a teoria é outra”, tentamos justificar nossa falta de conhecimento, nossa ignorância.

É na tentativa de romper com essa dicotomia que o professor precisa saber oferecer ao aluno uma diversidade de materiais impressos e ser também o mediador da interação entre a diversidade escrita e o aluno, promovendo e ensinando o letramento, fazendo uso afirmativo das palavras de Kleiman, que constituem o título de uma proposta de letramento: vivendo em uma sociedade da era moderna, é preciso ensinar o letramento; não basta ensinar a ler e escrever.

Segundo Maia (2007, p. 32), “[...] O termo “letramento” atende de forma mais adequada ao que a sociedade está a exigir atualmente do aluno ao final de sua escolarização, o que corresponde à apropriação e ao desenvolvimento de práticas sociais de leitura e escrita [...]”, o que confirma a necessidade de a escola articular alfabetização e letramento e alfabetizar letrando.

É fato que muitas crianças das camadas populares têm as instituições de ensino como o principal local de acesso ao mundo letrado. Tal realidade por si só justifica a importância do ensino do letramento na vida dessas crianças. Por isso, pelas crianças é que a escola deve promover ações que favoreçam oportunidades de vivência e apreciação do mundo letrado, e isso se faz por meio do letramento literário. É importante observar que o letramento literário está relacionado ao uso e à prática da leitura literária e não à escolarização da literatura.

Cosson (2009, p. 30) argumenta em favor do letramento literário e admite que

É justamente para ir além da simples leitura que o letramento literário é fundamental no processo educativo. Na escola, a leitura literária tem a função de nos ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita a criação do hábito de leitura ou porque seja prazerosa, mas sim, e sobretudo, porque nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem.

Não para que o letramento literário possa ser ensinado e aprendido, mas para que ele seja vivenciado de forma intensa dentro da escola, não podemos ignorar a estreita relação entre leitura, formação e mediação.

Só é possível ensinar e aprender o letramento literário por meio do acesso à leitura de livros que não sejam pedagogizantes. O leitor, nessa perspectiva, tem a possibilidade de encontrar-se consigo e com o mundo que o rodeia, de dialogar com as expressões contidas nas entrelinhas das páginas dos livros; pode ser um processo de curiosidade, de exploração, de busca de sentido. Dessa forma, a literatura pode desempenhar sua função social contribuindo para aquilo a que se refere Antonio Candido (1972) em: a formação do homem.

A literatura utilizada até esse momento permite-nos dizer que o letramento literário também pode e deve ser ensinado e aprendido dentro da escola, essencialmente por meio da inserção do aluno no mundo da leitura e de seu acesso a bons livros literários, funções que são mais facilmente desempenhadas se forem construídas e equipadas bibliotecas escolares, com acervo literário de qualidade e formação profissional para lidar com esses bens culturais. Além disso,

Igualmente importante é garantir um tempo na escola para ler e, por consequência, fazer um investimento pessoal, silencioso, individual, contínuo e também coletivo na leitura. Como também são fundamentais a percepção da leitura literária para a formação humana e a valorização do trabalho de mediação. (SILVA, FERREIRA e SCORSI, 2009, p. 52).

As palavras das autoras revelam ações possíveis de ser colocadas em prática dentro das instituições, pois os acervos literários distribuídos pelo PNBE estão chegando às escolas, ainda que estas não disponham de bibliotecas ou salas de leitura.

A realidade das escolas da REME em Três Lagoas, lócus desta pesquisa, não é diferente da maioria das escolas públicas brasileiras em relação às bibliotecas escolares ou salas de leitura, revelando talvez a uniformização do poder público em não suprir as

necessidades do ensino. É essa realidade que apresentamos e procuramos problematizar no próximo capítulo.

5. PERCURSO METODOLÓGICO E ANÁLISE DOS DADOS

Apresentamos, neste capítulo, a metodologia utilizada em nossa pesquisa, a caracterização REME de Três Lagoas, bem como a análise e discussão dos dados coletados por meio dos dois instrumentos utilizados nas atividades de campo (questionário e entrevista).

5.1 Metodologia

Uma pesquisa deve apresentar uma contribuição para as discussões sobre o tema-objeto de investigação e, para tanto, necessário se faz lançarmos mão de referenciais teóricos e metodológicos. Segundo Luna (1988, p. 74), “[...] O referencial teórico de um pesquisador é um filtro pelo qual ele enxerga a realidade, sugerindo perguntas e indicando possibilidades [...]”.

Severino (2000, p. 162) concebe o referencial teórico de uma pesquisa como a constituição de um “[...] universo de princípios, categorias e conceitos, formando sistematicamente um conjunto logicamente coerente [...]”. Para o autor,

O objetivo de uma pesquisa é fundamentalmente a análise e interpretação do material coletado. É na consecução desse objetivo que se podem aferir os resultados da pesquisa e avaliar o avanço que ela representou para o crescimento científico da área. (SEVERINO, 2000, p. 153)

Embasadas nesses princípios, realizamos uma pesquisa qualitativa, cujas origens situam-se no século XIX, com as indagações dos cientistas sociais, que questionavam os métodos de investigação das ciências físicas e naturais, que até então eram os utilizados para as investigações sobre os fenômenos humanos e sociais. (ANDRÉ, 1995, p. 16).

Conforme a autora, no campo da educação, os estudos inscritos no paradigma qualitativo popularizaram-se na década de 1980, quando este passou a ser utilizado por pesquisadores brasileiros.

A pesquisa qualitativa possui cinco características importantes, que orientam a postura que o pesquisador deve assumir ao refletir sobre o seu objeto de estudo. Lüdke e André (1986), baseadas nos estudos de Bogdan e Biklen (1982, p. 11-13), descrevem essas características. A primeira é ter o “ambiente natural como fonte de coleta de dados e o

pesquisador como seu principal instrumento”; a segunda diz respeito aos dados coletados, que “são predominantemente descritivos”; a terceira corresponde ao fato de que “a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto”; a quarta refere-se ao fato de que o significado atribuído pelas pessoas às coisas e a sua vida é o “foco de atenção especial pelo pesquisador”; na última característica, encontra-se que “a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo”.

Buscamos, nesta investigação, pesquisar o trabalho desenvolvido por um grupo de professoras, especificamente o trabalho que realizam com a literatura e o letramento dentro das salas de aula com crianças das camadas populares inseridas em uma sociedade predominantemente letrada.

Desse modo, não temos a pretensão de coletar dados ou informações com a finalidade de “[...] confirmar ou infirmar hipóteses construídas previamente [...]”, pois “[...] as abstracções são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos se vão agrupando [...]”. Além disso, o pesquisador utiliza seus estudos para identificar as partes mais relevantes, não havendo de nossa parte a presunção de que sabemos “[...] o suficiente para reconhecer as questões importantes antes de efectuar a investigação [...]”. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 50).

Outra característica dessa investigação que se relaciona com essa abordagem é a maneira de conduzir a pesquisa, orientada pelo diálogo entre o investigador e os sujeitos investigados, com a intenção de entender “[...] os sujeitos com base nos seus pontos de vista [...]” enquanto sujeitos investigados e não do nosso ponto como investigadores. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 54).

Assim, entendemos que não é possível fazer uma análise do discurso dos sujeitos pesquisados desconsiderando o que eles apreendem e o modo como eles percebem as informações em seu entorno social.

A pesquisa qualitativa, assim como outras diferentes abordagens, não dispensa o rigor do pesquisador na interpretação dos dados obtidos e no diálogo que ele deverá tecer com o referencial teórico de sua escolha. Aparentemente, o que à primeira vista parece ser uma situação óbvia, nem sempre se confirma no tratamento ou na análise das informações recolhidas.

Por isso, Brandão (2003, p. 181) alerta-nos para “[...] uma das questões cruciais das pesquisas qualitativas [...]” (p. 181), que se encontra exatamente na utilização que se faz das informações:

O uso abusivo das transcrições e citações de trechos das falas dos entrevistados é um dos problemas mais comuns nas pesquisas em educação. A análise do material exige uma seleção permanentemente conectada às hipóteses e recortes da pesquisa; não se justifica, pois, a restituição da fala do entrevistado em sua integralidade.

Considerados os objetivos e os sujeitos da pesquisa – investigar as práticas de leitura e de letramento literário desenvolvidas por um grupo de professoras que trabalham com crianças de cinco anos de idade em escolas e centros de educação infantil – bem como os questionamentos que nos propusemos responder, optamos, dentre os vários tipos de pesquisa qualitativa, pelo estudo de caso – o caso da prática de professoras concursadas da rede pública de ensino no município de Três Lagoas-MS –. Ao descreverem as características fundamentais desse tipo de pesquisa, Lüdke e André (1986, p. 19) mencionam que

Os estudos de caso buscam retratar a realidade de forma completa e profunda o pesquisador procura revelar a multiplicidade de dimensões presentes numa determinada situação ou problema focalizando-o como um todo. Esse tipo de abordagem enfatiza a complexidade natural das situações, evidenciando a inter-relação dos seus componentes. (grifos das autoras).

É na fase exploratória desse estudo que a pesquisa vai ganhando seus contornos, sendo moldada e apresentando-se com mais nitidez. A fase seguinte, de muita relevância para o desenvolvimento da investigação, corresponde à delimitação do estudo e, portanto, privilegia determinados aspectos, aqueles que são mais relevantes, e a seguir tem-se a sistematização das informações, que irão constituir-se na produção propriamente dita elaborada pelo pesquisador. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Ainda nessa fase do estudo, as autoras chamam a atenção para a necessidade de se lançar o olhar sobre o trabalho geral e não apenas sobre suas partes. Essa “[...] visão de abertura para a realidade tentando captá-la como ela é realmente, e não como se quereria que fosse, deve existir não só nessa fase, mas, no decorrer de todo o trabalho, já que a finalidade do estudo de caso é retratar uma unidade em ação [...]”. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 22).

5.2 – Problema da pesquisa e objetivos

Muitos professores, especialmente dos anos iniciais do ensino fundamental, fazem críticas acerca dos conhecimentos escolarizados adquiridos pelas crianças egressas da educação infantil. Quando se trata dessa educação nos CEI, tais professores ainda afirmam que, nessas instituições, as crianças apenas brincam.

Assim, entendemos que não é possível fazer uma análise do discurso dos sujeitos desconsiderando o que eles apreendem e o modo com que eles percebem as informações em seu entorno social.

Procurando não desprezar esse discurso e tomá-lo de forma contextualizada, encontramos em Weisz (2003, p. 55) um referencial que subsidia a prática docente:

Quando analisamos a prática pedagógica de qualquer professor vemos que, por trás de suas ações, há sempre um conjunto de ideias que as orienta. Mesmo quando ele não tem consciência dessas ideias, dessas concepções, dessas teorias, elas estão presentes.

Diante do exposto, procuramos responder a algumas inquietações relacionadas ao trabalho docente. A primeira delas é a identificação de quais conhecimentos teóricos relacionados à literatura e à literatura infantil sustentam a prática dos professores envolvidos na pesquisa.

A segunda indagação é referente à compreensão de como ocorrem, segundo os sujeitos desta pesquisa, as práticas e os usos da literatura infantil na pré-escola, pois, conforme apresenta Costa (2007, p. 99), “[...] há uma tendência simplificadora no trabalho com a literatura na escola. Procuram-se as respostas únicas, as definições definitivas, a segurança da unificação e das conclusões [...]”. Essa ideia compatibiliza-se com os apontamentos expressos pelo RCNEI (BRASIL, 1988) ao tratar as práticas de oralidade nas rodas de conversas.

A terceira inquietação discutida são as condições materiais, livros, para que professores e alunos tenham de fato acesso à leitura e à literatura, uma vez que entendemos o trabalho com a leitura e o letramento literário como necessidades dentro das instituições escolares.

A extensão do ensino fundamental para nove anos reduziu a idade dos alunos da educação infantil. Isso implica que o aluno que estaria cursando o último ano da primeira etapa da educação básica já deverá estar matriculado no primeiro ano do ensino fundamental, o qual é obrigatório; assim, cada vez mais cedo a criança está sendo inserida em contextos tradicionais ou convencionalmente escolarizados.

A partir das questões mencionadas, tivemos como objetivo geral neste trabalho compreender como ocorre o trabalho com a literatura infantil nas classes de Educação Infantil, a partir das informações fornecidas por professores de Pré II. Como objetivos específicos, definimos:

- Conhecer as práticas de leitura que fazem parte do contexto dos profissionais pesquisados que atuam com crianças da última faixa etária da educação infantil;
- Investigar as concepções de literatura e literatura infantil desses sujeitos;
- Relacionar as práticas de leitura informadas com o trabalho que desenvolvem na sala de aula;

5.2.1 – Instrumentos para obtenção dos dados da pesquisa

Para a coleta dos dados, fizemos uso do questionário e da entrevista. Comungando da ideia de que qualquer tipo de pesquisa requer dados, elaboramos um questionário para ser respondido pelos profissionais concursados que trabalham na rede municipal e que atuam nas salas de Pré II em escolas da zona urbana de Três Lagoas-MS.

Utilizamos, a princípio, como instrumento para coleta de dados, um questionário predominantemente fechado e com duas questões abertas²⁵, o qual nos forneceu a identificação pessoal e a formação inicial e continuada dos sujeitos investigados. Por meio dessas informações, tivemos conhecimento geral sobre as professoras participantes da pesquisa e algumas de suas práticas.

O questionário, por ser um instrumento elaborado pelo pesquisador para ser respondido, na maioria das vezes fora de sua presença, por isso precisa de certos cuidados. Ao se elaborarem as questões, deve-se primar pela clareza de seus enunciados, pois é a partir do seu entendimento que os informantes irão responder. (MELO; URBANETZ, 2009).

No processo de elaboração das questões, o pesquisador deve partir daquilo que ele quer investigar, dos objetivos que tem com sua pesquisa, podendo organizá-las em blocos. A realização de um pré-teste desse material é muito importante, pois possibilita ao pesquisador a reelaboração de eventuais questões que, por acaso, o informante tenha dificuldade em compreender.

²⁵ O questionário encontra-se no apêndice.

Para a aplicação desse instrumento, é relevante ter conhecimento da totalidade que vai ser pesquisada. Em nosso caso, distribuimos o questionário a 26 profissionais concursadas que atuam em salas de Pré II para colhemos informações sobre suas práticas de leitura e escrita, ou seja, o contato, as experiências com materiais impressos e também as suas concepções de literatura e literatura infantil.

Considerando o viés quantitativo desse instrumento, elaboramos, ainda, duas questões abertas para que os profissionais, conforme seus conhecimentos, dissertassem acerca de literatura e literatura infantil. Junto ao questionário, anexamos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) explicitando os objetivos e também a forma de participação dos sujeitos.

Apesar de ter sido entregue a vinte e seis profissionais, esse questionário foi respondido por dezenove professoras concursadas que atuam no Pré II e que aceitaram participar da pesquisa.

Privilegamos a utilização do questionário porque ele nos permite obter informações sobre um número maior de sujeitos, indicando-nos a partir dos critérios estabelecidos, os possíveis a serem entrevistados, além de que propicia o cruzamento dos dados, a desconstrução e construção das informações.

Na entrega do questionário, tentamos conversar pessoalmente com cada um dos profissionais que trabalham nas salas de Pré II, no entanto, em decorrência da dinâmica das instituições, em algumas delas esse contato não foi possível. Nesses locais, os diretores e os especialistas em educação²⁶ foram os mediadores entre pesquisador e sujeitos.

Dentre as professoras com quem pudemos conversar durante a entrega do questionário, apenas uma nos disse que não gostaria de participar da investigação e preferiu justificar: encontrava-se em fase final de um curso de especialização e tinha muitos afazeres. Os casos de não devolução ou da devolução de questionários em branco só aconteceram em instituições onde não foi possível conversarmos pessoalmente com as profissionais.

O questionário foi organizado em blocos, com questões que nos permitiram coletar informações relacionadas aos dados pessoais, acadêmicos e profissionais, bem como informações sobre as experiências e as práticas de leitura dos sujeitos, além de duas

²⁶ Especialista em Educação - cargo que corresponde ao de Coordenador Pedagógico.

questões abertas para que eles pudessem descrever suas concepções acerca de literatura e literatura infantil.

O segundo instrumento usado foi a entrevista, cujo roteiro²⁷ foi elaborado a partir dos dados obtidos no questionário. No TCLE que anexamos ao questionário, quatro profissionais permitiram que fizéssemos registros em áudio, porém, por motivos profissionais e particulares, uma dessas professoras não participou da entrevista. A outra professora que também não entrevistamos, nesse ano de 2011 está trabalhando com crianças menores de quatro anos, faixa etária da creche, e, por considerar que ainda não se adaptou à nova rotina de trabalho com essa turma, preferiu não ser entrevistada.

Assim, do total de dezenove profissionais que responderam ao questionário, entrevistamos duas professoras, a opção por fazer uso da entrevista e não pela observação se deu pela questão do tempo que tivemos para a realização da pesquisa.

Com o propósito de conhecer as condições para a leitura descritas pelas professoras no questionário, visitamos nove instituições escolares, em oito delas pudemos conhecer o espaço da leitura, o ambiente disponível para o exercício das práticas de letramento literário. Dentre as escolas que percorremos, uma tem oficina de leitura²⁸ e duas possuem biblioteca escolar, em uma dessas instituições, uma das profissionais responsáveis está concluindo o curso de Biblioteconomia e buscando conhecer o trabalho realizado com a leitura neste ambiente, a entrevistamos, as outras cinco unidades educacionais não possuem espaços específicos ou salas disponíveis para a prática da leitura.

Buscamos embasamento sobre a entrevista como técnica de coleta de dados e novamente recorremos às palavras de Brandão (2003, p. 181), que faz a seguinte descrição desse instrumento: “A entrevista é trabalho reclamando uma atenção permanente de pesquisador aos seus objetivos, obrigando-o a colocar-se intensamente à escuta do que é dito, a refletir sobre a forma e conteúdo da fala do entrevistado, os encadeamentos, as contradições, as expressões, e gestos [...]”.

Na busca de mais esclarecimentos e sustentação para nossa opção pela entrevista, recorremos a Zanten (2004, p. 34), que apresenta contribuições sobre o tratamento a ser dado às informações obtidas por esse instrumento: “[...] Penso que o trabalho de análise é também importante para a restituição dos resultados. Nesse sentido, temos que ver a

²⁷ Apêndice 2

²⁸ Oficina de leitura – corresponde a biblioteca escolar.

utilização da entrevista como se fosse um quadro estatístico e tratá-la com o idêntico respeito [...].”

A entrevista exige certos procedimentos que devem ser cuidadosamente observados pelo pesquisador, entre as quais sua relação com o entrevistado. Ao mesmo tempo em que ambos mantêm uma relação social, estabelecem também relação interpessoal. Para que o trabalho se desenvolva de maneira objetiva, é necessário que o entrevistado esteja confortavelmente bem, que não tenha dúvidas sobre a fidelidade ao sigilo de suas informações. Sensações de preconceito e constrangimentos contribuem negativamente para o desenvolvimento do diálogo. Essas situações dependem muito do modo como o pesquisador irá abordar o sujeito pesquisado. (MELO; URBANETZ, 2009).

Durante as entrevistas, o pesquisador deve estar atento ao registro das informações fornecidas pelo sujeito; por isso, optamos por fazer entrevista semidirigida, abordando questões que, nas respostas aos questionários, não conseguimos coletar. Esse tipo de entrevista contribui com o pesquisador, dando espaço para outras questões que possam surgir durante a entrevista.

Isso é importante, uma vez que é às informações fornecidas pelo entrevistado que o pesquisador irá dar tratamento e depois transformá-las em texto. Por isso, ele deve também considerar todas as formas de linguagem expressas pelo sujeito. Assim, além do respeito, da atenção e do saber ouvir, o pesquisador deve saber observar e registrar todas as manifestações que porventura venham a ser expressas pelos sujeitos durante as entrevistas.

Outro procedimento que não dispensa a atenção do pesquisador durante realização da entrevista é a interação entre ele e o entrevistado, a fim de que não seja estabelecida entre ambos uma relação de hierarquia entrevistador/entrevistado.

Na busca pela compreensão do trabalho que os sujeitos investigados realizam em sala de aula com a literatura infantil, estamos, neste trabalho, despidas de conceitos prévios ou de hipóteses que confirmem ou que neguem o trabalho do professor; apenas acreditamos que podemos, ao final da pesquisa, contribuir com as discussões acerca da temática.

5.3 – Caracterização da REME: Escolas e Centros de Educação Infantil

Fundado em 15 de junho de 1915, O município de Três Lagoas localiza-se no estado de Mato Grosso do Sul, na região centro-oeste do Brasil. Conforme publicação na “Cartilha de Conscientização Ambiental” no censo de 2010, a população recenseada

totalizou “100.133 habitantes” e “trata-se da quarta cidade mais populosa e importante do estado e do 25º município mais dinâmico do Brasil”. (PREFEITURA MUNICIPAL, s.d, p.2)

Localizado no extremo leste do estado, expande seus limites “para além do rio Sucuriú e do distrito de Arapuá ao norte e oeste, respectivamente”. Ao leste, banhado pelas águas do Rio Paraná, faz divisa com o estado de São Paulo e ao Sul, estende-se até o Rio Verde. (PREFEITURA MUNICIPAL, s. d, p. 2).

As três lagoas existentes no local deram origem ao nome da cidade, que atualmente

É o centro do chamado bolsão Sul-matogrossense [*sic*], cuja principal atividade – a pecuária – vem sendo superada pelo forte crescimento industrial com a instalação de fábricas de variados seguimentos de atividade produtiva. O turismo também cresce em função dos grandes mananciais existentes no seu entorno. (PREFEITURA MUNICIPAL, s. d, p. 2).

No estado de MS, Três Lagoas é uma das cidades que têm passado pelo processo de industrialização, e em virtude dos privilégios de sua posição geográfica, dos baixos salários pagos aos trabalhadores, da falta de sindicatos organizados, dos incentivos fiscais oferecidos pela administração pública tem recebido indústrias de vários portes, inclusive com investidores de capital internacional, gerando empregos, atraindo trabalhadores de diversas regiões do país e revitalizando a sua economia.

A instalação de duas grandes fábricas, uma de papel e outra de celulose, em Três Lagoas, no ano de 2007, provocou mudanças consideráveis na cidade, sobretudo nos setores dos ramos imobiliário, alimentício e hoteleiro, entre outros. Todo esse movimento gerou, todavia, consequências para a população de modo geral, pois aumentou também o número de furtos, roubos a mão armada, a violência de maneira geral. Com o aumento da procura por locação de imóveis, houve uma elevação muito grande dos preços dos aluguéis, aumento das filas para atendimentos nos postos de saúde, nos bancos, crescimento do fluxo de veículos no trânsito, nos estacionamento, entre outros problemas. (ANDRADE, 2009).

Nem todos os problemas provocados pela instalação de tais fábricas são visíveis ou percebidos. A agressão ao meio ambiente faz parte desses problemas, pois, sabemos que mundialmente a população tem sofrido as consequências dos fenômenos naturais, que, com as agressões gradativas sofridas pelo ambiente estão se agravando drasticamente. A degradação do meio ambiente, que, na maioria das vezes, é uma consequência da ação do

homem, é também, na maioria das vezes, a principal responsável pelas tragédias provocadas pelos fenômenos naturais. Andrade (2009, p. 7) realizou estudos sobre os impactos causados pela instalação dessas duas fábricas, de papel e de celulose, em Três Lagoas e, segundo suas palavras,

Na atual fase do capitalismo mundializado, a relação progresso e meio ambiente apresenta-se como um dos maiores desafios colocados ao homem neste início de século XXI. O planeta já bastante comprometido com o uso intensivo dos recursos naturais, há tempos vem dando sinais de exaustão que não podem mais ser negligenciados.

Além da degradação do meio ambiente, da modificação da paisagem natural, diversos outros fatores merecem uma discussão nesse processo de industrialização da cidade de Três Lagoas, inclusive e, sobretudo, a relação homem-trabalho e outros temas que não abordamos nesta investigação.

Atualmente vários empreendimentos de grande porte estão-se instalando na cidade: outra fábrica do setor de celulose e papel, uma siderúrgica, uma fábrica de fertilizantes, a construção da ponte rodoviária e as ampliações da primeira fábrica de papel e celulose e da usina termoeletrica. São muitos os postos de emprego, o que atrai trabalhadores de diversas regiões do país.

Muitos desses trabalhadores que migram para Três Lagoas trazem suas esposas e filhos, o que aumenta a procura por atendimento em creches e pré-escolas, gerando o crescimento das listas de espera por vagas, especialmente nos Centros de Educação Infantil²⁹. Conforme relato informal de uma profissional que trabalha em um Centro de Referência de Assistência Social (CRAS), que tem um CEI em sua região de abrangência, este possui “uma lista de espera de cento e cinquenta crianças”.

A rede municipal de ensino de Três Lagoas é composta por 14 escolas localizadas na área urbana, 02 escolas do campo, localizadas na área rural da cidade, e 12 centros de educação infantil, todos estes localizados no perímetro urbano. Todas essas instituições estão diretamente ligadas à Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC), a qual tem um secretário de educação que organiza e define os profissionais para compor as equipes de assessoria pedagógica e administrativa da REME e também a estrutura para apoio e manutenção das referidas instituições.

²⁹ Em Três Lagoas, existem CEIs que atendem crianças do Berçário aos 3 ou 4 anos; do Berçário aos 5 anos; do Maternal aos 4 ou 5 anos, depende da demanda por atendimento.

Os dados apresentados na estatística mensal de abril de 2011 confirmam que a REME possui um total de 11541 alunos matriculados, sendo: 7717 matrículas no ensino fundamental, 3804 na educação infantil e 20 na educação especial. As pré-escolas existentes nas escolas concentram a maior parte das crianças dessa faixa etária, como pode ser observado no quadro abaixo:

Quadro 01. Distribuição de alunos matriculados na Educação Infantil, da REME em abril/2011

	Berçário	Maternal I	Maternal II	Maternal III	Pré I	Pré II	Total de crianças atendidas na Educação Infantil em Três Lagoas.
N.º de instituições que oferecem atendimento em:	10	11	12	12	*07 **09	*02 **13	
Nº de crianças atendidas	167	338	519	701	*432 **535	*74 **1038	
Nº de crianças atendidas	167	338	519	701	967	1112	3804

Fonte: O quadro foi elaborado a partir das informações contidas na tabela “ALUNOS MATRICULADOS/REME ABRIL/2011”. *CEI.**Escolas.

Constatamos que o atendimento à criança em idade pré-escolar no ano de 2011 é oferecido em sete CEI e entre as escolas; apenas uma não oferece tal atendimento.

Na gestão das escolas da REME, estão diretores e diretores adjuntos³⁰, “[...] eleitos para um mandato de 03 (três) anos, permitida a reeleição, os aspirantes a esse cargo de gestor, devem possuir como habilitação mínima, a licenciatura de nível superior plena [...]”. (TRÊS LAGOAS, 2000, p. 33). Todas as escolas da REME têm especialistas de educação e algumas dessas instituições também têm um professor coordenador, o qual desenvolve funções pedagógicas.

Conforme disposto no artigo 120 do Estatuto dos Trabalhadores da Educação Básica da REME de Três Lagoas, “A gestão democrática conceituada como a ampla e efetiva participação de todos os segmentos da Rede Municipal, será regulamentada por lei específica”. (TRÊS LAGOAS, 2000, p. 32).

Nos CEIs, ainda não acontece o processo eleitoral para o cargo de coordenador; trata-se de cargo de confiança. Também existe, em alguns CEI, assim como nas escolas, o professor coordenador, que pode ser um professor readaptado, ou um professor que esteja

³⁰ Todas as escolas da REME possuem diretor e diretor adjunto, porém nem todos os diretores adjuntos atuam nesse cargo; o que define a sua atuação ou não é o estatístico da instituição: o número de alunos matriculados.

substituindo o especialista que ocupa o cargo de coordenador do centro ou está cedido para outra função dentro da REME. Os especialistas de educação são profissionais concursados.

Em Três Lagoas, os estabelecimentos escolares que têm como entidade mantenedora a prefeitura municipal têm passado, nos últimos anos, por várias transformações em suas estruturas físicas. Três grandes prédios escolares são recém-construídos, possuindo cada um dois pisos, muitas salas de aula, quadras de esportes cobertas e amplos espaços ao ar livre. Recentemente houve também a construção de novos CEI que possuem uma realidade diferente, com salas de aula menores e amplos espaços ao sol, sem coberturas.

Em todas as escolas, tanto as recém-construídas como as que funcionam em prédios antigos receberam quadras esportivas cobertas, porém essa benfeitoria ainda não alcançou os centros de educação infantil. O poder público fez investimentos na estrutura física dos estabelecimentos e adotou o Material Didático do Sistema de Ensino Aprende Brasil, pertencente ao Grupo Positivo.

Esse sistema de ensino contém material apostilado, o qual é distribuído aos alunos e seus professores. Bimestralmente, cada aluno recebe um exemplar, e o professor também recebe o seu, que é o livro do professor, composto por diversos conteúdos, conforme os componentes curriculares da REME. Para desempenho das atividades propostas, os professores recebem assessoria pedagógica oferecida por profissionais do próprio sistema de ensino. Além dos professores, a formação continuada é oferecida aos diretores e especialistas de educação.

O apoio pedagógico também é disponibilizado por meio virtual: alunos e profissionais recebem uma chave para cadastro no Portal Aprende Brasil e, depois de efetuado o cadastro, todos podem acessar as informações, sugestões de atividades, experiências, jogos, artigos, entre outros.

Esse material de ensino gradativamente foi sendo inserido nas salas de aula. No primeiro ano de sua aplicação, em 2006, os alunos da educação infantil, do Pré III³¹ também receberam o Livro Positivo³², que, naquela ocasião, era um único exemplar por aluno para ser desenvolvido durante o ano todo.

³¹ Neste contexto ainda havia as turmas de Pré III

³² Esse livro de atividades, o Livro Positivo, é popularmente conhecido por apostila.

Inicialmente, conforme declarações e discursos proferidos no dia do anúncio oficial da adesão desse programa didático, a proposta era que fosse também bimestralmente, mas no primeiro ano de sua utilização, em face das adequações decorrentes da implantação imediata do ensino fundamental de nove anos, isso não foi possível e os professores do Pré III que trabalharam com o Livro Positivo, não participaram dos encontros de capacitação oferecidos pelo Sistema de Ensino Aprende Brasil.

Nos três anos seguintes, os alunos e professores da educação infantil não trabalharam com o material apostilado. Com a implantação gradual dessa política nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, no ano de 2010, os alunos da educação infantil - pré-escolas - novamente foram contemplados com o material e têm recebido o Livro Positivo bimestralmente e os professores participam dos encontros de capacitação.

A REME também tem uma proposta didática com conteúdos e orientações que direcionam o trabalho docente na educação infantil e no ensino fundamental. A proposta é organizada por eixos temáticos, conforme as orientações do RCNEI e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Elaborada no ano de 2002, pela equipe técnica de profissionais da SEMEC, por algumas vezes passou por reestruturações, sempre com a participação dos professores da REME.

De posse dessas informações, que contextualizam nosso lugar de pesquisa, passamos, a partir de agora, à análise e tratamento aos dados obtidos no questionário respondido pelos sujeitos investigados. Para análise das informações, iniciamos com a identificação pessoal e a formação profissional das professoras pesquisadas; processado o tratamento dos dados do questionário, analisamos as três entrevistas realizadas, duas com professoras de Pré II e outra com uma profissional responsável pela biblioteca escolar, e ainda discutiremos o espaço da leitura nas instituições que nos foi possível conhecer.

5.4 – Identificação pessoal e formação inicial das professoras investigadas

Os dados pertinentes aos questionários respondidos e que passam a ser nosso objeto neste item foram coletados junto a 19 professoras concursadas. Esse quantitativo corresponde a 21 salas de aula de Pré II, em escolas e também em CEIs localizadas no perímetro urbano da cidade de Três Lagoas. A diferença entre o número de professoras e de salas de aula justifica-se pelo fato de duas profissionais atuarem em duplas jornadas de trabalho, com turmas da mesma faixa etária.

Do total de profissionais que estão atuando nas turmas de Pré II e que aceitaram participar dessa investigação todas são do sexo feminino, sendo: onze professoras casadas (57,89%), seis solteiras (31,57%), uma divorciada e uma não informou o estado civil. Algumas dessas profissionais (6), além de lecionar na educação infantil, também lecionam nas séries iniciais do ensino fundamental.

Esse grupo investigado é bastante diversificado no que diz respeito à variável tempo de serviço informada pelas professoras. Verificamos que três (15,78%) possuem menos de dez anos de trabalho docente; dez (52,63%) possuem até vinte anos de docência e seis (31,59%) possuem acima de vinte anos. Temos a participação de duas professoras (10,52%), uma com 23 e outra com 26 anos de trabalho na educação, e uma professora (5,26%) com cinco anos.

Em cinco respostas ao questionário (26,31%), verificamos que o tempo de trabalho na educação corresponde ao tempo de docência na educação infantil; esse dado demonstra a participação, na pesquisa, de cinco profissionais que sempre trabalharam com crianças da educação infantil.

A maior parte das profissionais participantes da investigação (68,42%) exerce jornada de trabalho de 40 horas semanais, o que corresponde a duas salas de aula. Algumas dessas professoras lecionam, em um período, para turmas de educação infantil e, no outro, para turmas dos anos iniciais do ensino fundamental. Por isso, muitas vezes, estas professoras participam de cursos de formação continuada que abordam temáticas não relacionadas ao trabalho com crianças da educação infantil.

A formação profissional do educador é um dos fatores fundamentais para o desempenho de sua prática docente. Essa formação, assegurada pela LDB, tem como fundamentos a “[...] Associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço [...]” e também o “[...] Aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades [...]”. (BRASIL, 2007, p. 40).

De maneira geral e não apenas na cidade de Três Lagoas, por força da legislação que antecedia a atual LDB, o modo tradicional de formação inicial do professor sempre ocorria no curso de magistério, realidade que deixou de existir com a atual legislação do ensino. Dessa forma, é quase que unânime a formação inicial, das professoras investigadas, em curso de magistério; apenas uma professora não informou se possui essa formação.

Aprofundando a investigação sobre a formação do professor, perguntamos aos sujeitos da pesquisa se possuem curso de graduação. As respostas também evidenciam um

ponto comum entre as profissionais pesquisadas: todas as dezenove professoras têm formação acadêmica e todas são pedagogas. Portanto, estamos então trabalhando nesta pesquisa com dezenove professoras que possuem formação em curso superior e, para direcionar ainda mais o nosso olhar para a formação inicial, todas são pedagogas.

Quanto ao quesito instituição em que se graduaram, do total de sujeitos, sete profissionais (36,84%) possuem formação no Câmpus de Três Lagoas da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, implantado no município desde 1969. Apesar da existência de uma universidade pública e gratuita na cidade, uma prática muito comum por aqui era a saída de pessoas, sobretudo de professores que já estavam inseridos no mercado de trabalho exercendo a docência, para outras cidades, geralmente do interior do estado de São Paulo, à procura de instituições que oferecessem cursos de graduação. Essa realidade foi representada na pesquisa por onze professoras (57,89%), das quais duas informaram ter optado pela modalidade semipresencial. Um dos sujeitos não informou o nome da instituição em que frequentou o curso.

Sobre a modalidade semipresencial, Britto *et al.* (2008) discutem a criação dessas instituições e a formação oferecida aos seus alunos. Os autores apresentam o crescimento dessas instituições de ensino superior e a demanda por formação profissional, no bojo da sociedade capitalista, e as descrevem como instituições de ensino superior periféricas, caracterizadas por

[...] atuar como instituições de formação profissional circunscrita às necessidades do mercado. Estas IES atendem, majoritariamente, um “novo aluno”, oriundo de um segmento social que até recentemente não tinha acesso à Educação Superior e que, normalmente, dispõe de condições de estudo limitadas e pouca convivência com objetos intelectuais e artísticos da cultura hegemônica. (BRITTO *et al.*, 2008, p. 778).

Em Três Lagoas, nos últimos anos, algumas instituições de ensino superior têm-se instalado, são instituições privadas que oferecem cursos de educação à distância (EaD). Uma dessas recém-instaladas é a Universidade para o Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal (UNIDERP), e foi informada por uma professora como a instituição em que fez o curso de Pedagogia.

Uma dessas instituições de ensino superior à distância ofereceu formação em nível de graduação aos professores da REME, com financiamento parcial do poder público municipal. Os professores da REME que, neste caso, são os alunos cursistas, pagavam um

valor mensal “bem acessível”, conforme depoimento em conversa informal com uma professoras³³ que nessas condições, cursou Pedagogia.

Além da graduação, também foi oferecido aos professores, com custeio parcial do poder público municipal de Três Lagoas, o curso de especialização. Entre as professoras, apenas uma delas (5,26%) frequentou o curso de especialização³⁴ financiado pela prefeitura municipal.

Em relação à formação continuada dessas professoras, fizemos a opção por discuti-la no decorrer do trabalho de análise. Portanto, agora apresentamos as instituições citadas pelas professoras como agências promotoras de cursos de capacitação, a maior parte deles oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC). As outras instituições mencionadas como agências promotoras foram: a Universidade Federal, citada por duas professoras; o Núcleo de Tecnologia Educacional (NTE)³⁵, órgão vinculado à secretaria estadual de educação, citado por uma professora. Também foi indicada, por uma professora, como agência promotora de cursos de capacitação, a Fundação Cargill³⁶.

Os alunos da educação infantil não estão inseridos nos programas dessa fundação. A citação do nome da instituição como agência promotora de cursos de formação decorreu do fato de haver professoras que trabalham também com turmas do ensino fundamental.

O RCNEI, documento também utilizado pela REME, destaca que “[...] as diferentes redes de ensino deverão colocar-se a tarefa de investir de maneira sistemática na capacitação e atualização permanente e em serviço de seus professores [...]” (BRASIL, 1998a, p. 39), independente de estes atuarem com crianças das creches ou da pré-escola.

Desse modo, entendemos que a formação do educador que trabalha com crianças da educação infantil deve ser mediada pelos conhecimentos e saberes relativos ao desenvolvimento infantil, aos objetivos e finalidades dessa etapa da educação básica, não podendo ser uma formação distanciada da prática profissional desse educador.

Ao discutir a problemática da Educação Infantil, Cerisara (1995, p.77) destaca a importância da psicologia como uma área de conhecimento que instrumentaliza o

³³ Essa professora não é sujeito dessa investigação, é apenas professora da REME.

³⁴ À época em que as professoras responderam ao questionário, o curso de especialização ainda não havia sido concluído.

³⁵ NTE Núcleo de Tecnologia Educacional é um órgão da Secretaria Estadual de Educação de MS e oferece cursos de formação digital para professores.

³⁶ Cargill é uma empresa beneficiadora de grãos (de soja) com instalações em Três Lagoas e há vários anos possui uma parceria com a REME, oferecendo materiais de leitura e literatura aos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental, por meio dos programas “De grão em Grão” e “Fura-bolo”. Os livros desse segundo programa são de autoria de vários escritores, inclusive Ricardo de Azevedo.

professor. A autora ainda evidencia que, no Brasil, ocorre uma grande preocupação por parte dos professores, “[...] com as propostas curriculares para as crianças de zero a seis anos, sem que haja mobilização idêntica no que diz respeito ao currículo dos cursos que visam à formação dos educadores dessas crianças em nível de 2º e de 3º graus [...]”. Essas contradições precisam ser abordadas e superadas por meio da formação continuada.

A partir desse ponto, discutimos as leituras das professoras, os materiais de leitura apontados e a imagem que elas têm sobre si mesmas em relação à quantidade de leitura. Para melhor divisão do trabalho, organizamos os dados em cinco categorias: O que leem as professoras de Pré II da REME de Três Lagoas; O professor formador de leitor: experiências com a leitura; As condições materiais para a leitura; Leituras do professor em sala de aula: o trabalho do professor; O professor e suas concepções de literatura e literatura infantil.

5.4.1 – O que leem as professoras de Pré II da REME de Três Lagoas?

O que lemos fora do contexto de nossa sala de aula, muitas vezes (ou nem sempre) não é considerado leitura de professor. Há talvez uma “falsa ideia” de que leitura de professor deve estar relacionada ao seu objeto de trabalho. Dessa forma, é possível que muitos professores tenham dificuldades em falar o que leem ou quais materiais de leitura mais lhes interessam.

Na sociedade em que vivemos, intensamente permeada pela cultura letrada, muitos suportes de leitura estão diariamente presentes em nosso contexto intra e extraescolar e, por alguns deles, nos interessamos mais. Por isso, nós os manuseamos, lemos, fazemos indicações, guardamos. Estamos investigando o que leem as professoras, por meio dos materiais lidos por elas no ano de 2009.

As palavras de Zilberman (2005, p. 9) afirmam que os “[...] Livros lidos na infância permanecem na memória do adolescente e do adulto [...]”. Entendemos que muitas das leituras que fazemos hoje, quando adultos, considerando algumas exceções, foram práticas de leitura vivenciadas por nós na infância ou em nosso percurso de escolarização. Por isso, estamos investigando as experiências que os sujeitos tiveram com a leitura e o que eles leem.

No questionário respondido pelos sujeitos da pesquisa, perguntamos: Você se considera um leitor regular, bom ou ótimo? Em seguida, apresentamos alguns materiais de leitura para que apontassem quais foram lidos por eles no ano de 2009.

Os materiais de leitura apresentados no questionário foram³⁷: revistas, textos eletrônicos, histórias em quadrinhos, livros de receita, materiais religiosos, livros didáticos, jornais, apostilas, manuais de aparelhos elétricos eletrônicos, textos pedagógicos, bulas, além da opção “outros/quais”.

A maior parte das respostas indica que 57,89% das profissionais consideram-se boas leitoras, o que corresponde a onze professoras de um total de dezenove. Outra parte, 31,57%, considera-se como “leitoras regulares”. Apenas uma professora, o que corresponde a 5,26%, define-se como ótima leitora, e uma professora (5,26%) não respondeu à pergunta. Portanto, é possível afirmar que as professoras, em sua maioria, apresentam-se como profissionais que interagem com as informações impressas veiculadas socialmente.

Nos últimos anos, dentre muitos os temas desafiadores da educação contemporânea, o ensino e aprendizagem da leitura tem ocupado espaço privilegiado nas discussões, em políticas públicas, nos programas de formação de professores, em debates ou em eventos que se refiram ao setor educacional.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa (BRASIL, 1997, p. 53) conceitua a leitura como “[...] um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção de significado do texto [...]”. Esse mesmo referencial aponta que, para a aprendizagem da leitura, é imprescindível a interação com diferentes textos escritos. Uma prática de leitura intensa dentro da escola é necessária e tem muitas razões de ser, pois é por meio da leitura que o aluno amplia a sua “visão de mundo” e é inserido “na cultura letrada”. (BRASIL, 1997, p. 64).

Formar leitores na escola é uma questão social e educacional urgente, pois a principal função dessa instituição é o ensino dos conhecimentos socialmente acumulados pela humanidade. Para ensinar a ler, o professor precisa também saber ler, gostar de ler, ser modelo de leitor para seus alunos. Estamos tratando as experiências das professoras investigadas com a leitura por acreditarmos na existência de uma possível relação entre as experiências de leitura dessas profissionais e o gosto por essa prática. É a leitura do professor de educação infantil, do Pré II, que discutimos no próximo item deste trabalho.

5.4.1.1 – O que leem as profissionais que se consideram boas leitoras

³⁷ Usamos como fonte para elaborar o questionário o livro *Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001*, organizado por Vera Masagão Ribeiro, edição de 2004.

As respostas à pergunta “Quais os materiais de leitura lidos em 2009” e os respectivos quesitos estão descritos e quantificados nos quadros 2 e 3, que representam o percentual dos materiais lidos pelas onze professoras que se consideram boas leitoras.

Quadro 02. Materiais de leitura I

Materiais de leitura	Nº de professoras	%
Revistas	11	100%
Textos eletrônicos	06	54%
Histórias em quadrinhos	06	54%
Livros de receitas	07	63%
Material religioso	10	90%
Livros didáticos	09	81%
Jornais	11	100%
*Material apostilado	08	72%
Manuais eletro/eletrônicos	05	45%
Textos pedagógicos	11	100%
Bulas	06	54%
Outros/quais? Informativos Poemas e poesias, Literatura infantil.	02	18%

Quadro 03. Tipos de livros I

Tipos de Livros	Nº professoras	%
Livros técnicos, de teoria, ensaios	05	45%
Autoajuda, orientação pessoal	05	45%
Bíblia, livros sagrados ou religiosos	10	90%
Biografias, relatos históricos	02	18%
Romance	02	18%
Aventura	02	18%
Livros didáticos	08	72%
Ficção	02	18%
Policia	00	00%
Não costumo ler livros	00	00%
Outros/Quais?	00	00%

Fonte: Os quadros 2 e 3 foram elaborados a partir das respostas do questionário respondido pelas professoras.

* “Material apostilado” refere-se ao material didático adotado pela REME.

Analisando as respostas das professoras sobre os materiais de leitura lidos por elas em 2009, verificamos, em três questionários, duas realidades opostas. Das onze opções de materiais de leitura apresentadas, duas professoras (18,18%) que se consideram boas leitoras assinalaram todas e uma professora (9,09%) apontou apenas quatro dessas opções de materiais de leitura, situando-se, à primeira vista, na contramão das diretrizes, referenciais e parâmetros legais, que apontam como exigência a leitura dos diferentes gêneros que circulam no meio social.

Essa situação confirma, no entanto, um princípio que também se encontra em várias pesquisas ou trabalhos acadêmicos: nem todas as pessoas que se consideram (ou são consideradas) boas leitoras leem uma ampla variedade de materiais ou consideram esse requisito necessário para serem assim consideradas. São bons leitores naqueles determinados materiais que leem e não bons leitores em diversidade ou em quantidade de materiais de leitura.

Verificamos que seis professoras (54%) indicaram a leitura de bulas de remédio e, desse total, cinco professoras (45%) indicaram a leitura de manuais de produtos eletroeletrônicos, materiais do mesmo gênero textual: instrucional.

Os materiais de leitura revista e jornal foram apontados como materiais lidos por todas as professoras, o que confirma estatísticas que circulam no meio social e ratifica dados de diversas pesquisas realizadas em áreas como a de Letras e a de Comunicação Social, que consideram esses materiais, constitutivamente informativos, como de fácil acesso, de grande circulação e propícios à divulgação/aquisição de conhecimentos e ao ensino. Visto por outro viés, esse resultado pode apontar para a imagem (“real”, pretendida ou socialmente representada) do sujeito-professor: bem informado, responsável pela transmissão do saber e, leitor assíduo.

Textos pedagógicos, estreita e indissociavelmente ligados à “identidade” do professor, também foram indicados por todos os sujeitos que se consideram bons leitores. O mesmo já não acontece com as histórias em quadrinhos e com os textos eletrônicos, que foram indicados como materiais lidos por seis professoras (54%) que se consideram boas leitoras. A esse respeito

Todas as seis professoras que indicaram a leitura de histórias em quadrinhos também indicaram a leitura de livros didáticos, jornais, apostilas e textos pedagógicos, além de revistas, que foi uma indicação de todas, conforme mencionamos. De cinco professoras (45%) que indicaram a leitura de manuais, quatro delas também apontaram a leitura de bulas de remédio (texto instrucional).

Uma das professoras entrevistadas é Débora, que se considera boa leitora. Perguntamos a ela quais materiais de leitura costuma ler. Em resposta, depois de declarar seu apreço por leituras do grupo de fraternidade espírita, afirmou que faz leitura de revistas e de livros disponíveis e usados no CEI para auxiliar em seu trabalho.

Todas as escolas da REME possuem laboratório de informática, porém nem todos com acesso a internet. Entre as onze “boas leitoras”, dez professoras (90%) trabalham em escolas; seis (54%) apontaram a leitura de textos eletrônicos e dez (90%) indicaram a leitura de material religioso.

Serra (2004, p. 80), discutindo “Políticas de promoção da leitura”, analisa alguns dados da pesquisa “Retratos da Leitura no Brasil” e afirma que “a questão da religiosidade, forte marca do nosso povo, é expressa pelo alto percentual de entrevistados (86%) que afirmam possuir a Bíblia ou livros sagrados em sua residência”.

Essa presença da religiosidade também foi expressa por 90% dos sujeitos pesquisados. Como foi possível observar, quase todas as profissionais que se declararam boas leitoras também declararam que possuem práticas de leitura da bíblia ou de materiais religiosos.

A professora que não indicou a leitura da bíblia, ou de materiais sagrados ou religiosos, apontou a leitura de livros de autoajuda, de orientação pessoal. As cinco profissionais (45%) que apontaram a leitura de tais livros também apontaram a leitura de livros didáticos.

Acreditamos que, no item “materiais de leitura”, a alta indicação da leitura do livro didático (81%) seja uma decorrência natural das funções do professor que pesquisa, em busca de materiais que possam orientá-lo no desempenho do trabalho pedagógico, em favor do ensino e da aprendizagem de seus alunos, e da própria história de sua profissão. Não podemos deixar de mencionar que, a despeito das reiteradas críticas³⁸ a esse tipo de material, ele permanece nos moldes de ensino da atualidade, sob o aval do Ministério da Educação, por meio de suas políticas, e, sob certos aspectos, nas políticas da REME de Três Lagoas, que usa material apostilado.

Verificamos que, de duas professoras (18%) que indicaram a leitura de livros de aventura, uma delas também lê livros de ficção. As duas professoras que sinalizaram a leitura de romance, não apontaram a leitura de ficção ou aventura. Dentre as cinco profissionais que indicaram a leitura de livros técnicos, de teoria ou ensaios, três professoras (60%) também leem livros de autoajuda e de orientação pessoal.

A quantidade e a diversidade de materiais de leitura apontadas pelas professoras indicam a maneira como elas interagem cotidianamente com materiais escritos, revelam suas práticas de leitura escolarizada e também apontam indícios da presença do letramento dessas profissionais e suas relações com os diferentes saberes.

Considerando que, para formar leitores, desde muito cedo a leitura precisa fazer parte da vida da criança e que a formação leitora é um processo longo e contínuo, perguntamos, à professora que informou considerar-se boa leitora e ter presenciado poucas práticas de leitura e escrita no ambiente familiar, se ela acredita ser importante que as

³⁸ Giroux (1987 *apud* GRIGOLETTO, 1999, p. 75), por exemplo, afirmava que o uso (obrigatório) do livro didático pelo professor não o caracterizava como intelectual (“que analisa e cria”), mas como “proletariado (que executa e repete)”. Carmagnani (1999, p. 46), citando Saviani (1980) e Ribeiro (1982), também aponta a interferência norte-americana, na década de 1960, na formatação conteudista dos livros didáticos produzidos no Brasil “para que mantivessem o caráter político-ideológico”, inibindo, assim, a participação crítica dos alunos.

crianças pequenas vivenciem tais práticas no contexto doméstico. Ela respondeu afirmativamente e argumentou que essas práticas aumentam o repertório de palavras e “elas falam mais, explicam mais”. Diante dessa resposta, pedimos que ela relatasse como se tornou leitora:

Eu acho que foi assim, pela vontade de melhorar e crescer entendeu? Porque em casa a gente não teve muito, mas, depois que vai para a escola, que vai vendo ler, a importância da leitura pra você conseguir ir para a série posterior e vai vendo que só através da leitura que você consegue prestar um concurso, então você vai progredindo. (PROFESSORA DÉBORA)³⁹.

Percebemos, na fala, indícios da participação da escola, ou seja, a presença do contexto escolarizado em sua formação como leitora, o uso da leitura distanciado da literatura, bem como a representação da leitura como um processo (trans)formador, com função utilitária e como requisito para a ascensão ou reconhecimento social: “a importância da leitura pra você conseguir ir para a série posterior”; “só através da leitura que você consegue prestar um concurso, então você vai progredindo”.

As práticas de leitura das professoras podem demonstrar as oportunidades e os contatos que elas possuem com a diversidade cultural; de outra forma, as práticas de leitura informadas pelos sujeitos apresentam indícios de seu capital cultural, do investimento que o professor pode fazer tanto em sua formação pessoal, quanto profissional. Ao mesmo tempo pode contribuir para as discussões acerca do hábito de ler do professor ou de seu gosto pela leitura e a influência ou não das práticas de leitura do professor no trabalho que realiza.

5.4.1.2 O que leem as professoras que se consideram leitoras regulares.

Como pode ser observado nos quadros abaixo, os números e percentuais referentes à leitura de livros pelas professoras que se consideram leitoras regulares são menores do que os pertinentes aos demais materiais de leitura.

Dentre as dezenove respondentes ao questionário, constatamos que seis se declararam leitoras regulares, o que corresponde a 31,57% das professoras participantes da pesquisa. Apenas uma das leitoras regulares (16,66%) indicou a leitura de todos os

³⁹ Os nomes dos sujeitos são todos fictícios.

materiais de leitura dispostos no questionário; do lado oposto, aparece um questionário com a indicação de três materiais de leitura.

Quadro 04. Materiais de leitura II

Materiais de leitura	Nº de professoras	%
Revistas	06	100%
Textos eletrônicos	04	66%
Histórias em quadrinhos	04	66%
Livros de receitas	02	33%
Material religioso	05	83%
Livros didáticos	06	100%
Jornais	03	50%
Material apostilado	04	66%
Manuais de eletroeletrônicos	01	16%
Textos pedagógicos	05	83%
Bulas	05	83%
Outros/quais?	00	00%

Os quadros 4 e 5 foram elaborados a partir das respostas do questionário.

Quadro 05. Tipos de livro II

Tipos de livros que costumam ler	Nº de professoras	%
Livros técnicos de teoria, ensaio.	01	16%
Autoajuda, orientação pessoal	04	66%
Bíblia, livros sagrados ou religiosos	04	66%
Biografias, relatos históricos		
Romance	02	33%
Aventura		
Policial		
Ficção		
Didáticos	05	83%
Não costumo ler livros		
Outros/Quais?		

Em se tratando dos tipos de livros que costuma ler, detectamos os apontamentos de cinco professoras (83%) indicando a leitura de livros didáticos, seguidos por quatro indicações (66%) de leitura de livros de autoajuda, orientação pessoal; esse último também foi o percentual de professoras que indicaram a leitura da bíblia, livros sagrados ou religiosos.

Observa-se, também entre as “leitoras regulares”, o predomínio da leitura de revistas (que também foi apontado por todas as profissionais que se declararam boas leitoras) juntamente com a leitura de livros didáticos.

Apresentando semelhança com a resposta das professoras que se declararam boas leitoras, a leitura de material religioso também foi indicada por quase todas as professoras (83%) que se intitulam leitoras regulares. A leitura de textos eletrônicos foi indicada por mais leitoras regulares do que pelas boas leitoras. Esse dado conduz-nos à inferência de que o texto eletrônico ainda é “interditado” no meio acadêmico e educacional, porque ainda não é legitimado como “boa leitura”. Assim, as entrevistadas que afirmam não lê-lo podem não fazê-lo porque os considera não autorizados, ou podem até ter omitido uma

prática contra a qual ainda há preconceitos. Já as que confirmam a leitura de textos eletrônicos podem ter-se atribuído o status de leitoras regulares exatamente porque usam um material que não as autoriza a se declararem boas leitoras.

Em caminho oposto está a leitura de manuais de aparelhos eletroeletrônicos, indicado por uma das seis professoras (16%) declaradas leitoras regulares. Percebemos uma grande indicação das leitoras regulares (83%) pela leitura de bulas, quase a mesma quantidade de indicação das professoras consideradas boas leitoras, se comparado quantitativamente.

Entre as professoras que se consideram leitoras regulares, percebemos que o percentual ou a quantidade de livros que costumam ler foi menor do que as indicações das professoras que se consideram boas leitoras. É possível que, para elas, ser boa leitora está ligado ao objeto livro. O quadro a seguir representa a indicação da leitura de livros.

Quadro 06. Tipos de materiais lidos

Nome das Professoras (fictícios)	Tipos de livros que costumam ler
Cristina	Autoajuda, orientação pessoal; Bíblia, livros sagrados ou religiosos; romance e didáticos.
Gabriela	Bíblia, livros sagrados ou religiosos; didáticos.
Denise	Bíblia, livros sagrados ou religiosos; didáticos.
Ingrid	Autoajuda, orientação pessoal e didáticos.
Celina	Técnicos, de teoria, ensaios; Autoajuda, orientação pessoal e didáticos
Eliza	Autoajuda, orientação pessoal; bíblia, livros sagrados ou religiosos e romance.

Fonte: Elaborado a partir das respostas do questionário.

Considerados os baixos números de indicações em relação à variedade dos tipos de livros, é possível que, às razões já apontadas, se possa acrescentar que as “leitoras regulares” se representam assim tanto pela quantidade de leituras quanto pela variedade de materiais por elas lidos.

5.4.1.3 O que lê a professora que se considera ótima leitora

Dentre as onze opções de materiais de leitura lidos em 2009 apresentadas no questionário, uma professora assinalou dez opções. Em relação à indicação de tipos de livros que costuma ler, ela indicou a leitura de livros técnicos, de teoria e ensaio, livros de autoajuda, orientação pessoal, bíblia, livros sagrados ou religiosos, romances, aventura, livros didáticos e ainda acrescentou (na opção outros/quais?) “Gibis/adivinhas/palavras cruzadas/caça palavras”.

Especificamente sobre os livros que costuma ler, percebe-se que seus apontamentos são semelhantes aos de muitas outras professoras. Do total de dezenove profissionais pesquisadas, esta foi a única professora que fez a indicação de outros livros que costuma ler.

Essa professora que no questionário declarou-se ótima leitora foi a segunda profissional que entrevistamos, ela apresentou ter vivenciado muitas práticas de leitura no contexto familiar. Em relação a seu hábito de ler, esclarece: “se não tivesse exemplo dentro de casa eu não seria uma leitora, e é o que eu faço com meus filhos”. Essa profissional ainda revelou: “principalmente por ter filhos, comprar livros é um investimento que eu tô fazendo nele”.

As palavras dessa professora encontram sustentação teórica em Parreiras (2009), pois, ao discutir sobre a prática da leitura de livros com aqueles “que ainda não leem as palavras”, aponta, como já mencionamos, que, assim como incentivamos as crianças desde cedo a interagir com brinquedos, deveríamos incentivá-las a interagir também com os livros, para que, dessa forma, o livro comece “[...] a fazer parte do mundo das crianças, assim como os brinquedos e os jogos [...]”. (PARREIRAS, 2009, p. 31)

Percebemos, no decorrer da análise das respostas do questionário, a ausência de perguntas acerca dos livros que os sujeitos possuem em casa. Na entrevista, fizemos essa pergunta à professora Mariana. Ela nos informou ter livros de “romance, autoajuda, pedagógicos, autodisciplina, literatura. Tô lendo um agora: *Sexo, pais e filhos*”.

Certamente, as práticas de letramento vivenciadas por essa professora ainda na infância despertaram seu gosto pela leitura e, assim, contribuíram para sua formação leitora. Importa comentar que, no depoimento-discurso de Mariana, estão inscritos alguns princípios discutidos na bibliografia pertinente (quer sobre leitura, quer sobre letramento) e que vão constituir os referenciais e parâmetros para a educação básica e mesmo para outras etapas da escolarização: as variáveis ambientais ou socioculturais como determinantes da proficiência (ou não) em leitura e do gosto (ou da falta dele) por essa prática.

5.4.2 O professor e suas experiências com a leitura

O professor (não só, mas sobretudo ele) precisa “[...] das ferramentas para continuar aprendendo e a leitura é a ferramenta por excelência para isso [...]” (KLEIMAN, 2005, p. 51). Para formar o aluno-leitor, o professor também precisa ser um agente leitor.

Espíndola (2004, p. 2), ao pesquisar sobre “o papel do professor na formação de leitores nos primeiros anos de escolarização”, questiona “que papel desempenham as professoras no processo de formação de leitores? Como estarão, elas próprias, também se relacionando com a leitura?”

Tais indagações parecem- nos pertinentes neste momento da discussão, pois estamos tratando as relações das professoras pesquisadas com a leitura, com o objeto de ensino e aprendizagem da educação escolarizada, objeto este que proporciona à criança pequena, ouvinte e consumidora de leitura, a ampliação do conhecimento e sua inserção em práticas de letramento.

No questionário respondido pelas professoras, perguntamos quantos livros ou capítulos de livros foram lidos por elas em 2009 e pedimos que descrevessem os títulos ou os assuntos abordados e que apontassem as razões para tais leituras.

Estamos investigando professoras formadoras de leitores, porém constatamos que o gosto pela leitura foi utilizado como resposta por duas professoras das dezenove que responderam ao questionário, como podemos observar nas respostas das professoras Mariana e Celeste, respectivamente transcritas⁴⁰ a seguir: “Gosto de ler e aperfeiçoar meus conhecimentos” (Prof^a Mariana) e “Gosto muito de ler, faz bem para a nossa alma e nossa mente.” (Prof^a Celeste).

A professora Mariana respondeu que leu “mais de 30 livros” e citou: “didáticos, romances, receitas, eventos escolares, disciplina e indisciplina”. A professora Celeste informou ter lido, em 2009: “A Cabana, William P. Young, Pedagogia do Amor, Gabriel Chalita, Educação Infantil Propriedade Imprescindível. Celso Antunes”. A professora Mariana identifica-se com “ótima leitora” e a professora Celeste, como “boa leitora”.

Independente de essas duas professoras se identificarem como boa e ótima leitoras, as razões indicadas por elas para a realização de tais leituras estão em consonância, pois, conforme as suas respostas, foram leituras realizadas pelo prazer de ler, pelo gosto da leitura e não “para” alguma finalidade. Se estivéssemos buscando alguma relação entre o “tipo” de leituras e a prática pedagógica das professoras, seria necessário que atentássemos para os temas e autores lidos.

Leituras para determinadas finalidades foram descritas por algumas professoras, porém nem todas apresentam relações entre tais razões e as obras indicadas. É o que observamos nas transcrições apresentadas a seguir.

⁴⁰ Todas as transcrições foram feitas exatamente como as professoras responderam no questionário.

A professora Laís informou a leitura dos livros *O poder da mulher que ora*, *Supervisão Escolar* (Celso Vasconcelos), *Ensino de nove anos*, *Alfabetização*, *Positivo* e, em resposta às razões que a motivaram a ler, indicou: “Para o concurso, enriquecer a prática pedagógica”.

Em relação aos livros ou capítulos de livros lidos pela professora Marília, foram três: *Pais brilhantes, professores fascinantes* (assunto: educação de crianças e jovens); *Pedagogia do amor*. A importância da amizade e do amor; *A cor da ternura* (assunto: preconceito étnico- racial). As razões para tais leituras foram: “Para obter conhecimento e consequentemente aprimorar minha prática pedagógica”.

Nem todas as obras descritas pelas professoras Laís e Marília possuem relações com o aprimoramento ou enriquecimento da prática pedagógica do professor. Poderia haver correlações caso as professoras indicassem, dentre as razões, a leitura por prazer, por entretenimento ou para conhecimento pessoal.

Verificamos que a professora Glória, que informou não se lembrar dos livros ou capítulos de livros que tenha lido em 2009, indicou que suas razões para tais leituras foram “Para maior conhecimento e crescimento na vida profissional”. A professora Geralda que não descreveu nenhum título de livro ou de capítulos de livros lidos por ela em 2009, mas apresentou, nas razões, que foram leituras “Para estudo, para desenvolver trabalhos, para aprimora/o”.

A professora Geovana respondeu “vários”, entretanto não descreveu nenhum que tenha lido. As professoras Ilza e Ingrid não responderam a essas duas perguntas.

Na tentativa de estabelecer relações entre as respostas, verificamos os cursos de formação das professoras Glória e Geralda (que responderam as razões para as leituras, mas não indicaram nenhum título que tenham lido), das professoras Ingrid e Ilza (que nada responderam) e da professora Geovana (que respondeu ter lido vários, mas não descreveu as razões e nem os títulos).

A primeira professora, Glória, leciona há doze anos e, na descrição aos cursos de formação de que participou em 2009, citou: “Língua Brasileira de Sinais - Libras”, “Os desafios do trabalho em supervisão escolar”, “Repensando o território História Social - Ensino, pesquisa e nova abordagem”. A professora Geralda respondeu que leciona há 23 anos, não respondendo se participou de cursos de formação em 2009 e nem os temas abordados. A professora Geovana, que possui 23 anos de trabalho docente, respondeu que participou de cursos de formação em 2009, porém não se recorda dos temas abordados. A professora Ilza, que informou ter cinco anos de docência, não participou de cursos de

formação em 2009 e a professora Ingrid, que leciona há nove anos, também não participou de cursos de formação continuada em 2009.

A professora Ingrid justificou sua não participação em cursos de formação continuada, pois se encontrava de licença médica e informou ter participado de: “Curso de Libras, já participei ALLEM⁴¹, Capacitação Sindical”. Os temas oferecidos pelo ALLEM estão relacionados aos saberes necessários à prática do docente na Educação Infantil.

Diante das respostas descritas acima, é necessário questionar o significado e a relevância que têm, para o professor, os cursos de capacitação de que ele participa ou que lhe são oferecidos. Outro questionamento que pode ser interessante é referente à formação dos formadores.

Conforme foi possível verificar nas respostas apresentadas no questionário, há uma carência de investimento pessoal na formação profissional dessas professoras, pois, basicamente, os cursos por elas mencionados foram todos oferecidos pela SEMEC, com poucas exceções, o que demonstra a necessidade de existência daquilo que Charlot (2005), denomina de “mobilização”. É necessário haver uma mobilização do professor, em busca do saber.

Ao mencionar que alguns cursos não possuem relação com os conhecimentos específicos necessários à formação dos professores de educação infantil, não estamos ignorando a importância deles para a formação geral desses profissionais, promovendo, por exemplo, a formação política tão necessária do educador.

Percebe-se que os temas descritos são importantes para essa formação e podem vir a contribuir com sua prática docente, entretanto sentimos a ausência de abordagem dos saberes diretamente relacionados ao trabalho com crianças da educação infantil, tão necessários ao professor que atua nessa área.

Dessa forma, confirmamos as palavras de Oliveira (2005, p. 23): “Historicamente, a formação do docente da área tem sido extremamente pobre ou inexistente”. No caso das professoras investigadas, elas participam de formação continuada, porém ainda é preciso articulação da teoria à prática, buscando contemplar suas demandas.

Observamos, por meio das temáticas descritas pelas professoras, a necessidade de o poder público oferecer, aos professores da pré-escola, formação específica, relacionada às suas políticas, ao desenvolvimento e à aprendizagem das crianças dessa faixa etária e

⁴¹ ALLEM - Alfabetização e Letramento e Letramento Matemático. É um grupo de estudos coordenado pelas professoras doutoras Ana Lucia Espíndola e Neusa Maria Marques de Souza, na UFMS/CPTL, os participantes são alunos do curso de Pedagogia e professores da REME.

também à abordagem das atuais concepções teóricas e metodológicas sobre o ensino. Percebemos também que, apesar das políticas de incentivo a leitura e de formação do leitor, os cursos de formação não estão abordando tais temas.

Uma das professoras, ao mencionar os livros ou capítulos de livros lidos em 2009, relatou: “somente li livros didáticos com orientações pedagógicas”. E em resposta às razões para tais leituras, afirmou: “Para colocar as ações em prática na sala de aula”. Ao refletirmos sobre sua resposta, precisamos considerar que, no ano de 2009, as crianças que estudavam na Educação Infantil não foram contempladas com o livro didático do Sistema de Ensino Aprende Brasil, portanto professores e alunos não receberam livro didático.

Embora tenhamos tentado, não nos foi possível perceber a prática pedagógica do professor de educação infantil baseada apenas em orientações de livros didáticos, uma vez que, para o trabalho com crianças dessa faixa etária, alunos e professores da REME não dispunham, em 2009, desse material.

5.4.3 As condições materiais para a leitura

Discutir a formação de leitores também se relaciona com as condições em que são promovidos os eventos ou as práticas de promoção à leitura. Dentre os suportes de leitura, o mais valorizado no contexto escolarizado é o livro, embora esse portador textual não seja o único e exclusivo suporte de leitura.

As invenções tecnológicas, computador e internet talvez possam ser concorrentes na promoção à leitura. Todas as escolas da REME, em Três Lagoas, possuem laboratórios de informática, à disposição dos alunos e de seus professores, que podem utilizá-los conforme um horário elaborado em cada instituição, no entanto nem todos estão conectados à internet.

Considerando a possibilidade de ser uma prática das professoras pesquisadas fazer a leitura de textos eletrônicos, perguntamos, no questionário, sobre seus meios de acesso a computador e internet, bem como a frequência com que fazem uso de tais recursos tecnológicos. Apenas uma das professoras investigadas respondeu que não tem acesso a tais tecnologias. Outra profissional respondeu que faz leitura de textos eletrônicos, mas não informou seus meios de acesso nem a frequência com que os utiliza. As demais profissionais possuem acesso na instituição escolar e cinco possuem acesso na instituição e também em casa. Duas professoras responderam que possuem acesso a computador e internet em outros locais, em *cyber*.

Dentre outros fatores que contribuem para o exercício da leitura, o acesso a bibliotecas é um deles. A realidade das escolas em relação a esse espaço é muito precária. Do total de dezenove professoras, apenas 6 informaram a existência de biblioteca escolar nas instituições onde trabalham⁴², enquanto as demais escolas e os CEI ainda esperam ser contempladas com esse investimento.

Com o propósito de conhecer as condições para a leitura descritas pelas professoras no questionário, visitamos nove instituições escolares. Em oito delas pudemos conhecer o espaço da leitura, o ambiente disponível para o exercício das práticas de letramento literário. Dentre os estabelecimentos que percorremos, dois possuem biblioteca escolar e um possui oficina de leitura. Observamos que esses três ambientes estão organizados e apresentam condições para o desenvolvimento da prática de leitura. Na Escola Municipal “Cecília Meireles⁴³”, a oficina de leitura foi um local preparado para a demanda, em uma escola que atende alunos em período integral e possui um acervo muito grande, com obras diversificadas e em bom estado de conservação. Quais seriam?

Dentre as obras do acervo, observamos poesias, narrativas (contos, fábulas), obras variadas de literatura infantil e juvenil e outras. O acervo dessa oficina foi constituído por meio de diversas fontes, dentre as quais o PNBE, o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), a Fundação Itaú Social, Projeto Trilhas, da Natura, doações e outros recursos.

O ambiente é aconchegante, com mesinhas para os pequenos leitores, carteiras para os maiores, canto com tapete e almofadas, muitos expositores de livros ao alcance das crianças e, no momento da pesquisa, paredes decoradas com personagens do Sítio do Pica-pau Amarelo. A mediadora de leitura desse local é uma professora readaptada, que, durante o tempo da nossa visita, demonstrou entusiasmo e paixão pelo trabalho que ali desenvolve com crianças da pré-escola ao 9º ano do ensino fundamental.

Em conversa informal, essa mediadora fez relatos e mostrou muitas fotos e registros das atividades e dos projetos realizados nessa oficina de leitura. Um dos projetos relatados foi “O poeta na escola”. Os poetas três-lagoenses Célio de Barros, Flora Thomé e Sueli Damasceno foram convidados a ir à escola, conheceram o projeto, participaram de entrevistas com os alunos e doaram livros de suas poesias para o acervo da oficina.

⁴² Em duas dessas escolas que possuem bibliotecas, temos duas professoras participando da investigação. Desse modo, participam desta pesquisa professores que trabalham em quatro escolas que possuem biblioteca escolar.

⁴³ Assim como o nome dos sujeitos investigados, o nome das instituições também é fictício.

Antes da visita de cada poeta à escola, segundo relato da professora mediadora de leitura desse local, foi desenvolvido um amplo trabalho com os alunos, referente às poesias, bibliografia e biografia de cada um deles. Depois que os alunos já estavam ansiosos e seduzidos por conhecê-los, os poetas foram convidados para a visita. Na visita da professora poeta Flora Thomé, a mediadora organizou, com os alunos, segundo suas palavras “um pingue-pongue” de perguntas.

Outro projeto desenvolvido é o “Professor mirim”, em que alunos dos quartos e quintos anos do ensino fundamental contam histórias para as crianças da educação infantil. Algumas vezes as crianças pequenas fazem ilustrações da história ouvida. Outros projetos de leitura desenvolvidos foram “O pote vazio”, “A bonequinha preta”, “Balõezinhos” e “Sacola de leitura”. Percebemos que embora neste ambiente sejam desenvolvidos diversos projetos de leitura, eles são mais direcionados aos alunos do ensino fundamental, aqueles que já dispõem de conhecimentos necessários para ler com autonomia. As práticas de leitura para as crianças pequenas precisam ser efetivadas ao menos na mesma medida que para os alunos maiores.

A mediadora responsável por essa oficina de leitura fez questão de esclarecer que nem todos os projetos desenvolvidos são de sua autoria. Alguns, ela própria elabora; outros são pesquisados na internet e, depois de observar a realidade da sua demanda, faz as adaptações necessárias. Constatamos que esse ambiente é propício à realização de práticas de letramento no contexto escolarizado.

As duas bibliotecas que conhecemos são bem diferentes da oficina de leitura. Na Escola Municipal “Criança Feliz”, a biblioteca escolar funciona em uma sala adaptada. Uma de suas paredes foi fechada com divisórias que a separam da sala de jogos.

Esse espaço é bem organizado, os livros são catalogados, distribuídos em estantes, prateleiras e expositores. Há uma mesa grande com cadeiras e a mesa da profissional responsável pelo ambiente, sobre a qual fica o caderno de registro da responsável pela biblioteca, com anotações sobre os atendimentos diários, e o fichário para empréstimos de livros aos alunos e professores. Para uso desse ambiente, a escola organizou um horário, que é seguido pelos professores e alunos da pré-escola ao 9º ano do ensino fundamental.

A responsável por esse ambiente, atualmente está cursando Pedagogia e, há a possibilidade de uma professora da escola, com formação em Letras, também passar a trabalhar nesse local.

A história de criação dessa biblioteca escolar é interessante e começa com o recebimento de um prêmio de mil dólares.

A empresa Cargill, que tem uma parceria com a REME e desenvolve os programas “Fura-bolo” e “De grão em grão”, conta com uma equipe de funcionários da própria empresa, que, voluntariamente, auxiliam nos dois programas educativos. Essa equipe inscreveu a escola em um projeto e esta foi contemplada. Com o recebimento do prêmio, iniciaram-se as compras de livros no ano de 2008.

Em seu acervo, encontram-se livros recebidos pelas políticas do governo federal, PNBE, PNLD, livros comprados com verbas do PDDE e PDE e livros recebidos do Projeto Trilhas da Natureza. As estantes ou as prateleiras e expositores onde os livros estão organizados possuem a identificação da fonte de aquisição do acervo. Segundo informações coletadas na instituição, todas as verbas recebidas pela escola têm uma parte destinada à compra de novos livros.

Atualmente está sendo desenvolvido, na biblioteca, com os alunos da escola, o projeto de leitura “Palco de palavra viva”. As paredes desse ambiente são decoradas com telas, releitura de obras feitas pelos alunos da escola em anos anteriores.

Observamos que esse é um ambiente agradável, limpo, organizado e que, nos limites das condições de seu espaço, a leitura nessa escola ocupa espaço privilegiado. A ampliação desse espaço físico poderia contribuir para melhor recepção dos alunos, com disponibilização de mesinhas e mais possibilidades de diversificação das atividades de leitura.

O terceiro espaço da leitura que conhecemos é na Escola Municipal “Paulo Freire”. É uma biblioteca ainda em fase de organização, adaptada em um espaço correspondente a uma sala de aula. Três funcionárias são responsáveis por esse ambiente, duas das quais são funcionárias readaptadas e uma é concursada no cargo de merendeira⁴⁴. Dissemos anteriormente que, depois da terceirização da merenda escolar, todas as merendeiras concursadas da REME foram remanejadas para outros órgãos da administração municipal. Essa profissional, por ser, desde a época do remanejamento, representante sindical dos funcionários da escola, teve o direito de permanecer na escola.

⁴⁴ Em conversa informal, ela nos relatou que elaborou um projeto para a biblioteca escolar e, no Congresso de Educação realizado em 2010, na cidade de Corumbá-MS, teve a oportunidade de entregá-lo a um deputado estadual. Por meio de uma emenda parlamentar de autoria desse deputado, foi aprovada uma verba de R\$ 11.000,00, valor que será utilizado para a compra de uma televisão de cinquenta polegadas, três computadores, uma impressora, um aparelho de ar condicionado e um aparelho de *home theater*, todos para a biblioteca. A compra de livros com esse dinheiro não foi citada. Foi a partir dessas informações que perguntamos se ela aceitaria conceder-nos uma entrevista.

Na entrevista, pedimos a essa profissional que descrevesse como é o seu trabalho na biblioteca escolar. Segundo sua descrição, na biblioteca o trabalho é direcionado às crianças: “temos projetos de leitura do 9º ano e do Pré e assim a gente tenta.”

Questionamos o uso que as crianças da Educação Infantil fazem desse ambiente escolar e nos foi esclarecido que cada sala de aula tem sempre o seu dia e horário para usar a biblioteca. No caso das “crianças pequenas”, foi assim descrito:

No pré, a Educação Infantil eles vem na biblioteca, assim: eles vêm, vê os livros porque elas ainda não sabem ler, mas tem a parte de brinquedos que eles deitam no tapete, brincam, pegam os livros olham, levam para casa devolvem, mas é assim: vendo que eles vão ter gosto pela biblioteca né? Então assim, eles vêm, mas ainda é difícil (Maritza).

A respeito dos livros que as crianças levam para casa, foi-nos explicado que, nesse espaço, há um livro onde as responsáveis registram o nome da criança, o título do livro e a data para devolução (o prazo é de uma semana, podendo ser renovado).

O acervo foi constituído, segundo as palavras de Maritza, por meio de livros que “vêm do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), que é enviado pelo MEC, tem doações, muitas doações, nós compramos livros também, [...]”. Para a aquisição de livros ou de outras necessidades imediatas da escola, são realizadas diversas promoções.

Ainda constatamos, nesse local, a existência de livros distribuídos pelo PNBE, inclusive do PNBE biblioteca do professor, e algumas caixas com livros que, segundo a entrevistada, serão doados à biblioteca do presídio, uma vez que, na escola, eles não são utilizados. Esse espaço, ainda em organização, começa a adquirir contornos de biblioteca escolar, de ambiente favorável ao desenvolvimento da prática de leitura.

As demais instituições que visitamos para conhecer o espaço da leitura não possuem salas disponíveis para implantação de bibliotecas escolares ou salas de leitura. Na Escola Municipal “Elias José”, deparamos com precárias condições de leitura. Embora a instituição tenha recebido acervo distribuído pelos programas de leitura, quase não possui mais livros literários. Verificamos a presença de um exemplar com a identificação do PNBE. Os demais livros que observamos foram pedidos aos pais na lista de materiais escolares; são “livrinhos” geralmente encontrados nas conhecidas lojas de artigos de R\$ 1,99. Não se trata de literatura.

Na Escola Municipal “Manoel de Barros”, outra instituição que também não dispõe de estrutura para adaptação de ambiente de leitura, cada sala de aula possui um cantinho

da leitura⁴⁵. A sala de aula em que entramos para conhecê-lo é bem pequena. Em face da limitação do espaço, esse cantinho fica atrás da porta e, neste, não visualizamos nenhum livro literário; apenas diversas revistas e panfletos. Nas paredes dessa sala de aula, verificamos a presença de materiais escritos: lista com o nome dos alunos, letra de música infantil, alfabeto, numerais e atividades realizadas pelos alunos.

Nessa instituição os acervos recebidos pelos programas de incentivo à leitura ficam na sala dos professores; alguns deles, ainda encaixotados, são acessíveis aos docentes, que os levam para as salas de aula e depois os devolvem ao espaço “de origem”.

Outro espaço de leitura conhecido foi na Escola Municipal “Maria Clara Machado”, a qual também não possui biblioteca escolar ou sala de leitura, mas dispõe de uma ampla área livre, disponível até para a construção de uma biblioteca escolar. A maior parte dos livros recebidos pelas políticas de leitura ou comprados com verbas do PDDE e PDE está distribuída em diversas caixas, todas encapadas e com listas coladas na parte externa, contendo o título dos livros.

Cada caixa contém vinte e cinco livros, e os professores as levam para as salas de aula e depois as devolvem. Nessa escola, verificamos uma grade quantidade de gibis e almanaques da turma da Mônica, adquiridos com as verbas recebidas do PNDE e PDDE e que também estão disponíveis aos alunos e professores. Todos os materiais de leitura estão em bom estado de conservação.

Nesse estabelecimento de ensino, fomos recebidas por uma professora que atualmente ocupa o cargo de “professor coordenador” e que nos relatou que possui um acervo próprio e, quando estava trabalhando em sala de aula, tinha em sua sala o cantinho da leitura, com tapete e almofadas, varal de livros e poesias. Essa professora informou que, em visita a uma das escolas da REME, conheceu a oficina de leitura descrita anteriormente e as diversas experiências de trabalho com leitura e literatura. A algumas delas foram feitas em sua sala de aula, inclusive o varal de livros e de poesias.

Conhecemos também a realidade da leitura no Centro de Educação Infantil “Menina bonita do laço de fita”, que também não possui ambiente disponível para adaptação de sala de leitura ou biblioteca escolar. Verificamos que o espaço da leitura está organizado na sala dos professores e os livros recebidos pelos programas de leitura ou que os pais compraram na lista de materiais escolares estão expostos e ao alcance das crianças,

⁴⁵ Esses cantinhos de leitura são expositores de livros, confeccionados de madeira ou outro material similar, geralmente comercializados por vendedores de livros que constantemente passam pelas escolas.

que, ao chegarem ao CEI, primeiramente passam por essa sala, pegam um livro e vão para as salas de aula, onde ficam com as atendentes até o horário de entrada dos professores.

Nesse ambiente, ao lado do expositor de livros há um espelho grande, suficiente para que as crianças possam ver-se de corpo inteiro. Nessa instituição, não há livros de banho ou livros brinquedo, para as crianças de zero a três anos, faixa etária de creche.

O último espaço da leitura foi conhecido na Escola Municipal “Lourenço Filho”. Nesta, os livros estão dispostos em expositores em uma parte da sala dos professores, que é uma sala ampla. Observamos, no acervo, a existência de livros distribuídos pelo PNBE, pelo Projeto Trilhas, livros dos já mencionados programas da Cargill. Dentre os acervos recebidos do PNBE, estão diversos livros do PNBE biblioteca do professor.

Por meio das observações que fizemos nas instituições acerca das condições para a efetivação das práticas de leitura, constatamos que as dificuldades na aprendizagem desse conhecimento podem ser reflexo das condições existentes para o seu desenvolvimento.

Silva (1986, p. 139), discutindo a criação das bibliotecas escolares, afirma:

A preocupação com o planejamento de bibliotecas escolares surge no mesmo momento em que os educadores e a sociedade tomam consciência de suas precárias condições de trabalho e de atualização e buscam soluções para interromper o processo de alienação, imposto de cima para baixo.

Percebemos a relevância social desse espaço, que pode significar uma tentativa de quebra da inércia, a busca pelo conhecimento e a ruptura dos padrões da classe dominante, porém isso ainda precisa tornar-se realidade na educação da REME desta cidade.

Todas as professoras que trabalham em instituições que não possuem biblioteca indicaram a existência de acervo de livros, as “caixas de leitura”, que podem ser utilizadas por professores e alunos. Duas professoras indicaram que, além desse acervo escolar, também possuem um acervo próprio. Uma dessas é Débora, que foi entrevistada.

A professora Débora, que mencionou sua preferência pela leitura de livros espíritas, possui um acervo pessoal em sua sala de aula, que é composto por “gibis, revistas, fábulas, contos, histórias de animais, na sala de aula tem várias coisas, tem de tudo um pouco. [...]”. “Inclusive livros didáticos e pedagógicos”, conforme completou, depois da entrevista.

A existência de bibliotecas nas escolas também não significa que esse ambiente esteja sendo utilizado em favor da promoção à leitura, como ambiente de leitura e de pesquisa, pois não podemos “fechar os olhos” para o fato de que esse espaço escolar pode

ser usado como depósito de livros didáticos, como espaço para os alunos fazerem suas tarefas ou outras atividades.

As instituições de trabalho das duas entrevistadas não possuem biblioteca escolar ou sala de leitura. Perguntamos à professora Débora se a presença desse ambiente escolar poderia contribuir para o trabalho que realiza com a leitura em sala de aula. Ela respondeu acreditar que a existência desse local seria benéfica para alunos e professores do CEI e também para a população em geral do bairro. Embora haja, no CEI, livros de literatura, “aquele ambiente de biblioteca, aqui a gente não conta com isso”. A entrevistada ainda observa que, além de ler, de olhar o livro, as crianças teriam acesso a um ambiente de pesquisa.

O que deve ser bem transparente em relação à biblioteca escolar é que esta “[...] deve estar organizada de modo que proporcione aos alunos e demais membros da comunidade escolar a busca pela leitura [...]” e isso não pode ser feito de maneira estanque; é imprescindível que haja “[...] uma ação pedagógica integrada entre a biblioteca e a sala de aula, e entre a biblioteca e a comunidade escolar [...]”. (SILVA, 2009, p. 116).

O uso da biblioteca escolar de maneira articulada promove a interação dos agentes dentro do espaço escolar, proporcionando a estes a possibilidade de ampliação dos conhecimentos pessoais acerca do ambiente que nos circunda.

5.4.4 Leituras do professor em sala de aula: o trabalho do professor

O trabalho do professor com a leitura em sala de aula expressa a sua característica leitora ou não leitora. Segundo afirmam Espíndola e Souza (2006, p. 1):

A constituição de professores leitores tem sido uma temática recorrente nas investigações em educação nos últimos anos. Estas investigações vêm tentando discutir o quê, em certa medida, parece mesmo uma denúncia: a de que o professor não seria leitor e isso implicaria no processo de construção de não-leitores em nossa sociedade.

Novamente se percebem intrínsecas relações entre formação do professor e formação de leitores; não sabemos se é possível distanciá-las, mas sabemos que, se consideradas vias de mão dupla, uma contribuindo com a outra, formação de professores e formação de leitores são reais possibilidades de melhores índices de letramento da população escolarizada.

Dessa forma, as práticas de leitura desenvolvidas na escola para a formação do aluno leitor serão realidades possíveis à medida que o professor também se constituir em um sujeito igualmente leitor.

Embora estejamos trabalhando com um total de dezenove professoras, a partir de agora, dezoito questionários serão considerados, pois uma das professoras participantes respondeu apenas parte do questionário, não nos oferecendo dados para o prosseguimento das análises. Nosso objetivo é identificar, segundo as informações dos sujeitos da pesquisa, os hábitos ou as práticas e os materiais de leitura que elas leem em sala de aula para seus alunos.

Elaboramos, para o questionário, questões relacionadas ao trabalho com a literatura infantil em sala de aula e perguntamos se as profissionais possuem o hábito de trabalhar com a literatura infantil e, por considerarmos importante, perguntamos a frequência desse trabalho.

Essa questão apresentava, em caso de resposta afirmativa, as seguintes opções de frequência; quinzenalmente, semanalmente, alguns dias da semana ou diariamente.

Do total de dezoito questionários inteiramente respondidos, todas as professoras responderam “sim”: trabalham literatura infantil em sala de aula. Quanto à frequência, as respostas foram bem diversificadas, e a opção mais indicada demonstra que as professoras trabalham com literatura infantil alguns dias da semana. Esse dado corresponde a 50% das profissionais, distribuídas em nove instituições, duas das quais possuem biblioteca escolar.

A outra parte das profissionais, que corresponde a mais 50%, está dividida em 39% de professoras que usam a literatura infantil semanalmente e 11% de professoras que usam a literatura infantil diariamente, ou seja, na prática esse número evidencia que apenas duas professoras dizem ler literatura diariamente para seus alunos em sala de aula.

Esse percentual de 39% abarca professoras que trabalham em sete instituições, das quais apenas duas possuem bibliotecas. Em uma dessas escolas, trabalha a professora Geovana, que usa a biblioteca com seus alunos quinzenalmente e, na outra, a professora Laís, que optou pelo uso semanal juntamente com seus alunos.

Observamos que as duas profissionais, que representam os 11% de professoras que fazem uso diário da literatura infantil em sala de aula, trabalham em instituições diferentes: uma, em uma escola; a outra, em um Centro de Educação Infantil. Ambas possuíam, em 2009, jornadas de trabalho semanal de 40 horas; Débora trabalhou com duas turmas de educação infantil e Denise, com uma turma de educação infantil e outra de ensino fundamental. Ambas participaram de cursos de formação continuada oferecidos

pela SEMEC, conforme os dados do questionário, e Débora participou também de cursos oferecidos pela Universidade.

Durante a entrevista, perguntamos a essa professora que apontou sua participação em cursos promovidos pela Universidade se algum dos cursos de que participou abordou o tema literatura ou literatura infantil. Débora afirmou que sim e acrescentou:

Dentro dos próprios cursos que a prefeitura oferece têm alguns deles que falam sobre literatura, até mesmo fora, aqueles que precisam pagar, normalmente quando tem eu pago esses cursos, porque eu acho importante pra gente⁴⁶.

Ter acesso à literatura infantil é uma das necessidades para o desenvolvimento saudável dos seres humanos e, por isso, perguntamos a essa professora, na entrevista, se acredita que a literatura oferece contribuições na formação da criança. Em sua resposta, revelou: “eu acho que ela auxilia na imaginação, entendeu? Até mesmo na escrita porque aquele que lê mais o repertório dele de palavras e de conhecimentos é maior [...]”. Pelo uso do operador “até mesmo” – a literatura contribui “até mesmo na escrita” –, podemos afirmar que, na prática da professora, a literatura não é usada como pretexto para ensinar a língua escrita, no sentido de sua escolarização, mas como meio para a interação dos diversos níveis de conhecimento: linguístico, textual, de mundo ou enciclopédico.

No CEI em que a professora Débora trabalha atualmente, as crianças não levam livros para casa. Conforme descreveu na entrevista, ao chegarem ao CEI as crianças passam pela sala dos professores, local onde estão expostos os livros, e escolhem um livro para ouvir a leitura feita por ela na sala de aula. Com sua turma, normalmente segue a lista de chamada como critério para a escolha do aluno que vai escolher o livro para ser lido: “no início ou no final da aula, sempre tem uma história, todos os dias porque eu acredito na importância de ler, se você não lê, não vai incentivar.”. Caso a criança esteja com um livro que já foi lido, se for da preferência deles ela lê novamente, se não for, aquela criança escolhe outro livro para ser lido.

A professora Denise trabalha em uma escola que possui biblioteca escolar. O acervo desta é disponível apenas aos professores. Conforme os dados, ela e seus alunos a

⁴⁶ No início de 2010, a SEMEC ofereceu uma semana de formação continuada aos professores de REME. Os profissionais da Educação Infantil tiveram um dia de curso sobre literatura infantil. No final do primeiro semestre de 2011, ocorreu, em Três Lagoas, para a população em geral, uma oficina de contação de histórias.

utilizam semanalmente. Nas salas em que atuam essas duas professoras, há livros infantis que podem ser manuseados pelos alunos.

O trabalho com a literatura e mais diretamente com a literatura infantil é entendido por Paiva (2006, p. 127) como “possibilidades interessantes de efetivo envolvimento da criança com o universo da escrita e, portanto, com essa forma de arte”. Para a autora, “A linguagem que constrói a Literatura Infantil se apresenta como mediadora entre a criança e o mundo, propiciando um alargamento no seu domínio lingüístico e preenchendo o espaço do fictício, da fantasia, da aquisição do saber”.

No questionário, perguntamos quais materiais a professora costuma ler em voz alta para seus alunos. As respostas denotam que muitas das professoras leem em voz alta para seus alunos determinados tipos de materiais, como livros infantis, gibis ou revistas em quadrinhos, textos diversos e letras de músicas. O RCNEI (BRASIL, 1998, p. 135) tem suas contribuições sobre a leitura em voz alta (do professor para as crianças):

A leitura pelo professor de textos escritos, em voz alta, em situações que permitam a atenção e a escuta das crianças, seja na sala, no parque, debaixo de uma árvore, antes de dormir, numa atividade específica para tal fim etc., fornece às crianças um repertório rico em oralidade e em sua relação com a escrita.

Sabemos que, na educação pública, algumas políticas de incentivo à leitura estão emergindo em favor da promoção à leitura, com livros destinados às crianças a partir da educação infantil, conforme apresentam Paiva e Soares (2008). É possível que o objetivo dessas políticas, a formação leitora, seja atingido dentro das instituições formais de ensino à medida que, juntamente com o poder público, o professor também se imbua dessa tarefa, oferecendo ao aluno ampla variedade e diversidade de materiais impressos e postando-se como um agente mediador da interação entre a criança e os mais variados materiais de leitura.

O livro é demasiadamente importante para a formação leitora, porém não deve ser o único material impresso oferecido pelo professor ao aluno iniciante na leitura.

Dentre os materiais de leitura indicados pelos sujeitos da pesquisa, alguns revelam a necessidade de serem mais utilizados em sala de aula. É o caso, por exemplo, de jornais, que foram indicados por sete professoras (36,84%); de receitas, por oito professoras (42,10%); e de bulas, apontadas como materiais lidos em voz alta para os alunos em apenas (10,52%), duas professoras.

De modo geral, percebe-se que, nesse grupo de profissionais, há o predomínio de determinados materiais de leitura, enquanto outros de fácil acesso e circulação social não estão sendo apreciados como portadores textuais em sala de aula. Talvez as professoras não os considerem significativos, ou não atribuam sentido para esse tipo de leitura.

As práticas⁴⁷ desenvolvidas em sala de aula, valorizando os diferentes materiais de leitura, permitem que a criança vá-se apropriando das estruturas que são próprias de cada gênero textual. A circulação e o uso de diferentes materiais impressos em sala de aula permitem que professores e alunos ampliem suas fontes de informações e estejam diariamente desenvolvendo práticas de letramento.

As palavras de Costa (2007, p. 47) expressam a relevância do conhecimento do professor em face do trabalho diversificado com a leitura para crianças pequenas:

O professor, devidamente preparado, por sua vez, deve ler e contar em voz alta os textos da tradição e os textos contemporâneos para as crianças. É o momento das narrativas curtas, das fábulas, dos contos populares, das parlendas, dos poemas curtos, das histórias do gênero maravilhoso com fadas e animais.

O professor, ao desenvolver práticas de leitura literária em sala de aula, permite, segundo a autora, que “[...] o repertório infantil vai aos poucos se constituindo e armazenando estruturas narrativas e poéticas que, mais tarde, servirão de lastro para a leitura individual de cada criança [...]”. (COSTA, 2007, p. 47). Percebe-se aqui o sentido do letramento literário na educação infantil.

Na entrevista, pedimos à professora Mariana que falasse sobre seu trabalho com a leitura literária em sala de aula:

Como assim? Por semana? Bem eu pego muito as datas comemorativas, folclore, dia dos pais, aniversário da cidade. Geralmente eu pego assim porque a gente tem que estar baseado no currículo, dentro da norma pedagógica. Então eu, a gente trabalha com o texto. Geralmente eu pego, por exemplo, se é dia das mães eu gosto muito de fazer leitura compartilhada e essa leitura eu já tiro de textinho, palavras, pesquisa.

⁴⁷ Comunicar práticas de leitura permite colocar as crianças no papel de “leitoras”, que podem relacionar a linguagem com os textos, os gêneros e os portadores sobre os quais eles se apresentam: livros, bilhetes, revistas, cartas, jornais etc. As poesias, parlendas, trava-línguas, os jogos de palavras, memorizados e repetidos, possibilitam às crianças atentarem não só aos conteúdos, mas também à forma, aos aspectos sonoros da linguagem, como ritmo e rimas, além das questões culturais e afetivas envolvidas.(BRASIL, 1998b, 141)

Explicitamente pode ser identificada a forte presença de uso do texto como pretexto para atividades escolarizadas, o que é contrário à concepção de leitura em favor do letramento literário ou da formação de leitores. Segundo Lajolo (1986, p. 53), “Texto nenhum nasceu para ser objeto de estudo de dissecação, de análise. Salvo raras e modernas exceções – por exemplo, os textos produzidos de encomenda e sob medida para alguns livros escolares.” Mesmo que as crianças ainda não saibam ler convencionalmente, a escola e o professor estarão inserindo-as em práticas sociais de leitura e construindo a sua formação leitora.

Não pretendemos desmerecer a importância dada pelas professoras a determinados portadores textuais; o que pretendemos é valorizar outros portadores que também são importantes. Concordamos com Soares (2010, p. 9), para quem “[...] É uma sonegação impedir que a criança conviva com a língua escrita, pela qual ela tem interesse e condição cognitiva e lingüística de aprender [...]”.

Para isso, acreditamos na importância e ao mesmo tempo na necessidade de se oferecerem, aos profissionais da educação infantil, cursos de formação continuada específicos, que atendam aos preceitos do trabalho com essa determinada faixa etária, associados a recursos materiais, tempo remunerado para planejamento de aulas, melhor remuneração financeira entre outros.

5.5 – O professor e suas concepções de literatura e literatura infantil

Analisamos, nesta categoria, as respostas das professoras correspondentes às duas questões abertas, as concepções das profissionais investigadas sobre literatura e literatura infantil. Soares (2010, p. 20) apresenta as áreas de inserção da literatura:

A literatura infantil insere-se em duas áreas: na área da *arte*, porque desenvolve na criança o gosto pela leitura literária que é diversão, emoção, prazer; na área da *pedagogia*, porque é meio de formação do leitor, particularmente do leitor literário. Embora participando simultaneamente dessas duas áreas, nos livros destinados à infância ora predomina a intenção artística, ora a intenção pedagógica. É essa última que orienta os livros que pretendem oferecer suporte à alfabetização. (grifos da autora)

A autora ainda apresenta, de forma clara e objetiva, o que são os “livros de literatura infantil de suporte à alfabetização”, sem que o professor transforme o trabalho com a literatura infantil em práticas escolarizadas:

Livros que podem dar suporte à alfabetização são aqueles que, sem perder a marca literária, colaboram para o desenvolvimento da consciência fonológica, porque dirigem a atenção da criança para os sons da língua, condição para a compreensão do sistema alfabético, que registra os sons das palavras e não seus significados; são aqueles que contribuem para o desenvolvimento da consciência fonológica, porque levam a criança a perceber a diferença fonológica e semântica entre sílabas e palavras que se distinguem apenas por um fonema; são aqueles que auxiliam a criança a se apropriar do princípio alfabético; são aqueles que concorrem para que a criança tome a língua – oral e a escrita – como objeto de reflexão e análise. (SOARES, 2010, p. 29)

Em defesa do letramento literário, Cosson (2009, p. 30) afirma:

A leitura literária tem a função de nos ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita a criação do hábito de ler ou porque seja prazerosa, mas sim, e sobretudo, porque nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem.

A literatura, se utilizada como instrumento de suporte ao trabalho do professor, proporciona condições favoráveis para que ele realize um trabalho que é desafiador, mas, ao mesmo tempo, possível de ser realizado, que é alfabetizar letrando e letrar alfabetizando.

Para análise das respostas das professoras, primeiramente fizemos uma leitura das respostas. Esse tipo de leitura é descrito por Bardin (1977) como leitura flutuante. Durante essa primeira leitura, percebemos muitas semelhanças entre as respostas, por isso recorremos ao dicionário para conhecer o sentido denotativo da palavra “literatura”.

Conforme Ferreira (2007, p. 519), literatura é a “[...] Arte de compor trabalhos artísticos em prosa ou verso. O conjunto de trabalhos literários dum país ou duma época [...]”. Constatamos que essa resposta foi utilizada por duas professoras.

Encontramos em Nicola (1998, p. 26), uma explicação dessa definição de literatura:

A definição de literatura como a “arte de compor ou escrever trabalhos artísticos em prosa ou verso” refere-se à arte literária; por outro lado, a segunda acepção – “o conjunto de trabalhos literários dum país ou duma época” – refere-se ao objeto de estudo da história da literatura.

Não tínhamos a pretensão de que as professoras fossem, de posse de um questionário, tornar-se pesquisadoras do termo ou do conceito de literatura; apenas acreditávamos na autonomia, na capacidade pessoal de tais profissionais em responder,

com suas próprias palavras, talvez baseadas em suas experiências profissionais, o que para elas significa “literatura”.

Ainda por curiosidade, digitamos a pergunta *o que é literatura* em um site⁴⁸ de busca. E, para nossa surpresa, eis algumas das respostas⁴⁹:

“Assim como a música, a pintura e a dança, a Literatura é considerada uma arte. Através dela temos contato com um conjunto de experiências vividas pelo homem sem que seja preciso vivê-las”. Esta foi a resposta informada em um questionário.

“A Literatura é um meio de comunicação, pois transmite os conhecimentos e a cultura de uma comunidade”. Essa resposta foi utilizada por duas profissionais.

“É uma transfiguração do real, é a realidade recriada através do espírito do artista”. Essa foi a resposta foi apresentada por uma das investigadas, que, ao final da frase, substituiu o espírito do artista por “espírito artístico”. Também encontramos, em Nicola (1998), o texto completo de onde foi extraída tal resposta e o nome do seu autor: Afrânio Coutinho.

Analisando os demais dados e correlacionando as respondentes às instituições em que trabalham, verificamos que todos os oito questionários foram respondidos por professoras que trabalham em escolas, não havendo nenhum questionário respondido por professoras que trabalham em CEI.

Fizemos uma comparação das respostas com as disponíveis em *sites* de busca e nos certificamos de que quatro professoras apenas copiaram as respostas da internet. Apesar de não ser esse o nosso objetivo, percebemos que, além de essas profissionais saberem utilizar o dicionário e *sites* de busca, elas também sabem fazer cópias. Nenhuma das professoras informou a fonte de onde retirou sua resposta ou usou aspas para caracterizar a citação de alguma fonte ou autor, o que caracteriza o plágio, passível de sanções legais.

Acreditamos na leitura como promotora de novos saberes, por isso entendemos que pesquisar o que é literatura constituiu-se em uma oportunidade para que os sujeitos em questão pudessem estabelecer alguma relação entre a teoria e suas práticas, construindo saberes e produzindo sentido a suas experiências profissionais.

Buscando compreender esses procedimentos utilizados pelas professoras, constatamos que aquilo que o professor expressou não pode ser analisado de forma

⁴⁸ www.google.com.br

⁴⁹ As respostas foram encontradas nos seguintes sites: www.wiktionary.org/wiki/literatura; www.amigosdolivro.com.br; www.lpeu.com.br/a/Teoria-da-Literatura-conceitos-gerais.html; e www.wikipedia.org/wiki/Lite;

isolada. O conteúdo expresso pelos sujeitos está direta ou necessariamente relacionado “às condições contextuais de seus produtores”. (FRANCO, 2008, p. 12).

Galzerani (2005) enfatiza a problematização da sociedade moderna. Estamos vivenciando uma era de dificuldades. Dificuldades de comunicação, de troca de experiências, porque existem barreiras entre nós que podem ter, como origem, a linguagem, a cultura, a nossa própria classe social, entre outros fatores ou situações que permeiam o contexto de nossas inter-relações.

Assim, chegamos à seguinte ponderação: dentre as muitas condições contextuais que podem ter contribuído para que os sujeitos tivessem esse comportamento ou essa atitude, podem estar: o receio de que suas palavras não estejam de acordo com alguns conceitos sobre o tema; o sentido que os sujeitos atribuem à sua participação dentro da pesquisa; a interpretação que os pesquisadores farão das palavras dos sujeitos; e, ainda, a intenção de responder aquilo que o outro quer ler. Enfim: acreditamos que as professoras usaram esse recurso para produzir uma resposta que demonstrasse seus conhecimentos (uma imagem positiva de si e do referente sobre o qual se pronunciavam) e que pensavam ser o que a pesquisadora quisesse ler (a imagem que fazem do outro, do pesquisador).

Percebemos que uma professora também teve acesso às respostas da internet possivelmente antes de responder à pergunta do questionário e elaborou sua resposta, não apenas copiando as informações prontas e acabadas.

A resposta da professora Clarice, transcrita abaixo, representa a sua concepção de literatura. De forma simples e sintética, a professora apresentou a sua concepção sobre o que é literatura, aparentemente sem apoiar-se em certos conceitos prontos ou pré-determinados sobre essa temática:

Literatura é uma diversidade de habilidades para ler e escrever. Ler bem existem diversidade de textos literários usados por médicos, poetas, educadores e artistas. Através da literatura conhecemos obras de pessoas que fizeram história misturando o real com a arte recriada pelos artistas que falam de pessoas, lugares, cidades, países e vidas.

Essa professora expressou-se de maneira clara, conseguindo passar-nos o entendimento de que ela percebe a literatura como uma fonte inesgotável de trabalhos literários em diversas áreas do conhecimento não apenas na linguagem ou como um dos eixos do trabalho na educação infantil. Percebemos, em seu conceito, a amplitude da literatura, saberes que estão além da concepção de literatura apenas como linguagem, com uso da leitura por prazer, entretenimento ou diversão, ou ainda o seu uso escolarizado.

A ideia de literatura como arte foi expressa nas palavras da professora Clarice: é por meio da literatura que “conhecemos obras de pessoas que fizeram história misturando o real com a arte recriada pelos artistas que falam de pessoas, lugares, cidades, países e vidas”. O que parece ir ao encontro das palavras de Afrânio Coutinho (*apud*, NICOLA, 1999, p. 30), para quem “A Literatura é, assim, vida, parte da vida [...]. Através das obras literárias, tomamos contato com a vida, nas suas verdades eternas, comuns a todos os homens e lugares, porque são as verdades da mesma condição humana”.

A segunda questão aberta respondida pela professora Clarice demonstra a sua concepção de literatura infantil. Em resposta a essa pergunta, também encontramos “respostas internetizadas”. Vejamos, mais uma vez as palavras da professora Clarice⁵⁰.

A Literatura Infantil é destinada especialmente as crianças entre dois e dez anos de idade deve ser uma linguagem de fácil compreensão, ilustração constituídas de poucas palavras e são muito coloridas. A Literatura para as crianças deve ser interessante, estimulante.

Tais palavras, talvez sem nenhuma intenção por parte da professora que as utilizou, expressam a diminuição da capacidade de interpretação, de interrogação, de imaginação e outras tantas capacidades que as crianças possuem. É o barateamento da produção literária destinada ao público infantil, embora também esteja tratando do lado estimulante e interessante da literatura.

Essa ideia de literatura infantil confirma o pensamento de Parreiras (2009, p. 23), que ao provocar questionamentos acerca das características da literatura infantil, afirma que “Uma produção cultural voltada à infância não escapa dessa confusão de olhares, de pontos de vista”. A realidade descrita pela autora justifica a necessidade da formação literária no trabalho do professor, leitor adulto, que seleciona as obras de literatura infantil a que seus alunos terão acesso.

Não percebemos, até esse momento, a existência de autonomia, de autenticidade nas respostas das professoras. Faremos um recorte nas palavras de Garcia (2007, p. 27) e as utilizamos para expressar as sensações e hipóteses que nos acometem nesse momento, pois pensamos que a falta de autenticidade pode ser a “[...] defesa da reprodução da banalidade da cultura de massa, não é uma criatividade espontânea, mas uma criatividade limitada [...]”. Isso nos sugere que seria necessário saber se tais professoras estudaram,

⁵⁰ Essa resposta é cópia de trechos de dois parágrafos de um texto disponível na internet em <http://cliqueliterajr.blogspot.com>

dentre as disciplinas que compõem o currículo do curso de Pedagogia, alguma disciplina de Literatura ou Literatura Infantil.

Consideramos fundamental a reflexão dos próprios sujeitos investigados sobre as respostas dadas a cada uma das perguntas do questionário por eles respondido, sejam elas questões abertas ou fechadas. A reflexão poderia provocar mudanças na postura do investigado. Garcia (2007, p. 27) aponta a necessidade de o professor ser reflexivo e, assim, evitar “[...] desvalorização do conhecimento, pois queremos os professores bem formados e que disponham de recursos pra pensar [...]”.

Ideias romantizadas de literatura foram apresentadas em cinco questionários (26%), cujas respostas apresentam bastante semelhanças em relação à linguagem utilizada pelas professoras para expressar o que para elas é literatura.

Esses cinco questionários representam um grupo de profissionais que veem na literatura uma fonte de prazer, marcada por “palavras doces e encantadoras”, como as próprias respostas sugerem, e de entretenimento, por meio da qual os leitores viajam para um mundo imaginário, de sonhos e fantasias, conhecendo novos lugares e realidades diferentes. Possivelmente a criança e muitos de nós adultos conseguimos apreender dessa literatura muitos sentimentos, sensações e emoções. É o que entendemos por meio das palavras da professora Cristina, para quem “literatura” é

É uma viagem para o mundo da imaginação, onde tudo passa a ser mais fácil e prazeroso, é onde podemos ter uma base para que possamos proceguir⁵¹ nos maus e bons momentos da nossa vida é uma ajuda que podemos ter de pessoas mais instruída e experiente que nós em certa área de nossa vida (Prof^a Cristina).

Parece-nos que a ideia de literatura romantizada pode conduzir o leitor a identificar-se com obras literárias cujas leituras proporcionam prazer e diversão. Em se tratando do trabalho com a literatura na escola, corre-se o risco de o professor que se identifica com essa literatura disponibilizar aos alunos apenas livros que apresentam também essas mesmas características de prazer, diversão e entretenimento, restringindo as possibilidades de acesso das crianças a outros textos literários de igual relevância social.

Também perguntamos às profissionais investigadas o que, para elas, é literatura infantil. Apresentamos a seguir as respostas obtidas em três questionários. Segundo as palavras da professora Celina, literatura infantil é “Dar asas para imaginação, oferecer

⁵¹ A palavra foi transcrita da mesma forma como a professora escreveu no questionário.

para a criança meios de ampliar sua linguagem e sua criatividade. Ler para as crianças e com as crianças pode ser o incentivo necessário para formar bons leitores”.

Na visão da professora Marília, literatura infantil “São textos que envolve o mundo infantil, despertando na criança a imaginação a curiosidade e o conhecimento”.

E para a professora Eliza, a literatura infantil:

É uma competência maravilhosa, faz as crianças se deliciarem com a história, e ensina mais do que se a criança estudar um determinado conteúdo: Todo educador deve e precisa ler para seus alunos mesmo aqueles que ainda não leem convencionalmente.

As palavras da professora Eliza remetem-nos a pensar, particularmente, na produção literária escrita de Monteiro Lobato. Suas obras são exemplos de livros que ensinam “mais do que se a criança estudar um determinado conteúdo” socialmente escolarizado.

Percebemos, nas palavras da professora Eliza, que, além do lado prazeroso de estímulo à imaginação, a leitura tem uma função importante no processo de ensino e aprendizagem, a formação leitora da criança, a inserção da criança em práticas de leitura, que é o letramento literário. A crença do professor é que o leva a desenvolver em sua sala de aula, com seus alunos, o letramento, pois, antes de tudo, ele deve acreditar no que faz e na capacidade de suas crianças.

Embora as três professoras, Celina, Marília e Eliza, concebam a literatura para crianças de forma romantizada, elas percebem, na produção literária, um instrumento de transmissão do conhecimento e de formação do leitor, concepções que transcendem a mera escolarização da literatura.

Apesar de atualmente estarem emergindo nas discussões que tratam do ensino da leitura, literatura e formação de leitor aparecerem de forma tímida nas respostas ao questionário, o que confirma a necessidade de conhecimentos relacionados à literatura e à literatura infantil na formação do professor.

Fazendo um recorte nas palavras de Sales (s/d, p. 2), ao discutir contos de fada, entendemos que uma formação que contemple os conhecimentos pertinentes à literatura infantil tem como centro não apenas a formação continuada de professores, mas, além disso, visa à “a superação da dicotomia entre teoria e prática pedagógica”.

As análises que fizemos dos dados obtidos até esse momento de nossa investigação retratam a realidade dos professores do Pré II da REME de Três Lagoas e, ao mesmo

tempo, denunciam a necessidade do trabalho de formação a partir de um diagnóstico da realidade do educador, daquilo que ele sabe ou que tem competência e autonomia para desenvolver e daquilo que ele ainda precisa saber, das competências necessárias ao trabalho docente na escolarização das crianças pequenas e de que o professor ainda não tem conhecimento.

As propostas de formação não podem ignorar que os professores carregam déficits da formação inicial e estes precisam ser sanados durante a formação continuada oferecida em serviço e garantida ao professor pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados deste estudo de caso e as análises a que nos dedicamos permitem-nos apontar que leitura, literatura e letramento, temáticas abordadas neste estudo, são campos férteis e profícuos a diversos olhares e muitas discussões.

Na busca pelo conhecimento da leitura da literatura infantil ou de práticas que se constituem na inserção das crianças pequenas na cultura letrada, permitindo o desenvolvimento do letramento e dentro dos limites delineados para a nossa investigação, analisamos e discutimos as informações fornecidas pelos sujeitos da pesquisa (professoras de educação infantil – Pré II – da REME- Três Lagoas) e as observações realizadas acerca do lugar da leitura no contexto das instituições escolares.

Do processo de análise dos dados fornecidos pelos sujeitos, apreendemos que práticas de leitura do professor são reflexos de sua formação. Essa formação é um processo longo e contínuo, pois, conforme as afirmações de Kleiman (2005, p. 51), “o professor que acha que, no seu curso de formação, aprenderá tudo que um dia poderá precisar para inserir seus alunos nas práticas letradas da sociedade é um professor fadado ao desapontamento”.

Visualizamos esse desapontamento quando deixamos de propor a “lógica da responsabilidade coletiva⁵²”, responsabilidade da formação inicial, responsabilidade da escola, responsabilidade da formação continuada e responsabilidade do próprio professor, agente e mediador do ensino.

Dessa forma, diante da leitura que apresentamos do quadro investigado, sugerimos a necessidade de estreitamento da formação continuada, para que, assim, o processo inverso aconteça naturalmente, bem como a ampliação dos conhecimentos específicos, fundamentais ao professor que trabalha com a primeira etapa da educação básica, saberes teóricos essenciais ao atendimento satisfatório da criança pequena e necessário para a sustentação das propostas e das práticas pedagógicas.

Compartilhamos das palavras de Kramer (1993, p. 17), para quem “Toda proposta pedagógica deve ser orientada por pressupostos teóricos que explicitam as concepções de criança, de educação e de sociedade.” Assim, por proposta pedagógica estamos

⁵² “A lógica da responsabilidade coletiva” é um termo utilizado por Bourdieu e Champagne, em *Os excluídos do interior*.

concebendo as intenções planejadas, os organismos vivos presentes dentro do espaço escolar direcionador das situações de aprendizagem desenvolvidas no chão do ambiente escolar.

A partir das concepções de sociedade, de educação e de criança, o professor projeta expectativas para o atendimento à criança, tanto aquele que lida cotidianamente com as crianças pequenas quanto o que as enxerga fora de seu contexto social. Se fosse possível, nas palavras expressas por Kramer, estabelecer relações de inclusão em um conjunto maior, enxergaríamos primeiro a sociedade; incluída nela, a educação e, depois, a criança.

Assim, refletindo acerca dos problemas que estiveram na gênese desta investigação, percebemos que eles não mais se configuram como problemas, uma vez que as concepções do professor acerca dos conhecimentos adquiridos pelas crianças em sua trajetória na educação infantil são construídas socialmente e é nesse social que ele se forma e se propõe ou não ser transformador.

Nesta investigação, propusemo-nos responder a três questões, que podem ser assim parafraseadas: 1) identificação dos conhecimentos teóricos acerca de literatura e literatura infantil que sustentam a prática dos professores investigados; 2) identificação do modo como ocorrem as práticas e os usos da literatura infantil nas salas de Pré II em que atuam os sujeitos da pesquisa; 3) identificação das condições materiais para o acesso de professores e alunos à leitura, à literatura e ao letramento literário nas instituições escolares.

Em relação à primeira, apontamos para a existência de uma bifurcação nos conhecimentos teóricos relacionados à literatura e à literatura infantil que sustentam a prática desse grupo de professoras. Em uma direção está a literatura para a formação de leitores; na outra, está a escolarização da literatura. Constatamos que a literatura tem sido entendida com dupla função: formar seres humanos e pretexto para o ensino da língua escrita. Esta última parece ser mais constante nas práticas das professoras.

No que diz respeito à segunda questão, podemos confirmar aquela “tendência simplificadora no trabalho com a literatura na escola” a que se referiu Costa (2007, p. 99). Na maior parte das salas de aula “dirigidas” pelos sujeitos pesquisados, a leitura de literatura infantil tem sido realizada esporadicamente, algumas vezes por semana sem objetivo por parte dos mediadores.

Ao terceiro questionamento que propusemos, corresponde a constatação de que, nas escolas que possuem bibliotecas e na oficina de leitura, as condições para a leitura são favoráveis ao desenvolvimento da leitura, embora uma das bibliotecas ainda não se

encontre completamente organizada. Nas instituições que não possuem o ambiente de biblioteca escolar, duas realidades apresentam-se: escolas que, embora necessitem desse espaço, possuem acervos literários com livros de qualidade e em quantidade razoável, e escolas em precárias condições de materiais de leitura e onde os acervos recebidos já não existem mais.

De modo geral, a existência da biblioteca escolar possibilita a diversificação das experiências com a leitura, incentivando crianças e professores a frequentá-la e a buscar novos propósitos para a leitura dentro da escola. A maior parte dos estabelecimentos escolares da REME de Três Lagoas estão carentes da presença do poder público para promover ambientes favoráveis a essa prática, sejam estas bibliotecas escolares, salas de leitura, oficinas de leitura ou ainda cantinhos de leitura.

Considerando as palavras de Kleiman (2005), para quem a leitura é uma ferramenta essencial para a aprendizagem, é urgente a necessidade de intervenção nas condições para a leitura existentes na maioria das instituições escolares da REME de Três Lagoas. As bem-sucedidas experiências desenvolvidas nas escolas que dispõem de espaço e condições para as práticas de letramento poderiam servir de exemplo e incentivo a professores e gestores, em busca de formas alternativas de suprir a ausência do poder público no contexto escolar. Assim, respondemos às três questões inicialmente propostas para ser discutidas com essa investigação.

Respondidas as questões, podemos retomar nosso objetivo geral neste trabalho, que foi compreender como acontece o trabalho com a literatura infantil nas salas de Pré II, a partir de informações fornecidas pelas professoras. Para as considerações acerca desse objetivo, buscamos as palavras de Maritza, uma das profissionais responsáveis pela biblioteca escolar da Escola Municipal “Paulo Freire”:

A leitura é muito importante (...), só que não dão o devido valor. Acho que nem o professor hoje dá o valor devido da leitura, porque se realmente dessem esse devido valor os professores de hoje seriam muito melhores do que são, seriam 100% melhores do que é hoje, mas, infelizmente não dão um espaço, não são bem pagos trabalham três períodos em escolas diferentes para terem um salário melhor, então, não tem tempo para eles melhorarem a rentabilidade deles dentro das salas de aula, mas espero que vá melhorar porque a leitura é fundamental para qualquer um, professor ou aluno.

Ao refletir sobre suas palavras, não buscamos justificar as carências que dificultam ou que impedem o desenvolvimento do letramento literário na escola; buscamos, no chão da escola, entender alguns fatores que contribuem e outros que impedem a efetivação das

práticas de letramento dentro desse espaço. Talvez seja o valor da leitura que precisa ser resgatado dentro das políticas públicas da educação e das escolas.

A respeito da efetivação do letramento na escola, Cosson (2009, p. 26) considera que

Não é possível aceitar que a simples atividade de leitura seja considerada a atividade escolar de leitura literária. Na verdade apenas ler é a face mais visível da resistência ao processo de letramento literário na escola. Por trás dele encontram-se pressuposições sobre leitura e literatura que, por pertencerem ao senso comum, não são sequer verbalizadas.

As palavras de Cosson provocam questionamentos interessantes, pois a harmonia entre biblioteca e escola ainda é inexistente. Dessa forma, a escola vai continuar aceitando as simples atividades de leitura como atividade escolar de leitura literária, resistindo ao processo de letramento literário na escola, a não ser que os agentes de dentro do contexto escolar se mobilizem enquanto as necessidades para a prática da leitura não sejam sanadas pelo poder público.

Santos e Souza (2009) consideram que “programas de leitura usando livros literários” são formas eficazes na promoção do letramento na escola. A partir dessas referências, inferimos que, de maneira geral, o trabalho com a literatura infantil nas salas de Pré II, na maioria das instituições, está mostrando sua face mais visível: a resistência ao processo de letramento literário, pois, conforme observamos, as crianças não estão tendo acesso à literatura.

Ao conhecermos as práticas de leitura que fazem parte do contexto das profissionais pesquisadas que trabalham com turmas de Pré II, um dos objetivos específicos desta investigação, percebemos que as práticas informadas por elas são diversificadas, porém possuem poucas relações com a leitura para aquisição de conhecimentos acerca do trabalho que desempenham. Ainda lhes falta estabelecer, segundo as palavras de Bernard Charlot (2005, p. 53), uma relação com o saber, o que não é possível sem que haja mobilização do indivíduo, pois “a relação com o saber e com a escola é uma relação social”.

Relacionar as práticas de leitura informadas com o trabalho que desenvolvem na sala de aula possibilitou-nos compreender que elas não satisfazem as necessidades da leitura por prazer, ou da leitura para a formação de leitores, ou, ainda, da leitura visando ao letramento. Continuamos insistindo em que tais práticas são frutos da formação do professor e que este se forma no espaço coletivo.

As concepções de literatura e de literatura infantil superficialmente demonstraram as funções da literatura e denunciaram a ausência de conhecimentos acerca de letramento literário e de formação de leitores, embora as instituições tenham recebido muitos livros do PNBE biblioteca do professor, que discutem tais temáticas. Abrimos um parêntese para relatar que, ao chegarmos a uma das bibliotecas que visitamos, presenciamos um professor manuseando os livros destinados à formação do professor e, ao final, ele tomou emprestados três livros.

Ao final deste trabalho de investigação, gostaríamos de sugerir que sejam elaborados cursos de formação continuada aos professores que atuam nas pré-escolas visando à contemplação das necessidades fundamentais para o exercício satisfatório das práticas de educar e cuidar, saberes imprescindíveis ao professor que lida com crianças pequenas.

É necessário dizer que, a partir do ano 2010, as crianças do Pré II passaram a receber o Livro Integrado do Sistema de Ensino Aprende Brasil e, aos professores, começaram a ser oferecidos cursos de formação continuada abordando temas mais próximos dessa faixa etária. No início do ano 2010, a SEMEC organizou uma semana de cursos aos professores da REME e, dentre os cursos oferecidos aos profissionais da educação infantil, um dos temas abordados foi a importância do brincar.

Em 2011, o Sistema de Ensino Aprende Brasil ofereceu aos professores da Pré escola dois encontros de formação; no último, o tema abordado foi a “A linguagem oral na educação infantil”. Não pretendemos, com essas informações acerca dos cursos de formação recentemente oferecidos aos professores, provocar questionamentos favoráveis ou contrários à adesão do poder público a esse ou a qualquer outro material apostilado, mas externar que identificamos, nas práticas de leitura demonstradas pelas professoras, a presença da escolarização da literatura e esse definitivamente não é propósito nem literário nem da primeira etapa da educação básica.

Percebemos, nas instituições escolares que possuem espaços específicos à leitura, que os profissionais responsáveis dedicam-se ao trabalho que desenvolvem, entretanto esses precisam de formação como mediadores de leitura.

Observamos, nas conversas que tivemos com algumas professoras desse grupo de profissionais investigados, o desejo de aprender, a sede de conhecimento, pontos de partida para levantamento de um diagnóstico sobre conhecimentos necessários à prática profissional.

Verificamos algumas situações que podem ser consideradas entraves para o desenvolvimento da leitura literária nas instituições que atendem crianças da última faixa etária da educação infantil: ausência de bibliotecas ou outros espaços destinados à leitura e de recursos para a diversificação das práticas de letramento; escassez de acervo literário em algumas instituições; limitação dos espaços físicos, que estão sendo ocupados como espaço da leitura; ausência de continuidade nos cursos de formação continuada; falta de mobilização interna em algumas profissionais, em busca do saber; presença intensa das crianças do Pré II dentro das salas de aula; escolarização da leitura literária; desconhecimento de letramento; caracterização do Pré II como salas de alfabetização.

É preciso que aconteça um movimento em prol da desmistificação desses conceitos, ou então que as concepções de criança, de educação e de sociedade que sustentam as propostas pedagógicas contemplem também as situações observadas.

Compartilhamos das palavras de Santos (2009, p. 37-38), por isso as utilizamos para externar nossos sentimentos em relação ao “direito humano” das pessoas à leitura:

Toda pessoa tem direito de ler. O direito de ler em casa no aconchego com os pais, os filhos, o marido, a esposa, o namorado, a namorada. O direito de ler na escola com o carinho da professora. O direito de ler na biblioteca na companhia dos livros. O direito de ler na roda com amigos. O direito de ler para dormir e sonhar. O direito de ler para acordar o mundo. O direito de ler para amar. O direito de ler para conversar melhor sobre as coisas da vida e do mundo. O direito de ler na escola durante uma aula chata ou na rede para enganar a preguiça. O direito de ler para se aventurar por entre saberes e sabores. O direito de ler para viajar por pessoas, tempos e lugares. O direito de ler para gastar os livros com as impressões digitais e com as asas da imaginação. O direito de ler para brincar com as palavras, as histórias, as poesias, as fábulas, os contos. O direito de ler para crescer com os livros fazendo parte de sua vida e de sua história. O direito de ler para compreender o que lê. O direito de ler para poder se encontrar com o outro, com o mundo e consigo mesmo. O direito de ler para escrever, reinventar e transformar o mundo. Junto a isso mais dois direitos fundamentais: toda pessoa tem o direito de não saber ler, mas toda pessoa tem o igual direito de ter vontade de aprender a ler para viajar nos mundos que moram dentro das palavras. Esse exercício de prolongamento dos direitos imprescritíveis do leitor é imaginado aqui com ênfase no direito à leitura como um direito de cidadania.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABREU, Márcia. Os números da cultura. In RIBEIRO, Vera Masagão. (org.). **Letramento no Brasil, reflexões a partir do INF 2001**. 2ª ed. São Paulo: Global, 2004.
- AGUIAR, Vera Teixeira. Leitura para o 1º grau: critérios de seleção e sugestões. In ZILBERMAN, Regina (org). **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. 6ª ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.
- ANDRÉ, Marli Eliza. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papyrus, 1995.
- ANDRADE, Regiane Costa. **Fábricas de papel e de celulose: um estudo sobre as conseqüências ambientais, sociais e educacionais na cidade de Três Lagoas/MS**. 2009 Disponível em <http://www.uff.br/trabalhonecessario/TN11%20R.ANDRADE.pdf>
- ARCE, Alessandra; MARTINS, Lígia Márcia (org.). **Quem tem medo de ensinar na educação infantil?** Em defesa do ato de ensinar. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2ª Ed. Rio de Janeiro, LTC, 1981.
- AZEVEDO, Ricardo. Formação de leitores e razões para a literatura. IN SOUZA, Renata Junqueira. **Caminhos para a formação do leitor**. 1ª ed. São Paulo, DCL, 2004.
- BAMBERGER, Richard. **Como incentivar o hábito de leitura**. 2ª ed. São Paulo. Ática, 1986.
- BARBOSA, José Juvêncio. **Alfabetização e leitura**. São Paulo: Cortez, 1990.
- BARDIN, L. Análise de conteúdo. Lisboa, Edições 70, 1977. In FRANCO, Maria Laura Publisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. Brasília, 3ª ed. Liber livro, 2008.
- BATISTA, Antonio Augusto Gomes. Alfabetização, leitura e escrita, In CARVALHO, Maria Angélica Freire; MENDONÇA, Rosa Helena. **Práticas de leitura e escrita**. Brasília: Ministério da Educação, 2006.
- BITTAR, Marisa. **Estado, educação e transição democrática em Mato Grosso do Sul**. Campo Grande, MS: UFMS, 1998.
- BOGDAN, Roberto; BIKLEN, Sari. Knopp. **Investigação Qualitativa em Educação**. Porto Editora, Porto Portugal, 1994.
- BOURDIEU, Pierre; CHAMPAGNE, Patrick. Os excluídos do interior. In: BOURDIEU, P. **Escritos de educação**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- BRANDÃO, Zaia. Entre questionários e entrevistas. In NOGUEIRA; ROMANELLI; ZAGO, **Família e escola: trajetória de escolarização em camadas médias e populares**. Petrópolis: Vozes, 2003.

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil**. Secretaria especial de editoração e publicações, subsecretaria de edições técnicas. Senado Federal. Brasília, 2004a.

BRASIL, **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8.069/1990. Subsecretaria de edições técnicas. Senado Federal. 5ª ed. Brasília, 2004b.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** nº 4024/61 disponível em http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas. Acessado em 6/11/09.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** nº 9394/96 Secretaria especial de editoração e publicações, 4ª ed. Brasília, 2007.

BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Secretaria de Educação Fundamental, Brasília: 1997.

BRASIL. **Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE)**: leitura e bibliotecas nas escolas públicas brasileiras. Ministério da Educação./Secretaria de Educação-Geral de Materiais didáticos, 2008.

BRASIL, **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Ministério da Educação e do Desporto, Brasília: MEC/SFF, 1998a 1º v.

BRASIL, **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Ministério da Educação e do Desporto, Brasília: MEC/SFF, 1998b 3º v.

BRITTO, Luiz Percival Leme. Leitura e formação na educação escolar: algumas considerações inevitáveis. In SOUZA, Renata Junqueira. **Biblioteca escolar e práticas educativas**: o mediador em formação. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2009.

BRITTO, Luiz Percival Leme; SILVA, Edineuza Oliveira; CASTILHO, Katlin Cristina de; ABREU, Tatiane Maria. **Conhecimento e formação nas IES periféricas perfil do aluno “novo” da educação superior**. Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 13, nº. 3, p. 777-791, nov. 2008.

CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia; FERREIRA, Isabel. **Creches e pré-escolas no Brasil**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1995.

CÂNDIDO, Antônio. **A literatura e a formação do homem**. Ciência e cultura, São Paulo, v.24, nº. 9, p. 806-9, set. 1972.

_____. **O direito à literatura**. Vários escritos. 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CARRAHER, Terezinha; CARRAHER, David; SCHLIEMANN, Analúcia. **Na vida dez, na escola zero**. 14ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

CERISARA, Ana Beatriz. A educação infantil e as implicações pedagógicas do modelo histórico-cultural. Cadernos Cedes 35 **Implicações Pedagógicas do Modelo Histórico Cultural** 1ª ed. Campinas, 1995.

CHAMBOULEYRON, Rafael. Jesuítas e as crianças no Brasil. In. PRIORE, Mary Del. org. **História das crianças no Brasil**. 6ª ed. São Paulo: Contexto, 2009.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização:** questões para a educação hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005.

COELHO, Betty. **Contar histórias uma arte sem idade.** São Paulo: Ática, 1995.

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

COSTA, Marta Morais. **Metodologia do ensino de literatura infantil.** Curitiba: Ibpex, 2007.

COSSON, Rildo. **Letramento literário:** teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2009.

ESPÍNDOLA, Ana Lucia. **O papel do professor na formação de leitores nos primeiros anos de escolarização.** 2004 Disponível em www.inpr.fr/biennale/contrib/longue/7169.pdf. Acessado em 20/03/2011.

_____ ; SOUZA, Neusa Maria Marques de. **Por entre letras e números:** língua escrita e concepções matemáticas no cotidiano de professoras dos primeiros anos de escolarização. 2006 Disponível em www.inrp.fr/biennale/7biennale/Contrib/longue/7169.pdf Acessado em 20/03/2011.

FARIA, Ana Lucia Goulart de. **Educação pré-escolar e cultura:** para uma pedagogia da Educação Infantil. 2ª ed. Campinas, SP. Cortez, 2002.

FARIA, Vitória Líbia Barreto de. Memórias de Leitura e educação Infantil. In SOUZA, Renata Junqueira. **Caminhos para a formação do leitor.** 1ª ed. São Paulo, DCL, 2004.

FERREIRA, Luiz Antonio Miguel. **Seminário “Pelos creches no FUNDEB”.** São Paulo. Junho de 2005. Disponível em <http://www.recriaprudente.org.br>

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Miniaurélio o dicionário da Língua Portuguesa.** Curitiba: Editora Positivo, 2007.

FRANCO, Maria Laura Publisi Barbosa. **Análise de conteúdo.** Brasília, 3ª ed Liber livro, 2008.

FREIRE, Madalena. Dois olhares ao espaço-ação na pré-escola. In MORAIS, Regis. (org) **Sala de aula:** que espaço é esse. Campinas, SP: Papirus, 1986.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. Leitura; algo que se transmite entre as gerações? In RIBEIRO, Vera Masagão. (org.). **Letramento no Brasil, reflexões a partir do INAF 2001.** 2ª ed. São Paulo: Global, 2004.

GALVÃO, Ana Maria; DI PIERRO, Maria Clara. **Preconceito contra o analfabeto.** São Paulo: Cortez, 2007.

GARCIA, Roseli Gonçalves Ribeiro Martins. **Escrita, formação docente e trabalho pedagógico:** análise de uma ação de formação continuada de educadores infantis. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade de Sorocaba, SP, 2007.

GALZERANI, Maria Carolina Bovério. Imagens entrecruzadas de infância e de produção de conhecimento histórico em Walter Benjamin. In FARIA; DEMARTINI; PRADO. (org.), **Por uma cultura da infância:** metodologia de pesquisa com crianças. 2ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

GIROTTI, Cyntia Graziella Guizelim Simões; SOUZA, Renata Junqueira. A hora do conto na biblioteca escolar: o diálogo entre a leitura literária e outras linguagens. In SOUZA, Renata Junqueira (org.). **Biblioteca escolar e práticas educativas: o mediador em formação**. Campinas, SP: Mercado das letras, 2009.

JOLIBERT, J. **Formando crianças leitoras**. Porto Alegre: Artmed, 1994.

KATO, Mary. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**, 1986,. Ática.

KLEIMAN, Angela B. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?** Campinas: Cefiel - Unicamp; MEC, 2005.

_____. **Letramento e suas implicações para o ensino da língua materna**. Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura Municipal de Campinas, em fevereiro de 2007.

KRAMER, Sonia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce** 2ª ed. Rio de Janeiro: Achiamé, 1984.

_____. (org). **Com a pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para a educação infantil**. 5ª ed. Ática, 1993.

KUHLMANN JUNIOR, Moisés. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LAJOLO, Marisa. **O que é Literatura**. Editora Brasiliense, 6ª ed. 1985.

_____. O texto não é pretexto. In AGUIAR, Vera Teixeira; ZILBERMAN, Regina. (org). **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1986.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **A formação da leitura no Brasil**. São Paulo: SP. Ática, 1996.

_____. **Literatura infantil brasileira: história e histórias**. 6ª ed. São Paulo: Ática, 1999.

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

_____. **O Falso conflito entre tendências metodológicas**. Cadernos de Pesquisa, nº. 66, p. 70-4, agosto. 1988.

LUNA, Sérgio V. de. **O falso conflito entre tendências metodológicas**. Caderno de pesquisa São Paulo (66) 70-74, Agosto 1988.

MACHADO, Ana Maria. **De carta em carta**. São Paulo: Salamandra, 2009.

MACIEL, Francisca Isabel Pereira. O PNBE e o Ceale: de como semear leituras. In PAIVA, Aparecida; SOARES, Magda. (org). **Literatura infantil: políticas e concepções**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

- MAIA, Joseane. **Literatura na formação de leitores**. São Paulo: Paulinas, 2007.
- MARTINS, Kelly Cristina Costa. **Da leitura, à literatura ao letramento literário: a prática docente em foco**. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Ciências e Tecnologia. FCT/UNESP, Presidente Prudente: [s.n], 2011.
- MELO, Alessandro; URBANETZ, Sandra. **Trabalho de conclusão de curso em Pedagogia**. Ibplex, 2009.
- MIGUEZ, Fátima. **Nas arte-manhas do imaginário infantil: o lugar da literatura na sala de aula**. Rio de Janeiro: Singular, 2009.
- MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Educação e letramento**. São Paulo: UNESP, 2004.
- NICOLA, José. **Literatura brasileira: das origens aos nossos dias**. 15ª Ed. Scipione, 1999.
- NÓVOA, Antonio. **Professor se forma na escola**. Revista Nova Escola, edição 142/maio 2001 disponível em <http://revistaescola.abril.com.br/formacao/formacao-continuada/professor-se-forma-escola-423256.shtml>
- OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2005.
- OLIVEIRA Zilma de Moraes Ramos. **Ciranda, faz-de-conta e companhia: reflexões acerca da formação de professores para a pré-escola** publicação: Série Idéias n. 7. São Paulo: FDE, 1995. Disponível em <http://www.crmariocovas.sp.gov.br>) Acessado em 01/11/2010.
- PAIVA, Aparecida. Alfabetização e leitura literária. In CARVALHO, Maria Angélica Freire. MENDONÇA, Rosa Helena Mendonça. (org.) **Práticas de leitura e escrita**. Brasília: Ministério da Educação, 2006.
- _____. SOARES, Magda. (org.) **Literatura infantil: políticas e concepções**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.
- PARREIRAS, Ninfá. **Confusão de línguas na literatura: o que o adulto escreve, a criança lê**. Belo Horizonte: RJH, 2009.
- PASSETTI, Edson. Crianças carentes e políticas públicas. In. PRIORE, Mary Del. (org.) **História das crianças no Brasil**. 6ª ed. São Paulo: Contexto, 2009.
- RAMOS, Fábio Pestana. A história trágico-marítima das crianças nas embarcações portuguesas do século XVI. In. PRIORE, Mary Del. (org.) **História das crianças no Brasil**. 6ª ed. São Paulo: Contexto, 2009.
- ROSA, Mariéte **O direito da criança de ter direito: a educação infantil em Mato Grosso do Sul (1991-2002)**. Tese de doutorado USP. 2005.
- ROSEMBERG, Fúlvia. **Creches domiciliares: argumentos ou falácias**. Cadernos de pesquisa São Paulo, (56): 73-81, fevereiro 1986.

SALES, Eliana da Mota Bordin de. **Educação infantil, contos de fadas e oralidade na sala de aula**. Disponível em http://alb.com.br/arquivo_morto/edicoes_anteriorespdf acessado em 20/03/2011.

SANTOS, Caroline Cassiana Silva dos; SOUZA, Renata Junqueira. Programas de leitura na biblioteca escolar: a leitura a serviço da formação de leitores. In SOUZA, Renata Junqueira. **Biblioteca escolar e práticas educativas: o mediador em formação**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2009.

SANTOS, Fabiano dos. Agentes de leitura: inclusão social e cidadania cultural. In SANTOS; NETO; RÖSING. (org). **Mediação de leitura: discussões e alternativas para a formação de leitores**. 1ª ed. São Paulo: Global, 2009.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2ª ed. Campinas, SP. Autores Associados, 2008.

SERRA, Elizabeth D'Angelo. Políticas de promoção da leitura. In RIBEIRO, Vera Masagão. **Letramento no Brasil, reflexões a partir do INAF 2001**. 2ª ed. São Paulo: Global. 2004.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 21ª ed. SP: Cortez, 2000.

SILVA, Anamaria Santana. **Política de atendimento à criança pequena em Mato Grosso do Sul (1983/1990)**. Dissertação de Mestrado, UNICAMP, 1997.

_____. **Educação e assistência: direitos de uma mesma criança**. Pro-Posições – V. I. 10 N° 1 (28) março de 1999.

_____. **A professora de educação infantil e sua formação universitária**. Campinas SP. Tese de Doutorado, UNICAMP, 2003a.

SILVA, Ezequiel Theodoro. Biblioteca Escolar: da gênese à questão. In AGUIAR, Vera Teixeira; ZILBERMAN, Regina. (org.) **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1986.

_____. **Conferências sobre leitura – trilogia pedagógica**. Campinas, SP: Autores associados, 2003b.

SILVA, Lílian Lopes Martin da; FERREIRA, Norma Sandra de Almeida; SCORSI, Rosalia de Ângelo. Formar leitores: desafios da sala de aula e da biblioteca escolar. In SOUZA, Renata Junqueira (org.). **Biblioteca escolar e práticas educativas: o mediador em formação**. Campinas, SP: Mercado das letras, 2009.

SILVA, Rovilson José da. Biblioteca escolar: organização e funcionamento. In Souza, Renata Junqueira. (org). **Biblioteca escolar e práticas educativas: o mediador em formação**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2009.

SILVA, Vera Maria Tietzmann. **Literatura infantil brasileira: um guia para professores e promotores de leitura**. 2ª ed. rev. Goiânia: Câne Editorial, 2009.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

_____. Livros para a educação infantil: a perspectiva editorial. In PAIVA Aparecida; SOARES, Magda (org.). **Literatura Infantil: políticas e concepções**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

_____. **Simplificar sem falsear**. Revista Guia da Alfabetização nº 1, p.6-11, ed. Segmento, 2010, Magda. Letramento e escolarização. In RIBEIRO, Vera Masagão. Letramento no Brasil, reflexões a partir do INAF 2001. 2ª ed. São Paulo: Global, 2004.

STEMMER, Márcia Regina Goulart. A Educação Infantil e a Alfabetização. In. ARCE; Alessandra; MARTINS, Lígia Márcia. (org.) **Quem tem Medo de Ensinar na Educação Infantil?** Em defesa do ato de ensinar. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e Alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1995

TRÊS LAGOAS. Prefeitura Municipal, **Estatuto dos Trabalhadores da Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Três Lagoas**, 2000.

_____. **Cartilha de conscientização ambiental**. Secretaria Municipal de Meio Ambiente. Bauru, SP. L.Matheus Editora.

VALDEZ, Diane; COSTA, Patrícia Lapot. Ouvir e Viver Histórias na Educação Infantil: um direito da criança. In ARCE, Alessandra; MARTINS, Lígia Márcia. (org.). **Quem tem medo de ensinar na educação infantil?** Em defesa do ato de ensinar. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007.

VENANCIO, Renato Pinto. Os aprendizes da guerra. In. PRIORE, Mary Del. (org.) **História das crianças no Brasil**. 6ª ed. São Paulo: Contexto, 2009.

WEISZ, Telma; SANCHEZ, Ana. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. 2ª ed. Ática, 2003.

ZAGO, Nadir. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In: ZAGO, Nadir. ET AL. **Itinerários de pesquisa: abordagens qualitativas em sociologia da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

ZANTEN, Agnès Van. **Pesquisa qualitativa em educação: pertinência, validade e generalização**. Perspectiva, Florianópolis, v 22, n. 01, p. 25-45, jan./jun. 2004.

ZILBERMAN. A leitura na escola. In. AGUIAR, Vera Teixeira; ZILBERMAN, Regina. (ORG) **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. Porto Alegre. Mercado Aberto. 1986.

_____. **A literatura infantil na escola**. São Paulo, Global, 2003.

_____. **Como e porque ler a literatura infantil brasileira**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005. Disponível em: <http://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=kh0qvL8ZPLMC&oi=fnd&pg=PA9&dq=Como+e+porque+ler+a+literatura+infantil+brasileira.&ots=kfjIGTqrk&sig=K1VcE4UiygDUap8gujjevoVZSXM#v=onepage&q&f=false> Acessado em 28/02/2011.

Apêndice

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Estamos desenvolvendo uma pesquisa acerca das práticas de leitura em classes de educação infantil. Esta pesquisa será a base para a elaboração de uma dissertação de mestrado que trata desta temática.

Com o objetivo de selecionar os sujeitos que gostaríamos de investigar, convidamos você a responder o questionário em anexo.

Todas as informações fornecidas no questionário serão utilizadas apenas pelas pesquisadoras em seus estudos, com o intuito de contribuir para as discussões que estão acontecendo já há algum tempo na literatura pedagógica sobre as práticas e usos da leitura e literatura na educação infantil. Os participantes terão suas identidades preservadas.

Após a análise dos questionários voltaremos a perguntar, caso você seja um dos selecionados para o estudo, sobre sua possibilidade de participar do mesmo

Você será informado sobre quaisquer possíveis alterações que possam modificar a sua vontade em continuar participando. Para perguntas ou problemas referentes ao estudo ligue para Ana Lucia Espíndola - UFMS/Unidade I/Três Lagoas/MS fone (67) 509 3400.

Para perguntas sobre seus direitos como participante do estudo chame o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFMS, pelo telefone (67) 3345 3093 – Ramal 2299.

Sua participação é voluntária. Você receberá uma via assinada deste termo de consentimento.

Declaro que li e entendi este formulário de consentimento e todas as minhas dúvidas foram esclarecidas, e que sou voluntário a responder o questionário solicitado. Para participar da segunda parte do estudo deverei ser consultado novamente.

Assinatura do

Voluntário _____ data _____

Fé de Souza Freitas
Aluna regularmente matriculada
no curso de Mestrado em Educação.
CPAN – UFMS

Ana Lucia Espíndola
Orientadora da pesquisa e professora do
Curso de Mestrado em Educação.
CPAN – UFMS

1- Questionário⁵³

Identificação pessoal:

*Nome _____

*Data de nascimento ____/____/____

*Sexo: Masc.() Fem.()

*Estado civil _____

Dados acadêmicos:

*Cursou magistério? () sim () não

*Tem curso superior? () sim () não

*Em caso afirmativo, qual o curso de graduação? _____

*Em qual instituição? _____

*Em qual Modalidade? () Presencial () semi presencial () à distância

*Cursou pós graduação () sim () não

*Em caso afirmativo, qual o curso e instituição? _____

* Em qual Modalidade () Presencial () semi presencial () à distância

Dados profissionais:

* Há quanto tempo leciona? _____

* Há quanto tempo leciona na educação infantil? _____

* Há quanto tempo leciona nesta escola? _____

* Você participa de cursos de formação continuada? () sim () não

* **Cite o nome dos cursos de formação que você participou em 2009** _____

* Os cursos que você tem participado são:

() Oferecidos pela SEMEC () Pela Universidade () Por outros órgãos ()
Quais

*Em relação à quantidade de leitura você se considera um leitor:

() Regular () bom () ótimo

⁵³ Fonte: Para a elaboração desse questionário utilizamos questões apresentadas em RIBEIRO, Vera Masagão. *Letramento no Brasil, reflexões a partir do INAF 2001*. 2ª Ed. São Paulo: Global, 2004.

*** Quais materiais de leitura você leu em 2009?**

() revistas () textos eletrônicos () histórias em quadrinhos () livros de receitas
 () material religioso () livros didáticos () jornal () apostilas () manuais de
 aparelhos elétricos eletrônicos () textos pedagógicos () bulas () outros,
 quais? _____

***Em 2009, quantos livros ou capítulos de livros você leu?** _____

***Você lembra o título ou o assunto deles? Cite-os** _____

*** Por qual razão você os leu?**

*** Que tipos de livros você costuma ler?**

() livros técnicos, de teoria, ensaios () autoajuda, orientação pessoal
 () bíblia, livros sagrados ou religiosos () biografias, relatos históricos
 () romance () aventura () policial () ficção () livros didáticos
 () não costumo ler livros () outros,
 quais? _____

*** Como se mantém informado sobre assuntos da atualidade?**

() televisão () rádio () jornal () reunião na igreja () internet
 () orientação de seu sindicato () conversa com vizinhos
 () conversas com parentes, amigos e colegas de trabalho () reuniões da associação de
 moradores () outros
 quais? _____

***Materiais de leitura presentes no domicílio onde passou a infância.**

() cartilhas escolares () livros () revistas () dicionários () jornais
 () enciclopédias () bíblia ou materiais religiosos () livros de receitas
 () panfletos () materiais escolares () biografias, relatos históricos () romance ()
 ficção () nenhum desses () outros,
 quais? _____

***Práticas de leituras dos seus pais, assistidas por você durante sua infância.**

() leitura da bíblia, livros sagrados, ou religiosos () leitura de jornais () leitura ou
 escrita de cartas () leitura de revistas () leitura de livros () leitura ou escrita de
 receitas () leitura de folhetos () leitura ou escrita de tarefas do trabalho () leitura

de gibis () leitura de contas diversas () leitura de bulas de remédio () leitura de textos () leitura de letras de músicas () leitura de piadas () leitura de livros didáticos () leitura de livros técnicos, de teoria, ensaios () leitura de dicionário () leitura de materiais escolares () leitura de livros de receitas () outros, quais_____

*** Tipos de materiais que mais gosta de ler.**

() revistas () jornais () bíblia, livros sagrados ou religiosos () folhetos
 () livros () gibis, revistas em quadrinhos () livros infantis () receitas
 () panfletos () tarefas do trabalho () gibis () contas diversas
 () bulas de remédio () textos () letras de músicas () piadas
 () livros didáticos () livros técnicos de teoria, ensaios () receitas
 () biografias, relatos históricos () dicionário () materiais escolares () outros, quais?

*** Frequência com que você realiza leitura.**

() todos os dias () algumas vezes por semana () não costuma ler
 () eventualmente () de vez em quando

*** Tem acesso a computador e internet?**

() em casa () na escola () outros locais () não tem acesso.

*** Frequência com que faz uso do computador.**

() todos os dias da semana () quase todos os dias da semana () um ou dois dias da semana () eventualmente/ de vez em quando () não utiliza o computador.

*** Tem o hábito de ler literatura infantil em sala de aula?** () sim () não.

*** Com que frequência?**

() quinzenalmente () semanalmente () alguns dias da semana () diariamente

*** Na escola onde trabalha tem biblioteca?** () sim () não.

*** Caso tenha biblioteca na escola onde trabalha com que frequência você e seus alunos a utilizam?**

() semanalmente () quinzenalmente () mensalmente

*** No caso de não possuir biblioteca, na escola onde trabalha tem um acervo que os professores possam utilizar?** () sim () não.

*** Este acervo é:**

() pessoal () coletivo () da instituição e pode ser utilizado apenas pelos alunos

() da instituição para uso de alunos e professores.

* **Em sua sala de aula tem livros de literatura infantil?** () sim () não

***Seus alunos tem acesso a eles, podem manuseá-los ?** () sim () não

O que costuma ler em voz alta para seus alunos?

() livros infantis () gibis/ revistas em quadrinhos () jornais () revistas
 () contos diversas () livros de receitas () bulas de remédios () bíblia, livros sagrados ou religiosos () textos () músicas () piadas () livros didáticos () autoajuda, orientação pessoal () livros técnicos, de teoria, ensaios () biografias, relatos históricos () romance () ficção () não costumo ler em voz alta para meus alunos () outros, quais? _____

***Para você o que é Literatura?**

***Para você o que é Literatura Infantil?**

2- Entrevistas

1 Marítza

Como é desenvolvido o trabalho aqui na biblioteca escolar?

R:O trabalho aqui é direcionado para as crianças? Que é a leitura, temos o projeto de leitura do 9º ano e do Pré e assim a gente tenta, porque é bem difícil, pelo professor ter uma carga horária muito pesada com trabalho de manhã de tarde, eles mesmos não tem o tempo de vir, trazer as crianças e nem de fazer a leitura então fica uma coisa um pouco complicado, eu só conseguir até agora isso com o 9º ano e o pré.

Fale um pouco de como a educação infantil tem utilizado a biblioteca.

R: No pré, a Educação Infantil eles vem na biblioteca, assim: eles vêm, vê os livros, porque eles ainda não sabem ler, mas tem a parte de brinquedos que eles deitam no

tapete, brincam, pegam os livros, olham levam pra casa devolvem, mas é assim: vendo que eles vão ter gosto pela biblioteca né? Então assim, eles vêm, mas ainda é difícil.

Esse livros são emprestados, possuem fichas para registros de empréstimos?

R: Sim tem um livro né que marca. É o prazo de uma semana de ir pra casa e voltar agora, se ele não consegue ler em uma semana vem renovar, tem um livro tudo certinho.

Os livros emprestados são devolvidos?

R: Ah alguns assim (...) a gente fica meio perdido, mas a maioria devolve certo.

Os livros voltam em bom estado de uso ou são destruídos?

R: Não normal, dificilmente vai um livro e volta estragado ou faltando página muito difícil.

O trabalho de conscientização sobre o uso dos livros vocês foram fazendo ao poucos, ou as crianças já tinham conscientização?

R: Não agente vai conversando pedindo assim na hora de pegar o livro é bem complicado porque eles não sabem colocar na ordem certa, ai eles tiram, bagunçam ai tem que vim colocar tudo de novo tem que vir conversando.

Como é a frequência de uso da biblioteca?

R: Sempre uma vez na semana tem o horário deles, ai quando precisa a professora vem e fala, eu vou usar de tal hora a tal hora.

E o curso de formação que você está fazendo, você pode falar sobre ele?

R: O meu curso é técnico em biblioteconomia, então eu trabalho na área de biblioteca, arquivologia, museologia. Para biblioteca a aprendizagem é enorme, então eu aproveito muito, vou melhorar muito a biblioteca, vou aprender. Por que eu sabia muito pouco hoje eu já sei muito mais e é assim que agente vai aprendendo. E realmente a escola vai ter uma biblioteca e não um depósito que fique aliado, vai informatizar, por computadores então vai ter a biblioteca, por que nas escolas municipais nós não temos biblioteca, temos depósitos e também não temos funcionários dentro das bibliotecas. Tem sido uma porta fechada quando se precisa vai lá pega um livro. Aqui não, as portas estão abertas para a qualquer momento em que a criança chegar, têm duas funcionárias no período da manhã e tem uma no período da tarde.

As outras profissionais responsáveis por esse espaço, também estão fazendo o curso de formação com você?

R: Não, não fazem porque não tiveram mais vão ter, vão fazer.

Elas tiveram alguma formação oferecida pelo poder público para trabalharem nesse local?

R: Não nada, o poder publico não te oferece nada, se você quer aprender a tar numa área você aprende sozinho.

Esse curso técnico é pago? Qual a carga horária?

R: Não, ele é gratuito e do governo do estado, formação técnica de 1500 horas

Fale sobre a essa paixão que demonstra pelo trabalho que realiza aqui na biblioteca escolar.

R: É, essa paixão veio depois que eu vim pra cá, ai eu adoro as crianças e é assim: A leitura é muito importante (...), só que não dão o devido valor. Acho que nem o professor hoje dá o valor devido da leitura, porque se realmente dessem esse devido valor os professores de hoje seriam muito melhores do que são, seriam 100% melhores do que é hoje, mas, infelizmente não dão um espaço, não são bem pagos trabalham três períodos em escolas diferentes para terem um salário melhor, então, não tem tempo para eles melhorarem a rentabilidade deles dentro das salas de aula, mas espero que vá melhorar porque a leitura é fundamental para qualquer um, professor ou aluno.

Fale sobre a aquisição do acervo.

R: Esse acervo, muitos vêm do FNDE que é enviado pelo MEC, tem doações, muitas doações, nós compramos livros também, porque nem toda a faixa etária que vem do FNDE da pra até o 9ª ano, então nós fazemos promoções e compramos.

2 Entrevista com a professora Débora

Você cursou na graduação ou na pós graduação alguma disciplina de literatura ou literatura infantil? Como foi?

R: Eu cursei na pós graduação que foi na Ilha Solteira, teve uma disciplina lá que falava mais sobre livros, os autores, estudava os autores estudava (...) é o porque deles escreverem aquele tipo de livro, até as pessoas que também desenhavam porque eles escolhiam aqueles desenhos para determinados livros.

O que você aprendeu, você usa na sua prática?

R: Ah, todos os dias porque todos os dias você sempre tem que colocar alguma coisa diferente pras crianças pra prender atenção até pra chamar atenção deles na leitura, na importância da leitura porque se você não lê e não mostra pra eles a importância você não vai cresce, fazer crescer crianças leitoras, eles.... eles vão passar pelos livros como se não tivesse importância nenhuma pra eles

Você já participou de algum curso de formação continuada ou grupo de estudos que tivesse abordado o tema literatura ou literatura infantil?

R: Já, dentro dos próprios cursos que a prefeitura oferece, têm alguns deles que falam sobre literatura, até mesmo fora, aqueles que precisam pagar, normalmente quando tem eu pago esses cursos, porque eu acho importante pra gente, porque se você não lê, não ensina como você vai criar crianças leitoras, adultos leitores.

Considera importantes as práticas de leitura e escrita (de letramento) assistidas pela criança durante a infância?

R: Ah, muito importante porque tem criança lá no CEI onde eu trabalho aquelas que os pais lêem em casa tem um repertório maior, elas falam mais, elas se explicam mais, por exemplo, nesse mês nos estamos trabalhando o folclore até mesmo porque tem na apostila, eu pedi pra eles pesquisas. Aquele pai que chega em casa lá no centro eles explicam porque as vezes você está lendo a história e elas já estão te explicando professora acontece isso, professora aconteceu aquilo, professora o curupira é isso o saci fez isso, ele assombrou, não sei o que entendeu? O repertório dele é maior do que aquele que o pai não dá importância pra leitura em casa, às vezes, porque não acha que é importante, às vezes por não ter como trabalhar com essas crianças. Aquele que a família auxilia ele sempre vai né ele sai na frente.

Você tem o hábito de ler todos os dias para seus alunos, que tipo de leitura vc lê p eles?

R: A literatura infantil às vezes assim até mesmo é igual eles falam lá do remédio a bula de remédio às vezes eu olho porque tem criança que o pai manda pro centro pra dar ai você fala assim, esse você não pode tomar ai eles perguntam porque não pode tomar? Entendeu? Você lê lá e às vezes tem algum tipo de problema não sei por que na verdade eu tenho medo de dar esses remédios então eu já leio pra eles e explico entendeu, mas normalmente eu leio livro infantil mesmo.

Poderia falar um pouco sobre o uso da literatura em sala de aula?

R: Olha! Os livros lá no centro antes não, porque não tinha a prateleira onde põe os livros, mas dentro da sala eu tinha uma mala de livros é que agora colocou armário, eu recolhi a mala e coloquei os livros dentro do armário, mas antes ficava essa mala aberta no chão e eles passavam ali todos os dias e ficavam olhando até dar a hora em que eu entrasse dentro da sala, porque eu tenho uma atendente que me ajuda lá, ela entra as 6:30. Eles pegam esses livros e vão folheando, folheando, cada dia eu escolho um normalmente eu sigo mais a chamada pra não dar problema e nem repetir a leitura do livro, mas se for da

vontade deles que eu leia novamente uma história já lida, eu leio, entendeu. Hoje eu não tenho mais essa mala, mas tenho os livros dentro do armário e dentro da sala da coordenação tem uma estante lá onde ficam os livros exposto, tanto os que veio do PNBE, quanto os que a Natura mandou e também os que alguns alunos mandaram na lista escolar, ali eles ficam expostos as crianças entram, passam, pegam os livros ali folheiam dentro da sala e escolhem normalmente 1 ou 2 tanto no início ou no final da aula, sempre uma história, todos os dias porque eu acredito na importância de ler, se você não lê, não vai incentivar.

Porque você lê leitura literária para seus alunos?

R: Porque eu acredito na importância de ler porque se você não ler você não vai incentivar

Você acredita que a literatura proporciona alguma coisa às crianças?

R: Proporciona. Eu acho que ela auxilia na imaginação entendeu? Até mesmo na escrita, porque aquele que lê mais o repertório dele de palavras e de conhecimento é maior do que aquele que não pratica leitura.

A ausência de uma biblioteca escolar ou sala de leitura exerce alguma influência no trabalho que você realiza com a leitura em sala de aula?

R: Eu acredito que sim até mesmo aqui no bairro onde a gente mora não possui biblioteca entendeu? Nem na escola e nem no CEI a gente tem sim essa estante lá que possui alguns livros, mas você não possui aquele ambiente de biblioteca onde você tem que entrar pegar, escolher um livro, sentar, folhear em silêncio, pra você pesquisar. Aqui a gente não conta com isso e a dificuldade também é grande pra você tirar essas crianças daqui levar lá no centro entrar na biblioteca e voltar, então isso atrapalha um pouco porque você poderia estar dando um outro conhecimento pra eles entendeu, não só esse de ter que olhar livro, fazer a leitura entendeu, mas até mesmo um ambiente mesmo de pesquisa.

As crianças do CEI levam livros para casa, como é o empréstimo de livros?

R: Hoje eles não possuem o hábito de emprestar porque não tem quem fica assim, olhando se a criança levou se vai devolver, entendeu? E às vezes tem crianças que levam e você tem que ficar cobrando todos os dias os pais, porque eles não devolvem os livros então, por isso, que a diretora não deixa emprestar ela fala assim quanto mais você emprestar, a gente já não tem uma grande quantidade de livros porque não são todas as crianças que levam livros então não tem como você emprestar porque senão daqui a pouco você não tem mais livros no Centro.

Você informou que tem um acervo próprio em sua sala de aula, que tipo de livros compõe esse acervo?

R: É, eu sempre tenho mais assim é (...) tem até gibi, revistas, fábulas, contos, histórias de animais, na sala de aula tem várias coisas, tem de tudo um pouco.

De que maneira esclarece suas dúvidas sobre sua prática docente?

R: Normalmente eu pergunto ao coordenador, se ele não consegue, pede para o diretor, se não consegue vai até a SEMEC onde tem o pessoal para te auxiliar.

Você se considerou no questionário, boa leitora. Como se tornou leitora?

R: Olha, assim, na infância na verdade, eu não tive muito assim, esse negócio de ler em casa porque meu pai não estudou minha mãe também não, entendeu? Eu acho que foi mais assim pela vontade de melhorar de crescer entendeu? Porque em casa, a gente não teve muito, mais depois que vai pra escola e vai vendo ler a importância da leitura pra você conseguir ir pra próxima série pra série posterior e tudo ai vai vendo que só através da leitura que você consegue prestar um concurso que você consegue ir pra outra série, entendeu, então, você vai prosseguido assim porque se não.

E sobre suas leituras pessoais, que tipos de livros gosta ler?

R: Olha, eu leio assim, revista mais o que eu costumo mais ler são os livros mesmo do grupo de fraternidade espírita porque (...) e os livros que ocupo no centro onde eu trabalho, pra auxiliar meu trabalho mas, assim, o que eu gosto mesmo de ler são os livros do grupo de fraternidade.

3 Entrevista com a professora Mariana

R: Você cursou na graduação ou na pós graduação a disciplina de literatura ou literatura infantil? O que você aprendeu, você usa em sua prática pedagógica?

Sim. Muito, porque é uma maneira muito rica de se ensinar e também Fé é divertido, é prazeroso.

Você participou ou participa de cursos de formação ou grupos de estudos sobre literatura e literatura infantil?

R: Ah, vários, vários, vários cursos eu participei. Não só que foi oferecido em formação continuada

Você lê todos os dias para seus alunos? Que tipo de leitura?

R: Leio. Contos, poesias, parlendas é assim cada dia eu escolho um tema pra eles.

Você acredita que a literatura proporciona algo às crianças?

R: Acho que sim o prazer à fantasia porque eles viajam no mundo da fantasia porque é uma fantasia não é uma realidade pra gente que é consciente do ato em si e sabe

que aquilo é uma fantasia mais pra eles é um mundo assim eles viajam eles acham que aquilo na verdade é uma realidade muitos acham que aquilo aconteceu é igual você passar um filme para eles, eles vão se imaginar ali.

A ausência de uma biblioteca escolar ou sala de leitura exerce alguma influência no trabalho que você realiza com a leitura em sala de aula?

R: É claro! Por que ai a gente ia estar trabalhando outras formas de leitura né, de literatura porque na sala você trabalha o que eu te falei contos poesias né, agente teria romances, livros técnicos pra você trabalhar com as crianças sem ser literatura infantil.

As crianças podem pegar livros emprestados, levá-los para casa?

R: Agora sim porque no começo do ano passado pra cá começou a vir livro da Natura, da Cargill e assim tá tendo esse processo de emprestar e deles trazerem de volta, mas antes não tinha não.

O que dentro da escola dificulta o trabalho com a leitura literária?

R: A gente não temos espaço próprio pra trabalhar tem que ser dentro da sala de aula eu acho que se tivesse um ali um espaço um cantinho pra sentar no chão, no sofá nas salas não (...) é só nas carteiras ou você coloca em roda ou senta normal então eu acho que se tivesse as mesinhas pra estar trabalhando as turmas.

Fale como acontecem as práticas de oralidade em sua sala de aula.

R: Como assim? Por semana? Bem eu pego muito as datas comemorativas, folclore dia dos pais, aniversário da cidade (...). Geralmente eu pego assim porque a gente tem que estar baseando o currículo, dentro da norma pedagógica. Então eu, a gente trabalha com texto. Geralmente eu pego, por exemplo, se é dia das mães eu gosto muito de fazer literatura compartilhada e essa literatura eu já tiro de textinho, palavras pesquisas.

Fale sobre a leitura e a ocupação do seu tempo livre.

Eu gosto de ler, eu leio muito. Eu gosto de ler, assistir filmes, sempre procuro melhorar.

Considera importante as práticas de leitura e escrita (de letramento) assistidas por você durante a infância e como elas influenciam o seu trabalho? Por quê?

R: Sim, porque se eu não tivesse exemplo dentro de casa eu não seria leitora e é o que eu faço com meus filhos, o meu menino que vive mais comigo, adora ler tem uma caixa de gibi. Eu que fico contando pra ele. O que tá falando aqui? E ele conta Fé, a professora mostra um conto na escola e ele vem nos contar a história mesmo. Eu acho maravilhoso isso, e tem a professora que trabalha texto que não gosta de trabalhar.

Você tem um acervo próprio em sua sala de aula, como foi a constituição dele, são livros comprados, doados?

R: Não a maioria foi comprada do seu Antonio, são meus mesmo. Eu gosto de comprar, principalmente porque tenho filhos é um investimento eu to fazendo neles.

Que tipos de livros você tem?

R: Romance, auto-ajuda, pedagogia, autodisciplina. Tô lendo um agora: sexo pais e filhos, muito bom. Ele fala como trabalhar o sexo para professores é uma coisa que tem que eu nem sabia, to sabendo agora depois de ler esse livro.