



Universidade Estadual da Paraíba
Centro de Educação – CEDUC
Departamento de Educação
Curso de Pedagogia

Gabrielle de Lima Sousa

**AS PRÁTICAS DE LEITURA NO CONTEXTO DA LITERATURA INFANTIL: entre
saberes e dizeres no ensino fundamental**

Campina Grande – PB

2011

Gabrielle de Lima Sousa

**AS PRÁTICAS DE LEITURA NO CONTEXTO DA LITERATURA INFANTIL: entre
saberes e dizeres no ensino fundamental**

Monografia apresentada à Universidade Estadual da
Paraíba, como requisito parcial para obtenção do
grau de Licenciatura em Pedagogia.

Professora Orientadora: Dra. Patrícia Cristina de Araújo Aragão

Campina Grande – PB

2011

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL – UEPB

1
S725p Sousa, Gabrielle de Lima.
 As práticas de leitura no contexto da literatura infantil [manuscrito]:
entre saberes e dizeres no ensino fundamental. / Gabrielle de Lima
Sousa. – 2011.
2 71f.

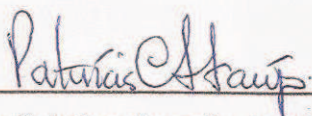
3 Digitado.
4 Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) –
 Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2011.
 “Orientação: Profa. Dra. Patrícia Cristina de Araújo Aragão,
 Departamento de Educação”.

1. Literatura infantil. 2. Contação de história. 3. Leitura. I. Título.
21. CDD 808.068

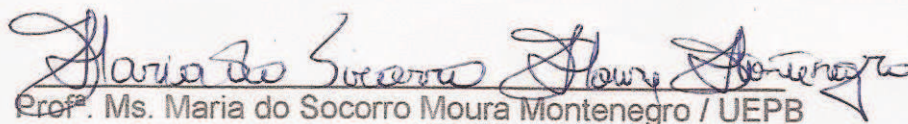
**AS PRÁTICAS DE LEITURA NO CONTEXTO DA LITERATURA INFANTIL: entre
saberes e dizeres no ensino fundamental.**

A Comissão Examinadora, abaixo identificada, aprova o Trabalho de
Conclusão do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba
da aluna

Gabrielle de Lima Sousa



Profª Drª Patrícia Cristina Aragão Araújo / UEPB
(Orientadora)



Profª. Ms. Maria do Socorro Moura Montenegro / UEPB
(Examinadora)



Profª. Ms. Maria do Socorro Araújo Arruda / UEPB
(Examinadora)

Campina Grande, 28 de novembro de 2011

Dedico a Deus e Nossa Senhora, por me permitirem entender toda poesia divina e me provarem a todo tempo a sua existência, sou grata. À minha mãe, que é a representatividade do amor, educação e segurança que carrego comigo sempre. Compartilho com vocês toda a minha felicidade.

AGRADECIMENTOS

A Deus, minha poesia, minha rocha, meu amparo, o amor mais puro e límpido. Aquele que me conhece intimamente, que me abençoa, me consola, me oferece a Sua misericórdia e me deixa existir. Tudo que possuo e tudo que coexisto, sou grata a Ti e a Nossa Senhora. O meu jardim de amor é belo e intenso.

À Maria Zélia, minha mãe, o ser humano que mais amo e que mais confio. Agradeço por seu amor incondicional, por seus ensinamentos, sua sabedoria, sua fortaleza, acolhimento, amizade e paciência. É tão somente a pessoa que me inspira e me instiga no caminhar da vida, meu grande elo. A melhor educação que pude receber.

Ao meu pai, que em poucas palavras me mostrou que é preciso ter força, coragem e vontade para alcançar os nossos objetivos. Eu sei que minha conquista designa felicidade para ele.

À minha irmã Danielle, exemplo de luta, maturidade e dedicação. Partilha comigo aquilo que aprende, que possui e sempre está disposta a me ajudar. Um bom espelho a ser seguido.

À Isabelle, por seu carinho e cumplicidade. Por todo cuidado, afeto e proteção que me oferece constantemente. Enlace de amizade e irmandade. Grande companheira de confabulações.

Ao Jean-Pierre, irmão que transmite alegria e prazer em viver. Carinho e admiração.

Aos meus sobrinhos e sobrinha, Lucas, Daniel, Davi, Mateus e Letícia Caroline, que amo como se fossem meus filhos, basta apenas um sorriso deles para que eu tenha felicidade e contentamento. A minha vida tem mais brilho por eles viverem.

Aos meus tios, Socorro e Batista, e meu cunhado Sinval, por não medirem esforços para me auxiliar. Pessoas que estão comigo a todo tempo, contribuem inquestionavelmente para qualquer crescimento meu e me protegem como filha.

Compartilho minha vitória com minha Família Lima, sinônimo de união, garra e respeito mútuo. Ao meu avô Cícero (*In memoriam*) e a minha avó Inácia, por tão bem conduzirem esta ligação sanguínea. Agradeço a todos os tios/as e primos/as,

em especial, aos primos-irmãos, que cresceram comigo, vivenciando tantas histórias.

Ao meu amigo e namorado Roniclay, que me proporciona amizade, carinho, atenção, sabedoria, zelo e amor todos os dias. Preenche com esmero o meu coração.

Aos meus verdadeiros amigos/as, que sempre se fizeram presentes em todos os momentos da minha vida, nas conquistas e nas dificuldades. Que sabem falar e silenciar quando é preciso. Cada um com uma particularidade que tanto me faz feliz. Daniele, Emmanuele, Marjorie, Sayonara, Victor Hugo, Virginia e Elcio são exemplos da minha lista de amizade sólida.

Às minhas companheiras do cotidiano, Camila, Fabrícia, Raíssa e Rosimari, por todos os estudos, risadas, conselhos, lutas, pesquisas, seminários e mais que tudo, por sermos um quinteto de afeição.

As queridas professoras do curso de Pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba, por tão bem mediarem os preceitos da Educação e me fazer ter orgulho da profissão escolhida.

Compartilho minha alegria com Vera Lúcia, que tanto colaborou comigo em pesquisas, livros, informações, suas experiências e outros. Jamais esquecerei de todo esse apoio.

Sou grata a minha orientadora Prof.^a Dr.^a Patrícia Aragão, por toda sabedoria transmitida, por todo aprendizado e por acreditar na minha proposta acadêmica, na minha competência de construção de conhecimento e por estar comigo durante todo esse processo monográfico de maneira fidedigna.

Às professoras Ms. Maria do Socorro Moura e Ms. Maria do Socorro Arruda por participarem deste trabalho como examinadoras e por fazerem parte de minhas aprendizagens tão significativas.

Enfim, agradeço a todos/as que, de alguma maneira, contribuíram nesta empreitada, por me aceitarem na configuração que sou e ainda assim, me amarem. Obrigada por tudo!

*“[...] sentir mais alegria e dar mais alegria, que é a
razão pela qual vivemos”.*

Rubem Alves

RESUMO

O objetivo deste trabalho é levar educadores e educadoras, alfabetizadores/as, alunos/as e profissionais da educação a descobrirem a importância da literatura infantil e contação de histórias, contribuindo no adequado entendimento do que seja leitura e dar sentido ao que lê. Atualmente, uma das grandes questões que vem sendo discutida pelos estudiosos no âmbito educacional são as diferentes concepções de ensino e aprendizagem no processo de letramento literário das crianças, isto é, um novo olhar que se dá para a construção do saber que envolva a leitura e escrita prazerosa com sentidos. As abordagens acerca das ações do professor/a e aluno/a são essenciais, tendo em vista que a escola é o ambiente social responsável pela informação, desenvolvimento de capacidades e formação de cidadãos ativos. Para tanto, utilizou-se um estudo de caso em uma escola pública do município de Campina Grande, Paraíba, por meio da observação participante e aplicação de questionários, a fim de verificar como se manifesta essa relação com arte de encantar leitores. Os sujeitos da pesquisa são alunos/as de uma sala do 3º ano fundamental e sua respectiva educadora. Procuramos observar a turma em suas especificidades e interesses e, deste modo, promovemos oficinas de intervenções colaborativas, buscando enriquecer as práticas da literatura infantil em sala de aula. O estudo teve como contribuições teóricas: Abramovich (1997), Alves (2005), Amarilha (1997), Brasil (2001), Chartier (2001), José (2007), Freire (1982), Lajolo e Zilberman (2007), Moreira (2002), Vygotsky (1982) e Zilberman e Silva (1988). A pesquisa é importante, pois já é uma contribuição social que pode auxiliar na compreensão da realidade educativa e na cooperação para uma educação emancipatória. Neste sentido, a literatura infantil, bem como a contação de histórias são objetos de uma arte criadora e particular, proporcionam deleite e desencadeiam expressividade nas mais variadas linguagens. Faz-se necessário que todos que estão envolvidos com a educação percebam a sua real importância, tanto na formação de leitores, escritores e interpretadores de texto, quanto na atratividade em ler, ou seja, o verdadeiro gosto pela leitura numa visão de criticidade e reflexão. Entendemos que o livro infantil e as narrativas proporcionam muitos benefícios, pois é possível sentir emoções interiorizadas que favorecem nos atos do cotidiano, desde a construção de identidades ao despertar para a imaginação, interação e criatividade. Fazem parte desse universo mágico os contos, as lendas, as narrativas, histórias em quadrinhos, a literatura de cordel, poesias e tantos outros.

Palavras-chave: Literatura Infantil. Contação de histórias. Escola. Leitura.

ABSTRACT

The objective of this work is to bring educators, literacy / as, students / professionals and the education to discover the importance of children's literature and storytelling, contributing to the proper understanding of what is read and make sense of what you read. Currently, one of the major issues being discussed by scholars in the educational field are the different conceptions of teaching and learning of literacy in the process of literary children, that is, a new look that is given to the construction of knowledge that involves reading and written with delightful senses. Approaches about the actions of the teacher / student e / a are essential in order that the school is the social environment responsible for the information, skills development and training of active citizens. For this purpose, we used a case study in a public school in Campina Grande, Paraíba, through participant observation and questionnaires in order to see how this relationship manifests itself with art to enchant readers. The subjects are students / those of a room of the 3rd grade and their respective teacher. Tried to observe the class in their specificities and interests and thus promote collaborative workshops interventions, seeking to enrich the practice of children's literature in the classroom. The study was theoretical contributions: Abramovich (1997), Alves (2005), Amarilha (1997), Brazil (2001), Chartier (2001), Joseph (2007), Freire (1982), Lajolo and Zilberman (2007), Moreira (2002), Vygotsky (1982) and Silva and Zilberman (1988). The research is important, for it is a social contribution that can assist in understanding the reality of education and cooperation for an emancipatory education. In this sense, children's literature, as well as the storytelling is a creative art objects and particular, provide enjoyment and trigger expression in various languages. It is necessary that all who are involved in education to realize its real importance, both in the formation of readers, writers and interpreters of text, and in attractiveness to read, ie, the true love of reading in a vision of criticality and reflection . We understand that the children's book and narratives provide many benefits, it is possible to feel emotions that favor internalized in acts of daily life, from the construction of identities to wake up to the imagination, interaction and creativity. Part of this magical universe tales, legends, narratives, comics, literature twine, poetry and many others.

Keywords: Children's Literature. Story telling. School. Reading.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Estrutura escolar	39
Tabela 2 – Recursos oferecidos.....	40
Tabela 3 – Composição da escola	41

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

EJA – Educação de Jovens e Adultos

SEDUC- Secretaria de Educação e Cultura

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
1.1	METODOLOGIA	19
2	REFERENCIAL TEÓRICO	22
2.1	REFLEXÕES EM TORNO DAS PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA NA ESCOLA: UMA ABORDAGEM ATRAVÉS DA LITERATURA INFANTIL.	22
3	RELATOS DE EXPERIÊNCIA DA LITERATURA INFANTIL EM SALA DE AULA DOS ANOS INICIAIS.....	39
3.1	PERFIL DA ESCOLA.....	39
4	EXPERIÊNCIA DA PESQUISA.....	48
4.1	ANÁLISE DE DADOS DAS PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA – QUESTIONÁRIO	48
4.2	RELATOS DE EXPERIÊNCIAS DA INTERVENÇÃO	57
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	62
	REFERÊNCIAS.....	64
	ANEXOS	68
	APÊNDICES.....	71

5 INTRODUÇÃO

Se a educação sozinha não pode transformar a sociedade, tampouco sem ela a sociedade muda (PAULO FREIRE).

Diante da era da informação, conhecimento, tecnologia, globalização e do avanço científico, subentendemos que, concomitante, a qualidade de vida e o bem comum permeassem de maneira fatídica nas diversas sociedades. Uma relação de sentimento de humanização e justiça entre todos os povos, no qual o acesso a educação, saúde, moradia, segurança, alimentação, lazer e tantas outras, acontecessem de modo igualitário para qualquer cidadão/ã.

No entanto, esta é uma percepção de aparente paradoxo, uma vez que o direito e dever de alcançar uma cidadania plena ainda estão muito distantes da realidade social no mundo contemporâneo. Dentre vários fatores que caracterizam os diferentes modos de vida, a educação atinge um patamar de grande significado por ser uma produtora e/ou reprodutora de cultura, de desenvolvimento intelectual, interação e democratização efetiva. Nesta relação, envolve-se a leitura proficiente, prazerosa, acessível a todos. Os livros como fonte de saber, informação, criticidades e posicionamentos.

Em contraposição, o que a história da educação, do ato de ler e o gosto pela leitura revelam e refletem nas ruas, nos meios de comunicações, nas instituições escolares e nas pesquisas nacionais (Ideb, Prova Brasil, Provinha Brasil, Enem, Enade) são as dificuldades que os estudantes de um modo geral têm em fazer a leitura convencional, em gostar de ler e principalmente na insuficiência de interpretar textos. A Prova Brasil, por exemplo, é um instrumento usado para conhecer o real desenvolvimento do alunado, um exame nacional para a Educação Básica. São aplicadas provas de Língua Portuguesa e Matemática, cuja avaliação é feita por amostragem e os resultados são apresentados para cada unidade da Federação e para o Brasil. Diante da formação de leitores, os resultados são inversamente proporcionais ao que os estudiosos deste âmbito buscam, questionam e contribuem de maneira acentuada, que nada mais é do que o sujeito com liberdade de expressão, autônomo e consciente. (Site Mec, 2011)

Segundo Chartier (1994), leitura é por definição rebelde e vadia, considerando que o leitor é livre para aceitar ou refutar as ideias do autor. Nesta perspectiva, Silva e Martins (2010), entendem a leitura como as relações de interlocuções que são estabelecidas entre aquele que cria o texto e aquele que lê, em um universo de muitos significados.

Ao nascer, o sujeito social já faz sua primeira leitura, com o corpo, com o tato, assim como na sua casa, na relação familiar, com os amigos, com os sonhos, com os gestos, com as imagens, com as brincadeiras, com o ambiente e com tudo que nele há. Neste sentido, o ato de ler é descobrir, significar e construir conhecimento sobre o mundo. Segundo Freire (1982), olhar, cheirar, sentir, ouvir, imaginar e criar são verbos caracterizadores de uma leitura da vida.

Seguindo essa linhagem e amplitude de significados sobre ação de ler, no que se refere à leitura das palavras, observa-se inicialmente a sua função social, de informar, de lazer, aprender, interpretar, criticar e amplificar conhecimento por meio das diversidades textuais, isto é, entender a variedade de textos.

A Educação provavelmente é formadora de leitores competentes, desenvolvendo os conhecimentos prévios do aluno, suas habilidades e consequentemente o enriquecimento da escrita e a aprendizagem global, por estarem diretamente relacionada/o à leitura e seus respectivos papéis.

De acordo com Jolibert (1994), os diversos estudos contemporâneos sobre o processo de leitura revelam que o ato de ler vai muito além de decifrar letras e palavras, os bons leitores utilizam vários instrumentos desde o questionamento às deduções, uma edificação na leitura, que geram prazer, curiosidade e expectativas.

O leitor competente é aquele que consegue compreender o que lê, que relaciona a sua realidade com o texto, que dialoga com o autor, que confronta, se posiciona e faz inferências, uma prática que é contínua e inacabada. “No ato de ler, estaremos ligados pelo fio denso da linguagem. Fio fino e frágil, denso e tênue, elo mágico que pode perdurar ou partir-se logo” (JOSÉ, 2007, p.21). Assim, entende-se que o bel-prazer de ler deve ser principiado no berçário e o seu final apenas com a morte de cada pessoa, e durante todo esse período passa a existir uma teia de informações. As crianças têm direito ao mundo da leitura, do deleite, do lúdico, do imaginário e da magia. O enlace da leitura, da escrita, da imagem, da oralidade, da comunicação da vida, junto ao que se pode denominar de literatura infantil e ainda de contação de histórias.

Para uma melhor compreensão e um novo olhar para a leitura, com a visão de investigação teórica e metodológica sobre o processo da literatura infantil e sua importância social, devemos nos remeter ao passado, à historicidade do contato com os livros, uma breve contextualização que envolva a correlação das problemáticas e desenvolvimento que aconteceram ao longo dos anos.

De acordo com Gouveia (2003), o ato de contar histórias é muito antigo, uma das primeiras formas de registrar a história da humanidade, surgido antes mesmo da escrita. Na Antiguidade, as histórias eram tidas como meio de entreter e conquistar respeito diante dos semelhantes. Aos poucos, os contadores foram tornando-se detentores de certos saberes sobre o lugar onde estavam inseridos e assim, adquirindo valores nas várias comunidades. Em alguns países, as histórias contadas tiveram papel decisivo para o desenvolvimento social.

Nesta perspectiva, o jogo de poder, a luta pela hegemonia permeou de maneira incisiva na construção social referindo-se às práticas de leitura, seja nas relações de pertença (identidade), seja na produção de cultura, uma educação caracterizada pela tradição de compensação (educar para o mercado de trabalho), partida pelos avanços políticos e econômicos (CHARTIER, 2001).

Por grande período de tempo, o acesso aos livros era limitado às aristocracias e ao clero, como forma de controlar a camada social conhecida como proletariado. Com a industrialização e o capitalismo, a educação era fornecida a fim de equilibrar o trabalho, isto é, educar para o fornecimento de mão-de-obra, uma visão puramente mecanizada, voltado para o financeiro, uma cultura meramente controlada e homogeneizada (ZILBERMAN e SILVA, 1988).

Essa relação de trabalho e escola desumanizou o sujeito como ser social, a racionalidade, o pensamento e a imaginação, destacando as crianças que desde bem pequenas foram educadas sob tais estímulos e respostas exatas, quase sem nenhum direito a infância e a ludicidade.

Conforme a música de Pink Floyd, composta por Rogers Waters, as crianças eram educadas sob a severidade e o medo. Os educadores/as possuíam características de chefes e patrões, na visão conteudista, e eram afastados da relação afetiva, da aprendizagem significativa, do ludismo e, por conseguinte, da arte literária, da motivação, criatividade, imaginação, no gosto e encanto em estar na escola e na visão de um ambiente de deleite. Neste sentido, a música atua também

como um dos artefatos de críticas e luta social, bem como histórica, por uma sociedade e educação (*Site Vagalume*, 2011)¹

[...] Chega de humor negro na sala de aula. Professores, deixem as crianças em paz. Ei! Professores! Deixem essas crianças em paz! Tudo era apenas um tijolo no muro. Todos são somente tijolos na parede [...]

Este processo afetou diretamente na relação da criança e escola, criança com a escola e professor/a, na valorização como ser subjetivo, indagador, que refletiu e ainda reflete na formação do sujeito leitor.

Partindo desta idéia, salienta-se a variedade de sentidos que a leitura apresenta, mediante determinadas sociedades na contemporaneidade, em sujeitos da elite, que têm acesso a uma multiplicidade de livros ou outros materiais de leitura e informações. Ler é lazer, prazer, ampliação de horizontes e informação. No que se refere as pessoas das camadas populares, estas nem sempre têm acesso a leituras que possam ampliar o conhecimento, seja por prazer ou obrigação. Assim, a leitura é entendida como meio de sobrevivência, ingresso ao mundo do trabalho, luta contra as péssimas condições de vida (ZILBERMAN e SILVA, 1988).

No entanto, mesmo sem condições de comprar e ter uma relação com o livro, ou mesmo recursos que forneçam informações, muitas pessoas das camadas populares não desprezam a possibilidade de aprenderem a ler e escrever, sendo, portanto, uma percepção da importância do letramento, uma ação fundamental para sua interpretação social. Mesmo que estes considerem o ato de ler e a aprendizagem da escrita fundamental em suas vidas, não perderam a primeira forma de leitura do mundo vivido, em que a leitura do mundo antecede a leitura da palavra (FREIRE, 1997).

Embora nas últimas décadas exista uma maior preocupação na mudança deste cenário é preciso avançar na luta para a transformação social: a leitura como processo político. Escola, professores/as, alfabetizadores/as e bibliotecários/as atentos para as novas concepções. (Brasil, 2001)

A pedagogia que se almeja, de renovação, construção e libertação, se molda pelo prisma da compreensão do aluno/a em uma relação do mundo com a leitura emancipatória, que encanta e diverte. A literatura infantil e a contação de histórias agem diretamente nesta relação lúdica da criança com o livro. Para tanto, confia-se

¹ [...] No dark sarcasm in the classroom. Teachers leave them kids alone. Hey! Teachers! Leave them kids alone! All in all it's just another brick in the wall. All in all you're just another brick in the wall [...]

que a arte de imaginar, criar, fantasiar que as histórias e os livros infantis apresentam são componentes agradáveis e que vão muito além da distração, vivenciam-se emoções interiorizadas que favorecem nas ações do cotidiano, abrem portas para a aprendizagem. Unem-se corpo e mente e as mais variadas artes em um só espaço (ABRAMOVICH, 1997).

Desta forma, a literatura quando se depara juntamente ao imaginário e ao real, caracteriza-se como uma linguagem literária de ordem cultural. Tal fator é percebível no momento que a criança busca compreensão de sua realidade e de outras realidades, cria associações, faz questionamentos e dialoga. Instiga-se assim, a cognição, a reflexão, o desenvolvimento intelectual e a formação do leitor/a, que procura descobrir e saborear diferentes olhares acerca da vida de maneira prazerosa. Afirma José (2007, p. 19) que:

A literatura pode nos levar a conhecer pessoas, as personagens de ficção, que geram em nosso espírito simpatia ou antipatia, e possibilitam que o nosso “eu” se encontre e se reconheça ou se estranhe em diferentes “eus”. Este processo de identificação ou de projeção já nos dá a medida psicológica do texto literário que age catarticamente sobre o caminho que nos leva à difícil viagem ao nosso interior. Saímos de um conto ou romance tontos de prazer e cheios de perguntas sobre o mundo e as pessoas que nos cercam. Sobre o mundo que somos nós e que, muitas vezes, desconhecemos.

O ato de imaginar é uma representação de idéias sem fim, um momento de interiorização e criatividade de pensamentos, atos e conceitos. Imaginar pode nos aludir a um tempo remoto como também para um tempo que ainda está por vir, isso por muitas vezes de maneira engraçada, cheio de cores e formas detalhadas, mas também desperta outros contextos e sensibilidades (Miguez, 2009). É perceber a vida de maneira inigualável e por diferentes aspectos, ligando o real com a invenção, algo completamente particular e agradável para qualquer pessoa.

Sendo assim, este trabalho tem a pretensão de levar educadores e educadoras, alfabetizadores/as, alunos e alunas e profissionais da educação a descobrirem a seriedade da literatura infantil e contação de histórias, contribuindo na formação de novos leitores críticos. Para tal, tem-se como suporte teórico: Abramovich (1997), Alves (2005), Amarilha (1997), Brasil (2001), Chartier (2001), José (2007), Freire (1982), Lajolo e Zilberman (2007), Moreira (2002), Vygotsky (1982), Zilberman e Silva (1988), entre outros, a fim de desmistificar as idéias

dicotômicas da relação da leitura literária com as ações escolarizantes. Este estudo tem como objetivos específicos:

- Verificar, se na escola pública, alunos e alunas dos anos iniciais são motivados nas práticas de leitura e escrita, através da introdução da literatura Infantil e contação de histórias;
- Elaborar oficina pedagógica através de um projeto de intervenção com contações de histórias e apresentações da literatura infantil, averiguando, a partir de observações, como as crianças recepcionam esta arte;
- Identificar como alunos/as e professora dos anos iniciais, em específico do 3º, percebem a literatura infantil e a contação de histórias na produção de leitura e escrita;
- Mostrar a importância e a contribuição da literatura infantil, articulada a contação de histórias, no incentivo e motivação da leitura, como acionadoras da criatividade de alunos e alunas das séries iniciais.

Tendo em vista esses objetivos, apresentamos os relevantes motivos que nos conduziram na escolha desse objeto de estudo. Percebemos, através da arte da Literatura infantil e a contação de histórias, um importante meio na construção e desenvolvimento do ser humano, pois esta favorece na escola o vivenciar de experiências variadas e expressivas, é um momento que possibilita a interação entre alunos/as, entre autor/a e leitor/a por meio do lúdico, tornando possível conhecer o mundo de maneira divertida.

Um dos objetivos da arte literária é o entretenimento, porém, a sua relevância vai muito além, visto que auxilia na construção de uma identidade. Articulada à contação de histórias, esta assume um papel essencial na formação do sujeito e forma leitores pela atratividade em ler, com senso crítico, raciocínio e capacidade de tomar decisões.

Explicamos a escolha em estudar a temática literatura infantil e a magia de contar histórias, porque, ainda que esse seja um assunto bastante discutido nos estudos científicos, parece-nos que as suas discussões ainda não se esgotaram. Na verdade, o que muitas vezes presenciamos no ambiente escolar são ações opostas à construção do leitor/a. As histórias infantis afastam-se da magia, da fantasia e do fascínio e em seu lugar ocorrem ações puramente pedagógicas, com caráter didático-mecanizado, gerando o afastamento do aluno/a pelo gosto em ler.

Deste modo, a escola insiste em não enxergar e valorizar a arte literária infantil como uma relação lúdica da criança com o livro, e este como um formidável instrumento de contribuição na formação do leitor/a, nas múltiplas linguagens e como meio de aprendizagem. Para tanto, tal arte precisa ser cada vez mais ser explorada no contexto escolar, para que se promova este olhar para a literatura e leitura.

Compreendemos que não se pode questionar as problemáticas da leitura sem correlacionar com a atratividade, interesse e deleite com os textos. Sendo assim, a literatura está diretamente envolvida com a leitura, uma vez que é com o contato com os livros que as crianças despertam para o mundo da imaginação, interação, criatividade e aprendizagem mútua.

Nessa pesquisa, temos como *lócus* a Escola Municipal Advogado Otávio Amorim, cuja a proposta foi observar como esta instituição desenvolve a relação da criança com a literatura infantil e contação de histórias. Este estudo visa auxiliar o conhecimento e compreensão da realidade escolar, dando início a um processo de transformação e melhoria social.

Optamos por essa pesquisa, por sabermos da riqueza da leitura, as emancipações que o conhecimento traz e pela convicção de que o ato e prazer em ler são necessários em qualquer ambiente letrado. A pesquisa pretende cooperar nas reflexões sobre o fascínio da arte literária e na construção de sujeitos posicionados criticamente nas diversas situações sociais, movidos pela leitura interpretativa. Deste modo, ao empreendermos este trabalho fomos incentivados pelo universo da literatura infantil e suas possibilidades de aprendizagens, notabilizando seus sentidos e significados nas práticas de leitura e escrita escolares.

5.1 METODOLOGIA

Pretendemos investigar a arte da literatura infantil e contação de histórias e como são desenvolvidas na Escola Municipal Advogado Otávio Amorim, em Campina Grande. A pesquisa foi desenvolvida a partir de um estudo de caso do tipo etnográfico. pois o caso se volta para um interesse e convivência direta. Como

afirma André (2005, p. 24), “Geralmente o caso se volta para uma instância em particular, seja uma pessoa, uma instituição, um programa inovador, grupo social”.

Nossa preocupação é analisar como está sendo construído na escola o gosto pela leitura literária e contação de histórias. A observação na sala de aula foi o meio de desenvolver a pesquisa, por ser o modo de contato com a realidade, que possibilita perceber o outro, compreender a diversidade, a situação, a escola. A observação, não de maneira passiva, mas, o olhar ligado e atento. “É essencialmente um olhar ativo sustentado por uma questão e por uma hipótese [...]”. (LAVILLE E DIONNE, 1999, p. 176).

Utilizamos a observação participante uma vez que os fatos acontecidos naquele ambiente não foram separados isoladamente. Tivemos uma relação com a educadora, como também com os alunos/as em suas ações do cotidiano de sala de aula, através conversas de caráter formal e informal, diálogos e indagações. (OLIVEIRA, 2007).

Além da observação, a pesquisa utilizou também o método de aplicação de questionário, para colher dados acerca dos professores, da comunidade, dos pais, funcionários, entre outros, para assegurar a pesquisa. “[...] uma amostra suficientemente grande, constituída com os cuidados requeridos para assegurar sua representatividade” (LAVILLE E DIONNE 1999, p.183).

Laville e Dionne (1999) salientam também que devido à observação ser um meio de interação, e que atenta para os comportamentos, é possível que estes sejam modificados na relação professor/aluno pela presença do observador, isto é, o observador pode influenciar.

Este estudo implica no levantamento de dados para compreender como a criança vê o mundo da literatura, os livros, o lúdico como um todo. Assim, contribuir para a melhoria e implantação dos contos no processo pedagógico, bem como promover ações concretas que viabilizem uma política constante de formar leitores e críticos.

Buscamos contribuir com a instituição pesquisada, após o apanhado de informações, por meio de oficinas com caráter de intervenção colaborativa. Uma construção coletiva entre pesquisador/a, a educadora e os educandos/as, a fim de promover novos conhecimentos (OLIVEIRA, 2007).

A análise dos dados foi processual, pois requer cuidados e comparações, buscando-se significados. Uma etapa que necessita ser relacionada com os estudos

teóricos a fim de que sejam diagnosticados aspectos similares ou contraditórios. Goldemberg (1999, p. 92) afirma que:

Esta capacidade de articular teoria e dados empíricos é uma das maiores riquezas do cientista. Ele tem um olhar preparado para analisar cada dado coletado em relação a um corpo de conhecimento acumulado por outros estudiosos.

Foi empregada também a análise estatística, assim como quadros e gráficos, para o esclarecimento dos resultados. Cada questão foi analisada separadamente, a fim de verificar a frequência de respostas dos alunos/as e relacioná-la com as respostas da educadora. Empregamos o *software Excel* para a inserção, tabulação e arquivamento dos dados, como também, gráficos e tabelas.

6 REFERENCIAL TEÓRICO

6.1 REFLEXÕES EM TORNO DAS PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA NA ESCOLA: UMA ABORDAGEM ATRAVÉS DA LITERATURA INFANTIL.

Neste capítulo, contextualizaremos a educação brasileira, refletindo com base na sua historicidade e, desta maneira, abordaremos acerca da temática literatura infantil diante da formação de leitores, escritores e interpretadores do mundo letrado, fazendo alusão a sua definição e a sua função no ambiente escolar.

As grandes questões acerca da educação brasileira vêm sendo discutidas pelos estudiosos de diversas áreas do conhecimento. Essas são observadas por múltiplos olhares, tanto o social, político, econômico, biológico como o cultural, ora enfatizados, ora sensacionalistas. O que resulta como sensacionalismo é a demasiada ênfase que a mídia e o Estado comumente propagam para a participação da sociedade no processo educacional, nas diversas tentativas de descentralização para as transformações educacionais e ainda, com programas de governo, que objetivam a erradicação do analfabetismo acelerado, não divulgando os poucos recursos que são emitidos para as escolas, para os alunos/as e professores/as, que geram outras tantas dificuldades. É válido salientar que estes programas são políticas localizadas que apenas maquiagem as dificuldades deste âmbito (RUMMER E VENTURA, 2007).

A crise educacional acontece diante de um cenário histórico problemático, que nunca foi solucionado, pois as melhorias acontecem a passos lentos. Dentre tantos fatores, o processo de aprendizagem de leitura e escrita e do hábito de ler, isto é, o letramento tornou-se um grande paradigma na busca do sujeito crítico e participativo e a escola não está vencendo o desafio de incluir todos os sujeitos educativos no sentido de proporcionar-lhes tais habilidades.

Em alguns espaços escolares os alunos/as ainda carecem destas práticas, visto que muitos concluem a fase de escolarização nas séries iniciais e não apresentam o domínio de ler, escrever e interpretar textos. Este é, portanto, um dos desafios da democratização da cultura e do posicionamento destes educandos/as, tendo em vista perante o mundo, promover acesso e ascensão social a todas as crianças (SILVA E MARTINS, 2010).

A política brasileira por muito tempo desenvolveu, e em partes ainda desenvolve, sua relação com a educação seguindo idealizações e características de países considerados hegemônicos e polares, movidos por uma cultura elitista, burguesa e de dominação. Em sua historicidade é possível apresentar uma aculturação e uma supervalorização a uma aprendizagem, aos modos de vida do sujeito dito como “branco, rico e belo fisicamente”, ou seja, percepções discriminatórias e de preconceitos. Oliveira (2002, p. 40) considera que:

Emblemáticos seriam, em relação a isso, os grandes filmes ambientados no *Western* americano, nos quais os índios, carrancudos e cruéis - “selvagens”- são derrotados pelos amantes da democracia, brancos, bonitos e empreendedores - “civilizados”. E é assim que nossas crianças, mesmo nos mais inocentes, ou não, brinquedos, ou na televisão, aprendem, cotidianamente, o preconceito em relação às culturas orientais, indígenas etc.

É possível contextualizar o histórico educacional do Brasil através de uma trajetória de relações de poder, exclusões e com fins econômicos, uma educação que por muito tempo afastou-se da ética e do sentimento de humanidade, tão refletida desde o período de colonização.

De acordo com os estudos de Zotti (2004), o Brasil colônia objetivava sedimentar a educação na visão do colonizador, uma educação restrita a uma elite minoritária desde as séries iniciais. No Brasil império, a educação ainda exclusivamente elitista e diferenciada pelo gênero, meninos e meninas, o objetivo principal era preparar quadros para política e administração, estendendo-se também no período republicano.

A autora ainda relata que a partir da década de 1930, começaram a surgir as discussões para a educação popular, por visões econômicas do mercado industrial, isto é, “qualificar” a mão-de-obra, para um modelo urbano-industrial. Nos anos 60 em diante, houve maiores discussões sociais e surgimento de novas teorias em contraposição aos chamados modelos hierarquizados e uma luta maior ao saber diferenciado, centralizado e de cultura massificada, porém ainda comumente refletido na sociedade atual.

Neste sentido, Zotti (2004) expõe que toda essa periodização refletiu em um afastamento aos seus reais e diversos modos de vida da nação brasileira, isto é, seus valores, seus símbolos, ações, peculiaridades, opiniões, entre outros. Uma cultura adulterada, com a finalidade de torná-la linear, o que gerou uma divisão e relação de poder mediante a pluralidade de pessoas que aqui habitam, por

consequente na escolarização, na construção de identidades, coletividade, na valorização da heterogeneidade e no processo de ensino/aprendizagem. É válido salientar que são nestes modos de vida padronizados que surgem as discriminações, os escamoteamentos e a exploração demasiada dos grupos sociais, afastando-se do sentimento de humanidade e gerando outras problemáticas que coexistem no país.

Partindo deste pressuposto, surge o questionamento sobre que tipo de sujeito deseja-se formar? Os estudos e pesquisas das teorias pós-críticas já demonstram, de maneira mais focada, na pretensão de uma escola e currículo envolvidos com base no processo cultural. Segundo Moreira e Silva (2002), a cultura é compreendida como conjuntos de práticas, por meio das quais significados são produzidos e compartilhados em um determinado grupo. O currículo, por sua vez, atua como um poder em torno desses significados, estando em constante construção.

Nesta relação, a formação do sujeito-leitor também é questionada, buscando o leitor/a crítico, que compreenda aquilo que lê. Estas implicações do sujeito-leitor que se pretende formar correlacionam-se, direta e/ou indiretamente com as concepções de educação, cultura, currículo, leitura, literatura.

No que se refere ao contexto escolar da atual realidade nacional, busca-se uma educação que promulgue a valorização da identidade individual e coletiva, baseada no princípio da alteridade, da diversidade, de um ensino voltado para a valorização das singularidades culturais dos grupos e da igualdade de direitos. Moreira (2008) enfatiza que *o nós* são todos aqueles que possuem semelhanças ao nosso modo de viver. Já os *outros* são aqueles que entram em confusão com nossas maneiras, devido as suas diferenças.

A beleza e deleite de poder vivenciar grandes magias, conhecer o mundo, navegar em mares sem fim, dialogar com o inusitado, torna a vida mais harmoniosa, produz curiosidade, amabilidade e deixam os sonhos reais e inseparáveis da vida (MIGUEZ, 2009).

Os atos lúdicos estão sendo substituídos por um valor de poder, isto é, a sociedade é moldada para o consumo, para o conhecimento padronizado. Até que ponto a pessoa poderá possuir o saber e como o ser humano se situa diante desse processo? O sujeito é um ser multifacetado e este caráter de várias faces é visível no momento em que se imagina, se cria e multiplicam-se ideais e, não na

comunicação massificada e pré-destinada e aculturada que a mídia insiste em oferecer para as crianças (JOSÉ, 2007).

Compreendemos o valor das mídias em seus diversos contextos, inclusive no seu sentido educativo que algumas propõem. Mas, alguns programas veiculados pelos meios midiáticos, muitas vezes não trazem à tona essa discussão em torno dos valores de ética, pluralidade, lúdico, entre outros tão importantes para o conhecimento da criança. Deste modo, Pimenta (*apud* JOSÉ, 2007, p. 11) argumenta:

Claro que a criança está sendo preparada muito mais para as aspirações de um norte-americano que propriamente de um brasileiro. O consumismo de produtos estrangeiros e a desvalorização do que é nacional e o empreguismo político são formados desde muito cedo pelos meios de comunicação de massa, dentro de nossas próprias casas. Infelizmente temos assistido a este fenômeno de aculturação passivamente, como se fosse coisa de somenos importância.

Pelo senso comum, a identidade está relacionada ao conjunto de fatores influenciados pelo social e biológico, estando sempre em construção, transformação, desenvolvimento, tudo isso ocorre desde o nosso nascimento, nos nossos primeiros contatos com o mundo, um contínuo desenvolvimento. Conforme Silva (*apud* RUTHERFORD, 2000, p.19):

[...] a identidade marca o encontro do nosso passado com as relações sociais, culturais e econômicas nas quais vivemos agora... a identidade é a interseção de nossas vidas cotidianas com as relações econômicas e políticas de subordinação e dominação.

Assim, é necessário considerar o outro como uma marca da cultura. Aceitá-lo e admiti-lo é a forma de permitir a aproximação com a sua realidade e respeitar a sua identidade.

Diante disso, a cada dia, aumenta a preocupação dos estudiosos da área educacional com a formação de leitores proficientes, uma vez que é através desta que se expandem pensamentos e reflexões perante a desconstrução de idealizações massificadas e fragmentadas. Trata-se de desafiar a visão do dominante e de trazer diferentes interpretações de eventos históricos, propiciando ao educando/a a informação sobre as relações de poder nas manifestações culturais, inclusive percebidas por meio das leituras através “do sentido desejado e sentido pretendido [...] um tipo de acordo cultural” (Goulemot 2001, p. 108), que a elite por muito tempo explanou e ainda explana.

A escola necessita colocar em contato os diferentes saberes e nesse processo, a leitura e a arte literária. No caso específico a literatura infantil age como um artefato social para a compreensão e afasta-se de vivências etnocêntricas e unilaterais, de conteúdo e tampouco sistematização ou moralização. Para Costa (2007, p. 10):

A literatura se apresenta com uma instituição do pensamento e da arte que tem formato próprio e específico. A linguagem literária tem a ver com o inconsciente, com a reprodução do real e com a palavra em estado de arte. [...] Cabe à escola promover o crescimento do leitor, seja pelo contato com muitos e variados temas de leitura, seja quanto ao formato da escrita literária, seja ainda, pelo compartilhamento e pela discussão de idéias com o uso de argumentação sólida e coerente.

Após esta visão geral sobre o processo educacional, abordaremos a temática da Literatura infantil, com um breve histórico, o seu significado mais ampliado na produção e valorização cultural, até sua relevância no contexto escolar diante da formação de leitores e escritores proficientes.

De acordo com os estudos de Lajolo e Zilberman (2007), a literatura infantil desencadeou na Europa, a partir do século XVIII, através do autor francês Charles Perrault e seus contos de fadas. Neste período, sucedia a firmação da burguesia nas diversas esferas diante do capitalismo, político, social, econômico e cultural, que vivia sua fase de industrialização.

A criança começou a ganhar um novo papel na sociedade, uma melhor caracterização ao mundo infantil que pode surgir a partir do conceito de infância, diferente do conceito de criança, expostos por Sarmento e Pinto (*apud* BRANDÃO, p.101 “[...] crianças existiram desde sempre, desde o primeiro ser humano, e a infância como construção social [...] existe desde os séculos XVII e XVIII”. No entanto, a criança é percebida também como um objeto de industrialização, seja pelo produto de mercado brinquedo, seja pelo produto cultural o livro, mediados pela família e pela escola. Neste cenário, a Inglaterra era reconhecida como sendo o país de maior centro de produções e a literatura era utilizada como mercado de expansionismo pela fabricação de livros.

No século seguinte (XIX), os alemães Irmãos Grimm despertaram a literatura para infância fazendo surgir as aventuras, as fantasias, os panos de fundo e cenários diferenciados e exóticos, com uma percepção aristocrática e capitalista, atendo-se ao contexto da época. No entanto, suas obras ultrapassaram diferentes

temporalidades e são conhecidas e contadas até os dias atuais, por exemplo, os contos *João e Maria* e *Branca de Neve* (LAJOLO E ZILBERMAN, 2007).

Já no Brasil, a literatura infantil veio ganhar destaque apenas no final do século XIX e início do século XX, anos iniciais do período republicano e também fase de urbanização brasileira, chegada de imigrantes, transição do trabalho escravo para o livre, entre outros. Contudo, marca-se um histórico de atendimento ao mercado internacional e consumismo dos filhos da aristocracia diante dos produtos ingleses e de outros países europeus que, aos poucos, foram adaptados e traduzidos à linguagem brasileira. No que diz respeito às temáticas para tais adequações de textos e livros, os escritos brasileiros abordavam temas que abrangessem a exaltação ao patriotismo, a natureza e a língua portuguesa. Deste modo, Lajolo e Zilberman (2007, p. 27) destacam que:

[...] circulam, no Brasil, *Contos seletos das mil e uma noites* (1882), *Robinson Crusoe* (1885), *Viagens de Gulliver* (1888), *As aventuras do celeberrimo Barão de Münchhausen* (1891), *Contos para filhos e netos* (1894) e *D. Quixote de la Mancha* (1901), todos vertidos para a língua portuguesa por Jansen. Enquanto isso, os clássicos de Grimm, Perrault e Andersen são divulgados nos *Contos da Carochinha* (1894), nas *Histórias da avozinha* (1896) e nas *Histórias da baratinha* (1896) [...].

A partir da Semana da Arte Moderna, em 1922, a literatura infantil brasileira começa a criar marcas e tendências de produções literárias para as crianças. Os escritores Olavo Bilac, Monteiro Lobato, Érico Veríssimo, Graciliano Ramos e Cecília Meireles são alguns exemplos de autores que participaram do desenvolvimento literário infantil deste país com temáticas populares, cívicas e folclóricas. A literatura infantil brasileira permeou por diversos contextos, tradução de livros europeus, preocupação com a estética, marcos e rupturas com as temáticas, entretenimento, entre outros. É a partir da década de 70 que a arte literária infantil desperta interesse no ambiente escolar, com o objetivo de formar leitores, por conseguinte, um maior número de obras e escritores (SILVA, 2008). Portanto, faremos uma reflexão desta relação do livro infantil e sua relação com a escola, na construção de saberes e como diversão.

A arte da literatura está relacionada com a imaginação do sujeito, suas representações, pensamentos e percepções de mundo. Uma compreensão subjetiva de uma determinada cultura, ou culturas, envolve a racionalidade e a emotividade entrelaçadas pelas palavras, letras, desenhos, ilustrações, figuras e siluetas. Lajolo

e Zilberman (2007) divulgam tal literatura como uma relação do visual com o verbal, o marco infantil. Com efeito, são estes jogos de imagens e cores, juntamente com as palavras, que despertam a atratividade e o interesse das crianças e jovens sobre a linguagem literária infantil.

Conforme Costa (2007, p. 16), “a literatura será entendida como aquela que se relaciona direta e exclusivamente com a arte da palavra, com a estética e com o imaginário”. Nesta perspectiva, o ato de ler, escrever e interpretar no campo literário permite ao sujeito vivenciar aprendizagens significativas, tecer idéias, se ver no mundo e se firmar diante dele. Sendo assim, esta relação é um jogo dinâmico de descobertas, sentidos e associações com o real e irreal, movimentado pelo imaginário, pelo saborear das palavras e das viagens a um universo a se desvendar.

Quando se tem os primeiros contatos com os livros e textos, não é necessário o saber da palavra escrita e decodificada, mas sim, o interesse em navegar na leitura, seja pelas imagens, seja pela contação de histórias ou, simplesmente, pelo ato de folhear e manusear as páginas pela curiosidade, este último traz o livro como um brinquedo que desperta os primeiros encantos da leitura. O diálogo entre o leitor-autor-livro é concebido pela presença dos sonhos, de risadas, choros, medos, frustrações, plenitude, integração com a vida, bem como a razão, o questionamento, a indagação, o conflito, a contradição, a criatividade, entre tantas outras sensações. Desta forma, a literatura promove a leitura sensorial e racional (MIGUEZ, 2009).

Apesar de todo avanço que a sociedade apresenta em todos os âmbitos no século XXI, no que se refere ao acesso ao livro, no caso do Brasil, é fácil encontrarmos sujeitos de sociedades letradas que nunca tiveram contato com o livro com a leitura da palavra. No entanto, a escola, por ser o ambiente formal de ensinar a ler e escrever insiste em se constituir um lugar de aprendizagens impositivas, sem significados e com procedimentos de mecanização.

A problemática da aprendizagem se dá, entre tantos fatores, pelo papel que o professor desempenha em sala, que, muitas vezes, segue programas que outra pessoa ou instâncias fora de sua realidade decidem o que afeta no desenvolvimento da criança. A linguagem escrita torna-se sem sentido e sem contexto. Os exercícios e testes pragmáticos cumprem apenas objetivos educacionais e não sua utilidade e significância. A leitura deve ser divertida e satisfatória, o educador/a carece distanciar-se dos efeitos pragmáticos (SMITH, 1999).

Neste sentido, o livro age como um material orientador e mediador do conhecimento. Os Parâmetros Curriculares (BRASIL 2001, p.104) consideram que:

O livro didático é um material de forte influência na prática de ensino brasileira. É preciso que os professores estejam atentos à qualidade, à coerência e as eventuais restrições que apresentem aos objetivos educacionais propostos.

Contudo, o livro ainda é percebido apenas com intuito didático e de memorização, que não aflora os sentimentos, que aprisiona ao invés de libertar e isto é enfatizado criticamente em tempos anteriores, pois repele a criança do saborear as palavras e da sensação agradável que é ler pela atração, como diz o poema *Minha escola*, escrita por Ascenso Ferreira apud Silva (2009, p.24) com características tão recentes e corriqueiras:

A escola que eu freqüentava era cheia de grades como as prisões.
O meu mestre carrancudo com um dicionário,
Complicado como as matemáticas,
Inacessível como Os Lusíadas de Camões; [...]
– As armas e os barões assinalados- quantas orações?
- Qual é o maior rio da China?
- $A^2 + ab = a$ quanto?
- Que é curvilíneo? Convexo? [...]
- Hoje temos a sa-ba-ti-na!
- Qual é a distância da Terra ao Sol?
- ?!
- Não sabe? Passe a mão a palmatória.
- Bem, amanhã quero isto de cor.
Felizmente, à boca da noite, eu tinha uma velha que me contava histórias...
Lindas histórias do reino da mãe d'água...
E me ensinava a tomar a benção à lua nova.

A escola precisa desenvolver e promover modos e formas para que crianças de todas as classes sociais tenham um maior e melhor aproveitamento no sentido de conhecer a criança e atentar para seus aspectos biológicos, afetivos, cognitivos, expressivos, sociais e culturais. Os livros atuam neste sentido como recurso de informações, mas precisam ser bem mediados, instigados e ir além do que eles apresentam, constituindo, assim, uma prática educativa democratizada que renove o sistema educacional. A sala de aula necessita ser um ambiente de diversão, brincadeira, bem-estar, mas, o que percebemos são salas com privações, silenciamentos e o aluno/a visto com uma tábula rasa.

O estado atual do desenvolvimento da literatura infantil, que converge no estudo dos discursos, coloca em evidência a preocupação em formar leitores pelo letramento e pela interpretação dos mais variados textos. Nesta relação, essa

habilidade gera a capacidade de questionar e criticar diante dos fatos que ocorrem no mundo. Em contraposição, o que se tem notado diante dos históricos educativos e das avaliações municipais até as federais que são de leitores pouco proficientes, que não sabem dar sentido e significados a leitura e que não são estimulados desde os primeiros anos de vida ao contato com os livros e sua relação analítica (CHARTIER, 2001).

Neste contexto, os agentes do letramento são as leis, as escolas, os educadores/as, a família, a mídia, entre outros. Entretanto, a escola age como veículo de formação educativa preponderante nesta construção de leitores politizados, pois é direito de qualquer cidadão/cidadã e tarefa de qualquer educador/a. É este que está em intrínseco contato com as crianças no que se refere ao processo de alfabetização, letramento, e nas suas relações educativas. Diante disso, caracteriza-se a importância em despertar e mediar o interesse em seu alunado, no que diz respeito a debruçar nos livros e nas práticas de leitura para que ultrapassem o ambiente escolar e distanciem-se do caráter apenas de pedagogização e sistematizado. Para Oliveira (2010, p. 42),

A literatura infantil tem pertencimento ao estatuto literário, na dimensão da arte, pois os territórios da arte se alargaram e contemplam as manifestações artísticas emergentes. Assim, a literatura infantil tem poder formativo, mas não se pode concebê-la apenas como literatura de iniciação, restrita ao ambiente escolar.

No contexto dos anos iniciais, a literatura infantil enquanto meio que favorece a aprendizagem da leitura e da escrita permite ao leitor/a- aluno/a desenvolver novas maneiras de conhecer a vida e fazer outra leitura educativa da própria realidade social. A criança, que no ambiente escolar só tem contato com o livro didático, aprende, no entanto, compreende-se que o educador/a ao inserir a literatura infantil no processo de aprendizagem, facilitará e tornará a prática educativa mais proveitosa, prazerosa e lúdica, pois motiva a aprendizagem. Porém, entende-se que se esse educador/a seja um leitor/a, caso contrário jamais acontecerá isso.

Na verdade, propicia o contato da criança com esse gênero literário, já que por muitas vezes, a escola é o único espaço no qual o aluno/a tem a oportunidade conhecer e debruçar-se sobre as leituras infantis que tanto germinam o encanto e a magia de perceber a si mesmo, o outro e o mundo.

A sala de aula, neste contexto, pode ser vista como um ambiente de construção do saber, de respeito, de alteridade, no sentido de compreensão da diversidade, de uso da empatia, tudo de maneira divertida. As fantasias, as surpresas, as descobertas de semelhanças e diferenças, o viver outros tempos, sentir cheiros, saborear as palavras, dançar, cantar, o diálogo silenciado e oralizado, a invenção, o movimento e a plenitude do ato de ler são também modos de educar significativamente, tornar a aprendizagem memorável, pois ninguém pode usurpar e desconstruir a leitura integrada com a vida. Para Amarilha (1997, p. 53), a arte literária representa o encontro do nosso “eu” com o autor, com os personagens e com o enredo. Assim ela defende que:

[...] a narrativa, através desse jogo dramático, proporciona modelos antecipatórios de situações que a criança poderá vir a vivenciar como criança e como adulto. Ler é, então, participar de um tetro íntimo, ser ator e espectador ao mesmo tempo e não ter outra platéia que não a si mesmo.

A literatura infantil, atrai e desenvolve habilidades, informa, sensibiliza, vai além da realidade com sua abundância de textos e o envolvimento com as demais artes e linguagens. As narrativas, os contos, as poesias, as músicas, as fábulas, entre outros, são exemplos de textos literários, entendidos como produções que propiciam ao leitor que este “compartilhe o jogo da imaginação para captar o sentido de coisas não ditas, de ações inexplicáveis, de sentimentos não expressos” (KAUFMAN E RODIGUÉZ 1995, p.21). Deste modo, a leitura bem vivenciada conduz o sujeito ao desencadeamento do imaginário, da decifração de símbolos, do entendimento daquilo que está implícito e correlacionar com os diferentes modos de vida, podendo ser denominada então, como uma função designativa.

De acordo com o poeta Carlos Drummond de Andrade (1988, p. 850), no poema *A palavra mágica*, a palavra e a leitura são observadas como formas de desvendar a vida numa relação de diálogo com os autores, através de uma variedade de interpretações e inferências, sendo assim, ele revela:

Certa palavra dorme na sombra
De um livro raro
Como desencantá-la?
É a senha da vida
A senha do mundo.
Vou procurá-la.

Vou procurá-la a vida inteira
No mundo todo.
Se tardo o encontro, se não a encontro,

Não desanimo
Procuro sempre.

Procuro sempre, e minha procura
Ficará sendo
Minha palavra.

Seguindo esta idéia, o que se pode compreender como contribuição da literatura infantil é a capacidade de interpretar as diferentes leituras, uma vez que a cada manuseio que se tem com os textos, com os livros ou pela contação oral, é presumível desenvolver as habilidades de interpretações, representadas por diferentes linguagens, associações e ações, seja instantâneo, seja em longo prazo. A cada informação que se adquire unem-se as várias leituras e, por conseguinte, nas inferências, comentários, antecipações e explanações. Tudo isso se dá de modo enriquecedor e oferece para a construção do pensamento, análise e reflexão em conjunto com os sentimentos.

Amorim (2003, p. 60) expõe que a interpretação “é uma atividade ligada às necessidades de sobrevivência e de organização da experiência vivida”. O autor destaca ainda que a análise e a interpretação caracterizam-se como as palavras-chave para a compreensão textual, indissociáveis uma da outra no ato de ler. A curiosidade e as diversas manifestações que a arte da literatura revela, trazem ao leitor este prazer em cada vez mais buscar informações a fim de apreciá-las por seu esgotamento, isto é, questionar todo o processo de leitura, um jogo dinâmico e ao mesmo tempo de aprendizagem para a criticidade e explicações acerca da natureza.

É sabido que quem escreve as obras literárias para as crianças são em sua maioria adultos, estes inculcam seus pensamentos, temáticas, imaginações, sonhos, ilustrações e palavras. No entanto, a interpretação e a estima na leitura são de valor e caráter direto da criança, o que esta pensa e sente são particularidades suas. As aventuras, as meditações exóticas e os cenários são todos inventados por cada um, e tudo isso nada mais é do que explorar a leitura sem desígnios autoritários. (JARDIM, 2001)

Zilberman (2004) descreve que fazendo referência ao contexto escolar, a escolha do material/obra a ser utilizado em sala de aula a fim de estimular a diversão na leitura, necessita ser convenientes, de modo que haja a compreensão e sentido da criança naquilo que se leia, manuseie ou ainda a leitura em voz alta (narrada), ou seja, que o aluno/a possa buscar informações e acepções.

Neste sentido, o que se pode observar é a percepção dicotômica que muitos educadores/as possuem diante da escolha dos livros literários a serem lidos em sala de aula. É comum encontrar professores/as que lêem e fazem uso dos livros literários apenas pelo ato de ler tecnicamente, de modo equívoco. Infelizmente, o ofício da literatura infantil para esses é uma maneira de ocupar, acalmar e controlar as crianças quando estão inquietas, sem ao menos terem a informação de sua relevância e quão grande bem faz ao desenvolvimento do sujeito.

Contudo, escolhem livros aleatórios, sem ao menos fazer a leitura e interpretação daquilo que compartilhará com as crianças, um modo descontextualizado de mediar o processo de letramento literário pelo prisma do conteúdo, das datas catalogadas, de personagens heróicos e mais que tudo da memorização mecanizada dos personagens principais, local da narrativa e se existe o final feliz na luta do bem contra o mal. É também corriqueiro perceber aulas com o livro infantil como modo de moralizar, amedrontar e até mesmo manter o silenciamento e avaliação do alunado (JARDIM, 2001).

Dentre tantos motivos que fazem com que não exista interação da criança com os livros, cabe destacar este modo de plantar semente que muitos educadores insistem em desenvolver, que reproduz e afasta-se da relação intrínseca do leitor/a com o texto, que ao invés de promover a abertura de horizontes cala e impõe conceitos a criança. Este modo de educar para desenvolver no sujeito o instinto de tartaruga tão criticado por Nietzsche (*apud* Rodrigues, 2001, p. 117) “[...] defender-se, fechar-se ao mundo, recolher-se para dentro de si mesma e, em consequência, nada ver, nada sentir, nada ouvir, nada ameaçar”.

Na verdade, a mediação diante da leitura precisa ser construída pelo enriquecimento, atração e prazer, isto é, concentrada na tríade do ler, através do autor-mediador-leitor. Dividindo conceitos, desenvolvendo habilidades e promovendo o saber, que vão ganhando gradativamente o interesse em ler mais e maturidade naquilo que se está lendo. Uma mesma história entendida por várias astúcias, inclusive, a mixagem da percepção do adulto e a visão da criança, seja pelo texto de ilustrações/imagético, seja pelo texto por palavras.

Nesse contexto, a aprendizagem é refletida em todas as áreas do conhecimento, desde o vocabulário, o ato de conversar em público, compreende as temporalidades, aprende sobre enredo e figuras de linguagens, envolve todas as artes dentro da literatura pela dinamização e ludicidade (COSTA, 2007).

A sociedade contemporânea está permeada pelos grandes avanços tecnológicos, nos quais os recursos audiovisuais são elementos de intensa ligação com as pessoas, principalmente jovens e crianças. Estes vivenciam o dia a dia do adulto, no comportamento, nos gostos, no social. As crianças realizam inúmeras atividades centralizadas, sistematizadas e estão deixando de lado a magia, a imaginação. Vivemos em um mundo, no qual a televisão e o computador concorrem em grande escala com o livro e a leitura literária. Afirma José (2007, p. 9),

As crianças vivem a rotina dos adultos no lar e em suas atividades. Depois da escola há as academias, as aulas de línguas ou de música e outras mais. Em casa, vivem presas nos apartamentos, fazendo deveres de casa e fugindo da violência urbana em frente à TV e o computador.

É significativo salientar que tais desenvolvimentos técnicos, e científicos, permitem o acesso a informação bem como ao conhecimento, no entanto, a leitura é o ponto crucial para que se construa o próprio acesso a tecnologia, o hábito de ler, e a pesquisa. A literatura infantil desenvolve o lado afetivo, a humanização, os significados dos sonhos, o ribombar da vida e, tudo isso é crucial para a humanidade e para a relação de todos os seres. Neste aspecto, a arte literária e o mundo tecnológico carecem de caminhar juntos, objetivando a construção do ser pensante e desalienado, unindo racionalidade, afetividade, cognição e desenvoltura nas múltiplas linguagens.

É importante que a criança perceba que ler é mais do que tecer conhecimentos e emoções, é tecer a vida, assim como uma colcha de retalhos tecida fio a fio. É transpor o real aludido pelos textos e narrativas, como por exemplo: a força de uma trança, o sono em estado de morte, uma fala caracterizada, dentre outros. Quantas histórias infantis são contadas e recontadas desde nosso berço, quanto/a(s) de nós já não sonharmos em ser princesas, príncipes, heróis ou outros personagens das histórias que nos foram contadas ou lidas? Como exemplo, temos: *Branca de Neve*, *Menina bonita do laço de fita*, *Os três porquinhos*, *Turma da Mônica*, *O Menino Maluquinho*, *Uma história atrapalhada*, *Cinderela*, *Mafalda*, *O Sítio do Picapau Amarelo*, *Bom dia todas as cores*, *A formiga e a neve*, *Bisa Bia Bisa Bel*, *História meio ao contrário*, *Cachinhos Dourados*, entre tantas outras, são literaturas que nos levam a uma viagem na fantasia, que contagiam, que ensinam, formam o

sujeito consciente, tudo pode acontecer, inclusive nos transformamos em seres mágicos.

A felicidade que uma criança demonstra quando a deixam imaginar e sonhar, tornar-se um personagem do livro, revestido de características pessoais, sim, tornar possível a releitura, um novo integrante, que venha a ter novas tramas e cenários, construir novas cores, novos pensamentos e imaginar um novo início e fim, se é que possa existir final de história. Se o aluno procura o seu “eu” nas histórias, ele não encontrará o fim, pois saberá que a vida é uma continuidade de um tempo longo, mas a fantasia pode ser modificada e ser colocada do jeito que se imagina, pois o sujeito enquanto vive faz história no dia a dia. Vygotsky (1982) alegava que a imaginação, como base de todo exercício criador, ganha manifestações em todas as esferas da vida cultural, permitindo a criação artística, científica e técnica. Deste modo, à medida que uma criança faz sua leitura e desperta para o faz de conta, para o envolvimento com as mais variadas leituras, ela não apenas faz uso do entretenimento, mas sim, ancora significados para sua vida real, para seus conflitos internos, suas experiências.

No dias atuais, devido à acelerada globalização e ao avanço do mercado capitalista, o consumismo massificado e a produtividade estão cada vez maiores e em simultâneo, o acesso aos bens de consumo chega a todos os ambientes do nosso convívio com maior facilidade. É neste ponto de vista que o livro infantil se encontra, uma vez que a sua produção acontece em grande escala no comércio dos livros, contudo, como se sabe nem todos podem ser considerados de bom conteúdo, pois o desejo de vendas exacerbadas trouxe para o mundo infantil obras irrelevantes e de má qualidade, que pouco acrescentam ao conhecimento, a criatividade, a expressividade e a cognição do leitor (JOSÉ, 2007).

A escola, por sua vez, necessita estar atenta para escolher as obras literárias a serem desenvolvidas seja em sala de aula, seja na biblioteca e em qualquer outro ambiente que a criança possa interagir com o livro (JARDIM, 2001). Nesta relação, o educador/a precisa conhecer a literatura que mediará com o alunado, ter em mente que sistema de ideias o texto desperta e se condiz com a faixa etária dos leitores. No que diz respeito à idade da criança, é relevante que o mediador/a observe e respeite as fases de leitura da criança, desde o pensamento mágico a sua organização racional daquilo que se lê, constituída pela personalidade e identidade de cada sujeito. Portanto, a contribuição do educador/a é definir em que tipo de

leitura fornecerá ao seu educando, se este deseja propiciar o deleite e encanto ou se o objetivo é moralizar e pedagogizar o sujeito leitor.

Para tanto, a amostragem de livros, as leituras silenciosas, dialogadas e oralizadas, necessitam proporcionar a atenção, a curiosidade e o interesse de quem está vivenciando, não de modo centralizado, mas sim, de maneira atraente, investigadora e imaginativa. O educador/a, o com seu papel de mediar e direcionar seu alunado, precisa ter esta compreensão e saber que este é um grande elo para acordar ou adormecer o interesse da criança na leitura. Cada livro engloba uma série de informações e curiosidades que precisam ser entendidas por quem faz a mediação. Neste sentido, Jardim (2001, p. 76) enfatiza essa percepção quando relata que é preciso analisar e questionar acerca da obra literária infantil, bem como outros textos, destacando:

[...] Ele é bem escrito? Conta uma história original? Vai prender a atenção do leitor? Está de acordo com a faixa etária a que se destina? É capaz de despertar o imaginário/ De suscitar problemas e encontrar soluções para eles? Que tipo de ideologia perpassa a história contada? Trata-se de uma obra meramente didática ou moralista?

Sendo assim, o mediador/a que tem compromisso com o aluno/a, busca, incansavelmente, as melhores alternativas para um bom momento de contar e ouvir narrativas, atrelados ao conhecimento teórico e sua realidade de sala de aula, seu grupo de alunos/as e suas aceitações diante das leituras. Aqui, envolve-se também a relação entre os próprios alunos/as, uma vez que uma criança ajuda a outra, o saber é compartilhado e isso favorece a turma em diversos fatores, o afloramento da cognição até a afetividade. A comunicação é privilegiada, as histórias ficam mais animadas, provocando o interesse cada vez maior por novas leituras e em conjunto. Assim, a interação é maior e a aprendizagem acontece de modo participativo e integrador. Deste modo, o objetivo não é estabelecer verdades e leituras acabadas ao educando, mas sim, habilitá-lo nas elaborações de conhecimentos, a fim de que este seja alcançados de maneira emancipatória e lúdica.

Frantz (2005,p. 16) enfatiza esta aliança entre educador/a, educando/a e a literatura infantil, afirma que:

A criança e a literatura infantil compartilham da mesma natureza- ambas são lúdicas, mágicas e questionadoras- e essas afinidades fazem com que seja a literatura infantil o mais poderoso aliado do professor e da criança pela vida afora, na busca da compreensão do mundo e do ser humano.

No que se refere à contação de histórias, este ato é bastante antigo. Antes de existir escrita, já havia histórias. Contar histórias é um exercício humano que atravessa os tempos e é passado de uma geração a outra, nas famílias, escolas, comunidades, hospitais, fábricas, entre outros, sem perder sua importância. É uma forma de comunicação que agrada a todos sem fazer distinção de idade, de classe social, de circunstância de vida. Pais, avós e educadores, antes da explosão tecnológica dedicavam um pouco do seu tempo a aguçar a imaginação da criança contando histórias, um momento de grande interação, diálogo, conversas que os familiares vivenciavam. Momentos de histórias reais, inventadas, conversas sobre a infância, sobre a vida adulta, sobre como eram as brincadeiras, os trabalhos, as lutas sociais, entrelaçadas com a fantasia, com a criação.

Quem conta histórias, coloca parte de sua vida e transmite aos outros traços de sua experiência, isto é, através dos contos se cria um banco de dados de imagens que são utilizados nas situações interativas entre narrador/a e público e tais experiências jamais são apagadas. Como salientado por Busatto (2006), “O corpo do narrador lança matéria significativa que se impregna no corpo do ouvinte, onde é transformada em significados, matéria vivida, experiência sentida, que ninguém mais vai arrancar”.

A prática de contação de histórias no universo escolar está diretamente relacionada com a literatura infantil, os educadores/as necessitam ter o domínio da narrativa e desenvolver em si algumas qualidades indispensáveis para o envolvimento do ouvinte (aluno/a), tais como: vibrar com a história, sentir a trama com as personagens, adequar a voz a cada contexto. Para incrementar a ocasião, o contador/a recorre a diversos recursos como auxílio, todos com o objetivo de estimular a inventividade e fantasia do seu público, temos, por exemplo: corpo e voz, fantoches, livros, desenhos e recursos audiovisuais. É neste momento que o aluno/a distancia-se da vida real e adentra no mundo fictício, a fim de observar atentamente os relatos e as narrativas (AMARILHA, 1997).

É importante salientar que o local para a narrativa também tem que ser considerado. Um lugar agradável, a fim de propiciar um momento mágico para aqueles que estão ouvindo. Um espaço arejado, calmo, silencioso, facilitará para o educador/ que narra tirar proveito de tudo que está explícito ou até mesmo implícito na história e isso reflete em quem está ouvindo. Para Abramovich (1997, p. 17),

É através duma história que se podem descobrir outros lugares, outros tempos, outros jeitos de agir e de ser, outra ética, outra ótica... É ficar sabendo História, Geografia, Filosofia, Política, Sociologia sem precisar saber o nome disso tudo e muito menos achar que tem cara de aula.

Sendo assim, contar histórias é saber criar um ambiente de encantamento, suspense, surpresa e emoção, onde enredo e personagens ganham vida, transformando tanto narrador como ouvinte. Deve impregnar todos os sentidos, tocando o coração e enriquecendo a análise do mundo na trajetória de cada um. No entanto, torna-se preciso a compreensão da escola no sentido de propor situações em que os alunos/as vivenciem tal prática, objetivando a leitura da literatura infantil prazerosa.

7 RELATOS DE EXPERIÊNCIA DA LITERATURA INFANTIL EM SALA DE AULA DOS ANOS INICIAIS

Neste capítulo, teceremos considerações acerca da literatura infantil através da contação de história empreendida em uma sala de aula nos anos iniciais. Discutiremos sobre como na escola professores/as e alunos/as percebem a arte literária infantil, bem como o ato de ler, escrever e, em face destes aspectos como se dá suas relações com os livros infantis.

Inicialmente, faremos alusão ao *lôcus* da pesquisa, traçando o seu perfil. Em seguida, a partir de questionários aplicados, de observações da aula da docente e de oficinas pedagógicas que elaboramos como parte do nosso projeto de intervenção na escola, analisaremos a literatura introduzida na sala de aula por meio da contação de histórias.

7.1 PERFIL DA ESCOLA

A Escola Municipal Advogado Otávio Amorim está localizada na Rua Frei Geraldo-SN, bairro das Malvinas, na cidade de Campina Grande, Paraíba. A competência responsável pela escola é a Prefeitura Municipal de Campina Grande. A instituição oferece como modalidades de ensino, a Educação Infantil, o Fundamental I e a Educação de Jovens e adultos (EJA), isto é, abrange desde a pré- escola ao quinto ano escolar.

O estabelecimento escolar atende os estudantes do bairro das Malvinas, como também, alunos do Conjunto Álvaro Gaudêncio e Conjunto Chico Mendes que fazem parte do bairro. Assim, no que se refere à questão sócio-cultural, pode-se perceber que existe uma convivência entre crianças de diferentes níveis sociais e econômicos, uma pluralidade de situações. O bairro das Malvinas faz parte da zona Oeste de Campina Grande e neste entorno acontece um grande crescimento urbano, onde são desenvolvidas muitas atividades, entre as quais destacamos: comércio, hospitais, clínicas, igrejas, escolas públicas e privadas. Diante disso, há uma grande quantidade de habitantes em diferentes níveis sociais.

A estrutura física da escola está em boas condições, pois passou por pequenas reformas recentemente. De acordo com a vice-gestora, houve uma ampla reforma no ano de 2005 e, no início de 2011 a instituição passou por algumas manutenções e consertos a fim de melhorar o seu espaço.

O ambiente escolar é amplo e adequado para comportar a demanda de alunos/as. Com relação à acessibilidade, a escola dispõe de corredores adaptados para as pessoas com deficiência. As salas de aula são espaçosas, acatando as necessidades naturais das crianças em se movimentar. Pinturas agradáveis e atrativas dão uma visão acolhedora, com cadeiras e mesas em boas condições de uso. Podemos apresentar a estrutura escolar do Otávio Amorim a partir da Tabela1:

Tabela1. Estrutura Escolar.

Ambiente	Quantidade
Sala de aula	10
Mini sala de leitura	01
Sala de vídeo	01
Sala dos professores (as)	01
Cozinha	01
Secretaria	01
Pátio coberto	02
Sanitário	12
Refeitório	01
Almoxarifado	02
Campo livre	01

Fonte: Escola Municipal Advogado Otávio Amorim

Para sua prática educativa, a escola é abastecida de diversos recursos técnicos e pedagógicos, desde jogos educativos a recursos audiovisuais. Contudo, a instituição ainda não disponibiliza de sala de informática, bem como a prática de aulas de computação, apesar de constar no Projeto Político Pedagógico como um dos seus objetivos específicos de solicitar junto à SEDUC (Secretaria de Educação e Cultura) a implementação do laboratório de informática. Conforme consta na Tabela2, os recursos que a escola oferece são os seguintes:

Tabela2. Recursos Oferecidos.

RECURSOS TÉCNICOS	RECURSOS PEDAGÓGICOS
Televisão	Livros didáticos, revistas
Mimeógrafo	Material dourado
Aparelho de DVD	Jogos
<i>Micro System</i>	Mapas geográficos/Globo Terrestre
Som e caixa de som	Literatura Infantil
Computador, <i>Notebook</i> , impressora multifuncional.	Sólidos geométricos
<i>Data show</i>	<i>Fantoches</i>

Fonte: Escola Municipal Advogado Otávio Amorim

Constatamos que a escola apresenta uma boa estrutura. Como todo ambiente, necessita de algumas manutenções e desenvolver ações que façam valer seus respectivos objetivos e metas. Funciona nos horários matutinos, vespertinos e noturnos. Para cada turno, há um corpo de funcionários que atendem as necessidades dos alunos/as. A composição da escola está descrita na Tabela 3:

Tabela3. Composição da Escola.

FUNÇÃO	QUANTIDADE
Gestora	01
Vice-Gestora	01
Docentes	19
Orientadora/Supervisora	02
Assistente Social	00
Psicóloga	00
Merendeira	03
Vigia	04
Auxiliar de Serviços Gerais	03
Secretária	03

Fonte: Escola Municipal Advogado Otávio Amorim

Compreendemos que existe um bom relacionamento entre os funcionários/as, esses buscam a melhoria da escola e, almejam que os alunos tenham uma boa qualidade educativa. Este conjunto estava, em sua maioria, disposto a nos ajudar na pesquisa, seja por diálogos, seja pela solicitação de documentos, entre outros.

Observamos que determinadas professoras justificaram a problemática do processo de ensino/aprendizagem ao fato de lecionarem em vários turnos, e/ou por suas longas trajetória de educadoras, muitos anos em atividade. Entendemos que algumas se sentiam desanimadas quanto à melhoria educacional e desvalorizadas financeiramente. Desejavam um piso salarial que estime o profissional e com isso, possa fortalecer a incitação mediante o ser educador/a. Além de ressaltarem que existem dificuldades no que se refere ao comportamento das crianças.

Como foi possível identificar, a instituição não oferece uma equipe técnica de assistência para o alunado, o que implica em um melhor funcionamento diante dos problemas da escola. No caso da falta de psicóloga, acreditamos o quanto tal ausência pode contribuir em problemas na qualidade de ensino, uma vez que o fazer pedagógico se dá não somente pela atuação do educador, mas sim, pela união de toda a equipe escolar, de pais e comunidade.

É sabido que ensinar difere de aprender, no entanto, estas duas palavras caminham juntas, a todo tempo acontece a troca de experiências entre quem ensina e quem aprende, uma correspondência prazerosa de significados (FREIRE, 1985). A prática educativa é caracterizada pela intrínseca relação do educador com o educando, seja nos aspectos sociais, culturais, biológicos, afetivos ou cognitivos, uma vez que são nestes aspectos que há uma maior probabilidade de se alcançar os objetivos propostos e mais que tudo, o sucesso do procedimento de ensino.

No que se refere à gestão escolar da escola pesquisada, esta aconteceu de modo democrático, atendendo a lei da Constituição Federal no ART 206, inciso VI. Dispondo de uma gestão democrática no ensino público, inclui-se neste processo a escolha do gestor/a por meio de eleições diretas. Dessa forma, ocorrem as mudanças na escola, onde há participação da comunidade, dos professores e alunos nas eleições.

Os trabalhos de gestão ocorrem nos períodos da manhã e tarde. No turno da noite quem administra é a vice-gestora. É válido destacar que a gestão nos propiciou um ótimo atendimento, fornecendo as informações necessárias para a construção desse relato.

No que se refere ao grau de instrução do corpo gestor, a gestora possui graduação em Pedagogia e a vice-gestora tem formação em Serviço Social, concluído na Universidade Estadual da Paraíba. Iniciaram as suas atuações na escola no ano de 2010. A vice, além de participar da gestão da escola, também atua como docente em três turmas, correspondentes aos turnos manhã e tarde.

Foi por meio dessas profissionais que conhecemos a história da escola, que oscila de sucessos e crises em seu desenvolvimento ao longo dos anos, desde sua fundação em 1984.

A escola atende um número elevado de estudantes. De acordo com o histórico da escola, estão matriculados 1088 alunos/as, divididos em três turnos: manhã, tarde e noite. As informações que recebemos acerca do alunado foram

fornecidas pela gestora, vice-gestora e orientadora, bem como através de nossas observações ao longo dos meses Agosto-Outubro de 2011. Neste período, acompanhamos o processo de ensino/aprendizagem e desenvolvemos o projeto de intervenção apenas em uma sala de aula, correspondente as (às) séries iniciais no turno matutino, onde desenvolvemos a pesquisa.

Escolhemos a turma do 3º ano, por ser conhecida no espaço escolar e ter sido taxada como “a sala desafiadora e complicada”, assim relatada pela atual professora. Deste modo, tivemos uma preocupação e curiosidade em entender tal afirmativa e observar de perto o que o alunado poderia revelar. A prática em sala de aula nos leva a refletir como se dá o dia a dia de um educador/a professor. A nossa maior indagação foi a de relacionar a teoria com a prática diante de uma sala considerada problemática, em que cada uma dessas crianças tem suas especificidades.

A arte de educar já traz no seu âmago o grande desafio de mediar e proporcionar ao sujeito as desenvolturas de viver e atuar como um cidadão/a participativo na sociedade, as inúmeras responsabilidades que a escola e o educador/a tem para com seu educando. Hargreaves (2004, p.25) diz que:

Ensinar é uma profissão paradoxal. [...] do ensino se espera que gere as habilidades e as capacidades humanas que possibilitarão a indivíduos e organizações sobreviver e ter êxito na sociedade do conhecimento dos dias de hoje.

A sala do 3º ano é composta por 20 alunos/as, com faixa etária de oito a quatorze anos. A turma é bastante diversa, alguns dos alunos são repetentes e algumas crianças seguem a mesma série por mais de um ano consecutivo. De acordo com a professora e também vice-gestora, a sala de aula é considerada indisciplinada, e segundo ela existe uma grande necessidade de mantê-los em constantes atividades educativas para que o desenvolvimento, a relação educador/a - educando/a e a aprendizagem sejam favoráveis.

Em meio a esse número de alunos/as existe uma criança com necessidades especiais no que diz respeito ao fator psicológico, com idade avançada diante de seus colegas, encontra-se em fase de estudar na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Entretanto, devido às suas carências, a escola, em diálogo com a família, decidiu deixá-lo nessa sala de aula. Observamos que o aluno tem boa interação com os colegas e com a educadora, desenvolve suas atividades com prazer, busca

integrar os seus conhecimentos de sua realidade com os conteúdos, demonstra afetividade para com todos ao seu redor, ainda não faz a leitura convencional, mas desperta o gosto pelas leituras literárias, verbais e não-verbais. Em conversas, foi perceptível o interesse da criança em livros com temáticas religiosas e musicais.

A sala é heterogeneidade no que se refere à aprendizagem, as crianças apresentam níveis diferenciados, há alunos/as no início do processo de alfabetização e letramento, bem como existem crianças com maior facilidade nas habilidades e competências educativas, leitura, escrita e interpretação de textos. Notamos, através de diálogos com as crianças, a facilidade de oralização que elas apresentam, além de recontarem as leituras de mundo que a todo tempo estão fazendo.

No entanto, percebemos também que mantê-las atentas à aula é uma atividade que gera insegurança, devido à grande pluralidade de faixa etária e ainda às condutas que os alunos/as têm, envolvendo questões de respeito mútuo, valores e regras. Deparamo-nos com cenas que nos geraram grande reflexão: alunos/as sem respeito à educadora, que divergem entre si, agredem uns aos outros, falam vocábulos insultuosos e que não conseguem manter-se em sala de aula durante o horário correspondido. Todos esses fatores podem caracterizar a multiplicidade de níveis de aprendizagem, como também o desafio que a educadora tanto mencionou em nossas conversas.

Partindo dessa idéia e com o objetivo de analisar tal problemática, pesquisamos que existe uma sobrecarga da própria educadora, uma vez que ao mesmo tempo em que está em sala de aula, exerce a função de vice-gestão, o que pode afetar diretamente nas práticas educativas. A professora, durante a semana, isto é, durante os dias letivos, necessita ausentar-se da sala para resolver questões burocráticas referentes à escola e com isso, os alunos/as são mediados por professoras substitutas, o que gera uma constante intervenção de docências. Percebemos que as crianças possuem comportamentos diferenciados com cada uma destas substitutas, os problemas referentes às regras permanecem e as substitutas revelam que essa é a maior dificuldade diante da sala.

No que diz respeito à literatura incorporada na sala de aula, presenciamos poucas atuações da educadora no desenvolvimento de tal prática lúdica. Contudo, ainda sim nos poucos contatos com a leitura literária que observamos, foi perceptível que as crianças demonstram interesse, gosto e atração com as narrativas. O acervo

de livros infantis na sala de aula é guardado no armário da professora e somente ministrado quando os alunos/as solicitam, após a realização de outras atividades didáticas, a fim de mantê-las em silêncio. A professora não pode formar o leitor/a se a sua postura é a de guardar, sacralizar o livro de tal forma que parece estar sendo, apenas, venerado no interior de uma estante e não sendo manipulado pelas crianças.

Deste modo, entendemos que a prática da literatura é vista como meio de acalmar e ocupar as crianças para não ficarem dispersas. Talvez esteja sendo usado nesta realidade, consciente ou inconscientemente para afastar a formação do leitor/a, distanciando da livre vontade de fazer leituras.

No período de observações, houve um evento escolar no mês de Setembro, “A semana da poesia”, no qual as crianças tiveram um maior contato com esse gênero textual. Cada sala de aula teve como temática um poeta, por exemplo: Lalau e Laurabeatriz, Ruth Rocha, José Paulo Paes, entre outros. Parece-nos que talvez este evento tenha ocorrido como forma de impressionar a nossa pesquisa, já que aconteceu justamente e coincidentemente no período de nossas observações.

Os alunos/as do 3º ano tiveram a oportunidade conhecer o autor e poeta brasileiro, José Paulo Paes. Notamos a curiosidade da sala em saber a história do autor, o que ele escreve, a interpretação de suas poesias, sobre o jogo de palavras, as rimas, as temáticas, entre outros.

Interessante é perceber que nesse período, observamos a criatividade e inventividade das crianças, a literatura possibilitando a interação entre elas e promovendo descobertas, bem como entrelaçada com outras artes, como a pintura, o desenho, a fotografia. Deparamo-nos com cenas de motivações, interesse e coletividade entre a turma. Os alunos chegaram a apresentar e expor suas atividades de reconto ao grande público com facilidade, relatando as poesias trabalhadas, fazendo ligação com sua realidade, com o seu conhecimento de mundo e suas vivências.

A escola promoveu a socialização de poesias de modo eficaz, as construções de saberes das crianças foram bastante ampliadas, a arte literária mostrando que encanta, diverte, brinca, desenvolve a criação, a cognição e desperta a curiosidade. Assim, revela Correia (*apud* FREUD, 2010, p.14):

Toda criança que brinca se comporta como um poeta, pelo fato de criar um mundo só seu, ou mais exatamente por transpor coisas do mundo em que vive para seu universo novo em acordo com as suas conveniências.

Porém, após a semana de evento e apresentações, a sala de aula teve pouco contato com o universo de livros literários e contações de histórias, apenas depois de atividades do cotidiano em que alguns alunos/as tiveram interesse em fazer suas leituras, outros, no entanto, não chegavam nem a realizar o que lhes era proposto. Tais ações geram o conflito de como a escola percebe a literatura, se segue pelo prisma de eventos e datas comemorativas ou ainda como um momento de preencher o tempo livre.

Sendo assim, o que se questionou foi a falta de divulgação de como se dá o tratamento diante das particularidades dos alunos/as de seus contextos, suas necessidades e do que se diagnosticou. De que maneira os educadores e educadoras planejam sua aula a fim de atender tais exigências? De que modo a equipe pedagógica busca melhorar a sala de aula analisada e considerada com problemas? Existem várias indagações, todavia, o que se ouviu e as ações que vimos foram sobre o planejamento global da escola e pouco acerca de como ocorre o plano de aula e como atrairiam as crianças em busca de uma harmonia escolar. Que tomadas de atitudes sucedem diante das problemáticas existentes na sala de aula.

Certamente, o campo literário é percebido pela instituição com um olhar generalizado, em momentos de festividades e eventos. O que não deixa de ser relevante, mas, a precisão é para o microscópico, o interior da sala, a motivação das crianças, o deleite para o universo dos livros e suas realidades. É notório que o encontro com o ludismo, com a leitura prazerosa, traz um interesse para as crianças e esse contato necessita ser diário.

8 EXPERIÊNCIA DA PESQUISA

8.1 ANÁLISE DE DADOS DAS PRÁTICAS DE LEITURA– QUESTIONÁRIO

Diante da proposta deste trabalho, na tentativa de obter subsídios para verificar se na escola pública alunos e alunas dos anos iniciais são motivados nas práticas de leitura e escrita, e ainda, identificar como esses percebem a literatura infantil e a contação de histórias nesta relação com a leitura, construímos um questionário presencial para servir como um diagnóstico e análise. Segundo Oliveira (2007, p. 83),

O questionário pode ser definido como uma técnica de informações sobre sentimentos, crenças, expectativas, situações vivenciadas e sobre qualquer dado que o pesquisador(a) deseja registrar para atender os objetivos de seu estudo.

O questionário elaborado foi aplicado com 14 crianças da turma do 3º ano, na faixa etária de 8 a 14 anos, do sexo masculino e feminino. O Gráfico 1 e o Gráfico 2 representam o perfil dos alunos/as, a idade e sexo respectivamente, no qual, constatou-se que 57% dos alunos são meninos e 43% são meninas. Salienta-se que a aplicação não aconteceu com todos/as os alunos/as dessa sala de aula, pelo fato de que no dia de aplicação, seis educandos estavam ausentes.

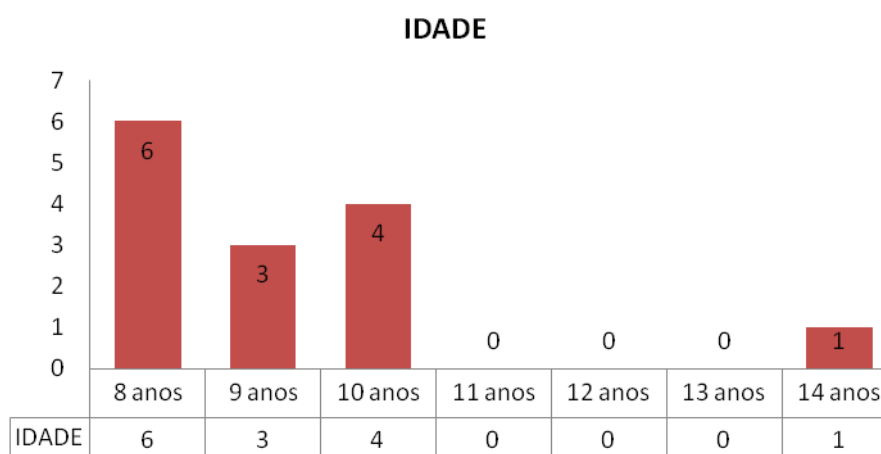
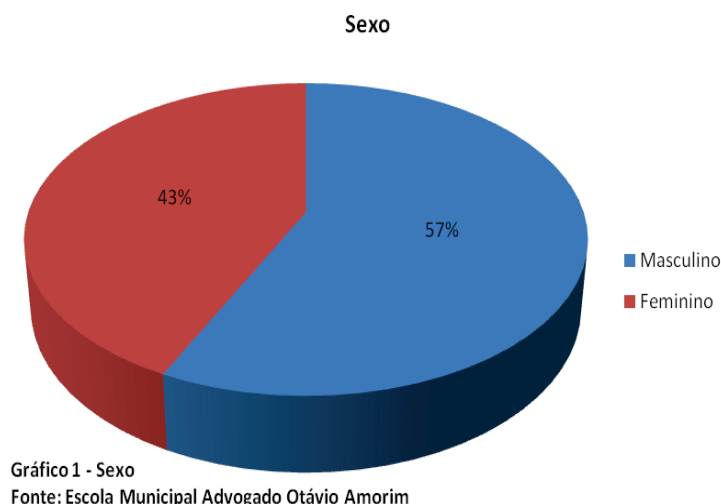


Gráfico 2 - Idade

Fonte: Escola Municipal Advogado Otávio Amorim



Ainda, ressaltando o perfil das crianças, percebemos que um adolescente está em idade com grande disparidade em relação a sua turma. A problemática da heterogeneidade de idades em sala é um dos grandes desafios para a educadora, uma vez que se faz necessário desenvolver e criar estratégias especiais para envolver todos/as os alunos/as, evitando que a linguagem e os conteúdos se tornem difíceis de compreensão e recepção, tanto para as crianças mais jovens, bem como para as mais velhas. Para tanto, Machado (2008, p. 24) desperta a atenção para a realidade de cada criança, como também para a participação da escola no processo de inclusão e ações quando diz:

[...] é preciso detectar, descrever e avaliar quais recursos estarão disponíveis e quais serão adequados para cada sujeito, pois a heterogeneidade estará presente - cada caso é um caso, cada indivíduo é único e sobre ele o olhar individualizado deve prevalecer [...] A escola, como centro do processo, participará oferecendo uma estrutura física adequada, uma boa organização curricular e assistencial, perpassando pela formação dos seus profissionais, que, por sua vez, contribuirão com suas metodologias, crenças e ações efetivas.

Tal técnica de análise compreende de nove questões, abertas e fechadas, a fim de serem descritas as características desse grupo de alunos/as diante do contexto do letramento.

Sabendo que a nossa sociedade é eminentemente letrada e cada dia isso toma novas proporções, faz-se necessário, bem como direito de qualquer cidadão/a, o acesso a uma educação que proporcione a leitura como uma prática social e cultural, como também a de fruição, deleite e informação. Em síntese, uma construção de aprendizagens que possibilite ao sujeito o desenvolvimento de

diversas aprendizagens para suas mais variadas relações. Este olhar foi destacado na Declaração Mundial sobre a Educação para Todos, em Jomtien (1990), em seu Artigo I, quando diz que:

Cada pessoa-criança, jovem ou adulto deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) [...]

Diante disso, acreditando que a literatura abre portas para o desenvolvimento do ser humano em aspectos afetivos e cognitivos da maneira mais prazerosa, indagamos as crianças com nove questões, seu gosto pela leitura, suas dificuldades em ler e escrever e sua relação com os livros no ambiente escolar e extra-escolar. É importante enfatizar que não analisaremos todos os questionários nas questões abertas pelo fato de que alguns alunos/as não oferecerem respostas substanciais para tal caráter e, por isto, escolhemos seis questionários que podem suficientemente representar o posicionamento do alunado.

Quando indagamos sobre a etnia das crianças, com alternativas, Branco, Negro, Indígena e Outro/Qual, percebemos que, infelizmente, ainda que jovens essas já apresentam conflitos no que diz respeito as suas raízes africanas. Alguns alunos/as escamotearam suas identidades, não assumindo, a cor da pele, as características físicas e ainda, relatando cores inexistentes como, por exemplo, morena clara, branca com morena e um pouco morena. O Gráfico 3 vem retratar a grande porcentagem de alunos/as que não afirmam suas ascendências reais, tentando seguir o etnocentrismo.

Nesta perspectiva de exploração, economia, hegemonia, poder, dominação foi que se moldou a educação brasileira, que negou raízes, contando mitos, falsas verdades e ainda, “obrigou” a sociedade a viver e conviver sobre paradigmas e culturas que fogem do que realmente somos. Deseja-se ir de encontro à veracidade da formação do povo, dos detalhes escondidos, das belezas não mencionadas, dos costumes aprisionados e dos valores tão questionados. É direito de todos que aqui nascem conhecer sua vida, sua história e de onde vieram, a liberdade e a democracia iniciam-se a partir da compreensão do que realmente somos (BRASIL, 2001)

A escola é o ambiente que promove esse conhecimento e o educador/a tem a responsabilidade de oferecer o saber ao seu alunado sobre a diversidade e torná-lo afirmador de sua identidade, cultura e suas peculiaridades, afastando-se da visão etnocêntrica e por isso é tão crucial o estudo acerca da cultura afrobrasileira e africana, porque nada mais é do que a nossa história.

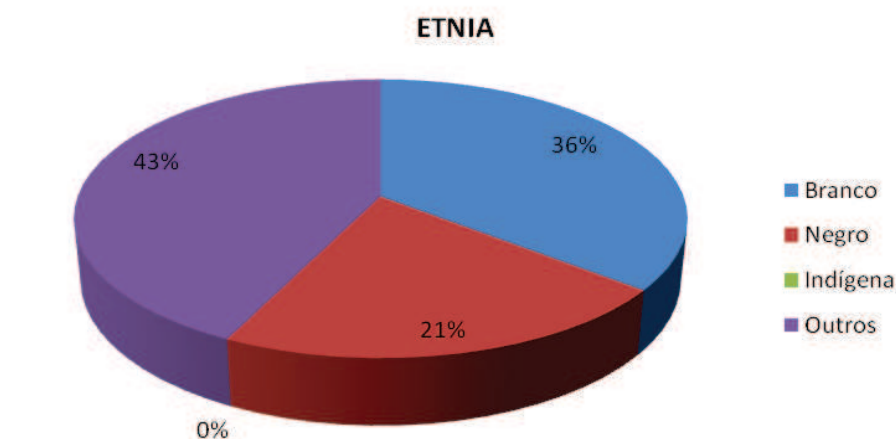


Gráfico 3 - Etnia

Fonte: Escola Municipal Advogado Otávio Amorim

Posteriormente, também aplicamos um questionário com a docente desses educandos, com perguntas que se referem a sua prática pedagógica e como se posiciona sobre tal temática. Neste sentido, buscou-se diagnosticar a interligação do educador/a com o educando, isto é, relacionar o processo de mediação da professora com a receptividade e interação das crianças, mediante o processo de formação do leitor/a movido pelo prazer em ler. Bereblum (2009, p.29), relata a proposta do Ministério da Educação (MEC) em sua política de formação de leitores:

Se o que se pretende é incentivar o professor e demais profissionais envolvidos com a questão da leitura a serem formadores de leitores, é preciso fomentar a discussão permanente sobre a leitura e fornecer instrumentos para que essa discussão se efetive e se propague.

Partindo desse pressuposto, em contato com o alunado, o primeiro ponto a ser identificado foi referente ao gosto pela leitura, tendo como alternativas as respostas *Sim* e *Não*. Todas as crianças responderam que gostam de ler. De acordo com o Gráfico 4, verificou-se que:

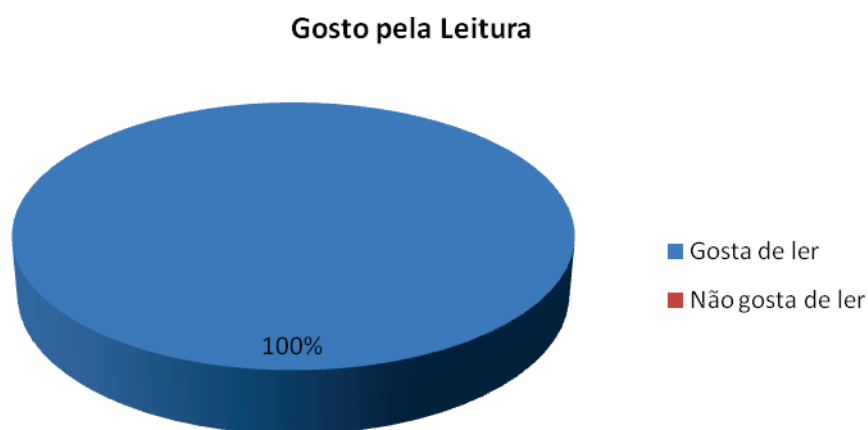


Gráfico 4 - Gosto pela Leitura
Fonte: Escola Municipal Advogado Otávio Amorim

Com efeito, refletimos que as crianças do 3º ano apontam uma opinião do que seja leitura e do seu valor diante da sociedade letrada. Já despertaram uma familiaridade com a língua, ainda que isto não seja um hábito ou que se tenha uma leitura convencional.

Quando indagamos qual o tipo de leitura que os alunos/as mais gostam, apontando os diferentes tipos de leituras, contos de fadas, fábulas, histórias em quadrinhos, cordel, poemas, panfletos, narrativas, jornais e revistas, as crianças, em sua maioria, apresentaram vários tipos de leituras como valiosas. Em suas respostas, observamos que existe o bel-prazer em diversos tipos de textos. Assim, revela o Gráfico 5:

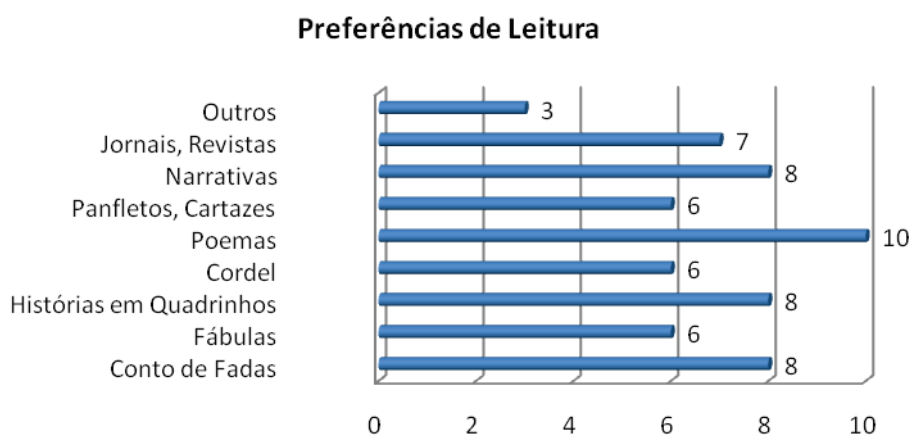


Gráfico 5 - Preferências de Leitura

Fonte: Escola Municipal Advogado Otávio Amorim

Percebemos que os alunos/as possuem uma grande atratividade nos mais diversos textos, tendo os poemas como preferência. Observamos também, que os outros tipos de leitura fazem parte do interesse das crianças. Desta maneira, a formação do leitor/a e o gosto pela leitura acontecessem por essa variedade de obras literárias, pelo contato com os escritos e não apenas por didatizações e textos escolares. Para Kaufman e Rodríguez (1995), os leitores se formam através de leituras que informam, divertem, possibilitam a argumentação, o entretenimento, entre outros.

Quando foi questionado as crianças quais os livros que estas lembravam de terem lido, houve similaridades nas respostas. Temos destaque para os contos, os poemas, as histórias em quadrinhos e as narrativas. Tivemos como respostas: *A Bela e a Fera, Pinóquio, Chapeuzinho Vermelho, Branca de Neve, Poemas de José Paulo Paes, Turma da Mônica, Carros, Menina bonita do laço de fita, Peter Pan, Pinóquio, A princesa e o sapo, João e Maria.*

No que diz respeito à leitura convencional, os próprios alunos/as revelaram suas reais habilidades e competências em ler. Pelo exame do gráfico 4, entendemos que nove estudantes fazem a leitura proficiente e cinco ainda não dominam a leitura. Tais dados apresentados confirmam a necessidade de maiores investimentos educacionais a fim de melhorar o processo de letramento das crianças. Não basta tão somente decodificar as palavras, mas é crucial compreender e interpretar o que

se lê. Soares (2001) *apud* Maciel e Lúcio (2009, p. 15) relatam que esse exercício envolve:

[...] habilidades de interpretar e produzir diferentes tipos e gêneros de textos; habilidades de orientar-se pelos protocolos de leitura que marcam o texto ou de lançar mão desses protocolos, ao escrever: atitudes de inserção efetiva no mundo da escrita, tendo interesse e informações e conhecimentos, escrevendo ou lendo de forma diferenciada, segundo as circunstâncias, os objetivos, o interlocutor [...]

Diante disso, interrogamos acerca das dificuldades que tais educandos sentiam no processo de leitura, o objetivo nesse questionamento é compreender os possíveis problemas que contribuem para a falta de leitores proficientes. Para tanto, tivemos algumas respostas significantes das crianças que ainda não leem convencionalmente.

O Aluno/a (N.C) disse que: “Confundo as letras. Não sei onde paro quando estou lendo e perco as palavras”. Já a criança (D.C), retratou sua dificuldade, justificando: “Sinto dificuldades quando a letra é pequena”. Ainda nesta relação, o educando/a (K.M) diz sentir dificuldades na leitura “quando tem palavras grandes e difíceis”. A estudante (M.E) descreveu como faz a leitura, “Eu leio parando para juntar as palavras.

Averiguamos que essas crianças estão em fase de decodificar as palavras. Decodificar as letras é preciso para a leitura tornar-se significativa, uma vez que o leitor iniciante utiliza dessa habilidade a fim de entender as letras como sinais sonoros. Porém, um leitor proficiente não deve atentar-se apenas em oralizar a escrita, mas, interpretá-la com base seus entendimentos de mundo (JOLIBERT, 1994).

Perguntamos aos estudantes quais as dificuldades sentidas para escrever um texto. A criança (S.T) respondeu: “Eu erro os textos que a professora passa”. O aluno/a (A.D) revela outra problemática, “Tenho dificuldades quando não conheço o ponto e os acentos”. (L. R) expõe seu processo de escrita, quando diz: “Eu paro para lembrar as letras que são para fazer”.

Podemos apreender que algumas dessas crianças possuem defasagens no processo de escrita, por fatores como pontuação e atenção. É possível entender também que as crianças já possuem uma preocupação com a ortografia, buscam a escrita correta, ainda que sintam carência em dominar o código escrito. O que se espera do primeiro ciclo educacional é que os alunos/as possam “escrever textos dos gêneros previstos para o ciclo, utilizando a escrita alfabética e preocupando-se com a forma ortográfica” (BRASIL, 2001, p.68).

Partindo desse pressuposto, faz-se necessária a mediação do educador/a de modo que facilite e instigue o desenvolvimento do alunado em suas descobertas, e nada mais valioso do que o prazer em desvendar os textos e a literatura, pela atração e prazer. O professor deve afastar-se do caráter de cópias de quadro, que apenas mecaniza e não promove a criticidade do educando/a.

Ao questionarmos a professora sobre sua percepção diante das dificuldades dos alunos/as na escrita e leitura, tivemos como resposta que “Alguns alunos apresentam dificuldades por não dominarem ainda a leitura e conseqüentemente não conseguem escrever”. Assim, essa resposta é condizente com o que as crianças evidenciaram, já que cinco crianças do questionário informaram que ainda não fazem a leitura convencional.

Retratando o espaço da literatura infantil na sala de aula, bem como na escola, perguntamos aos alunos/as se eles gostavam do momento interativo de contação de histórias e que justificassem o que fosse descrito. Obtivemos respostas bastante preciosas, em sua maioria as exposições foram no gosto em ouvir histórias. Apenas uma criança divulgou não gostar de tal prática. A criança (D.B) afirmou que gosta da leitura porque “aprendo da pessoa que conta e aprendo sozinha”. Já o aluno/a (K.M)) revelou o auxílio educativo que esse momento oferece “para as pessoas que não lêem é bom para a leitura ser melhor”. Outro educando/a retratou que gosta das contações “porque são engraçadas as histórias”.

A contação de histórias vai muito além do encanto e distração, pois desenvolve habilidades cognitivas. É importante para a formação do cidadão, constrói o gosto pela leitura e, com isso, aperfeiçoa a aprendizagem entre quem conta e quem ouve. Dessa forma, o conhecimento e a curiosidade são ampliados, podem e devem ser instigados, desde que o professor/a seja um modelo de leitor para o seu aluno/a. Conforme Peres (2009), os contadores de histórias são recursos

humanos que instigam a leitura e que gradativamente se torna um hábito e gosto por essa ação.

Como últimos pontos do questionário, foi examinado acerca da literatura infantil e contação de histórias fora do ambiente escolar. Perguntamos as crianças se fazem leitura extra-escola e quem participa desse procedimento, isto é, quem lê livros para elas. Objetiva-se aqui, compreender se a família, a comunidade e outros participam da construção da vontade de ler e se os alunos/as também desenvolvem esta prática por espontaneidade e entretenimento. Sendo assim, em um sentido geral, as respostas dos alunos/as demonstraram que há um contato entre criança-livro-família:



Gráfico 6 - Alguém já leu história de livros para você?
Fonte: Escola Municipal Advogado Otávio Amorim

Em suas respostas, as crianças descreveram o local que faziam a leitura extra- escolar. “Faço muito! É o que eu mais faço em minha casa. Minha mãe lê muitos contos de fadas”, foi a resposta dada pelo aluno/a (K.T). Já (D.E) declara: “Leio, mas eu não sei ler a Bíblia. A professora e Wanderson (amigo) lêem pra mim”. A criança (J.W) mostra que sua família fazia leitura quando esta não sabia ler e diz: “ Leio em casa e na casa do meu primo.Minha mãe lia quando não sabia ler”.

Portanto, a família como espaço de educação e um dos veículos de construção de identidade do sujeito necessita também promover o ato de ler para que a criança inicie seu gosto pela leitura, bem como a literatura e desta forma, perceba o seu valor de entreter e divertir, tão oposto às mecanizações que tantas pessoas têm como concepção quando chegam à vida adulta.

Quando a família entra no universo da magia, do imaginar junto à criança, das descobertas coletivas, o elo dos sentimentos é aguçado, a afetividade, o companheirismo, o afago. Ainda, a comunicação, o diálogo, as dúvidas, as vivências, uma verdadeira relação de humanização. Rodari (*apud* JOSÉ, 2007, p. 66) diz:

A voz da mãe não lhe fala só do Chapeuzinho Vermelho ou do Pequeno Polegar: fala de si própria. Um semiólogo diria que a criança está interessada, neste caso, não só conteúdo e em suas formas, não só nas formas de expressão, isto é, na voz materna, na sua modulação, no seu volume, na música que comunica ternura, que desata nós de inquietação, que desaparece com os fantasmas do medo.

Partindo desta idéia, faz-se necessário que as pessoas envolvidas com a educação repensem suas práticas, no qual, esteja inserida *a priori*, a compreensão da criança como um ser ativo e produtor de cultura. Dessa forma, é possível considerar a infância em suas múltiplas características que difere dos adultos. Conhecer a criança é atentar para seus aspectos biológicos, afetivos, cognitivos, expressivos, sociais e culturais. Os livros infantis atuam como recursos de informações, conhecimento de si mesmo, ludicidade, linguagem e letramento, mas precisam ser bem mediados, instigados e ir além do que eles apresentam.

8.2 RELATOS DE EXPERIÊNCIAS DA INTERVENÇÃO

Para darmos início ao nosso projeto de intervenção, procuramos observar a turma em suas especificidades, isto é, a interação dos alunos/as, suas participações diante do processo de ensino e aprendizagem, seus interesses perante a leitura, os gêneros textuais mais quistos e as temáticas que mais os envolvem.

A proposta de intervir na sala de aula nos dá a oportunidade de vivenciar a prática, a aprendizagem da teoria que foi estudada e pesquisada ao longo do curso. Buscamos oferecer conhecimentos pedagógicos adquiridos e refletir sobre o que e como devemos nos portar com as mais variadas situações do cotidiano escolar. Esta ação desenvolvida apostou em uma abertura para novas descobertas e novas experiências, tanto para as crianças quanto para a educadora, na tentativa de enriquecer os conhecimentos e o gosto pela leitura de todos envolvidos.

Deste modo, pensamos em desenvolver oficinas, de modo a enriquecer as práticas de literatura infantil na sala de aula, orientando-as em uma construção de conhecimentos com fim de envolver o lúdico, a expressão, a integração, o imaginário, o prazer e o deleite de cada criança nas ações de dinâmicas da literatura infantil. Assim, o projeto pode envolver todos/as de maneira integradora, com a nossa mediação em todo o processo, visando momentos de prazer e conhecimento emancipatório.

Compreendemos a relevância do diálogo entre educando-mediador/a-educador/a, para a construção recíproca da comunicação, fala, escuta, reflexão e socialização nesse processo.

O primeiro encontro referente a oficina foi demarcado por um momento de interação entre mediadora, educadora e alunos/as, reconhecendo a diversidade presente nesse ambiente e valorizando a identidade de cada um, por meio da leitura oralizada. Fizemos uso da proposta freiriana de conhecer a si mesmo, o mundo antes mesmo do entendimento das palavras, quando este revela que a história de cada pessoa marca sua identidade, sua relação com a vida e com outro. Assim destaca Freire (1985, p. 10),

[...] A velha casa, seus quartos, seu corredor, seu sótão, seu terraço- o sítio das avencas de minha mãe - o quintal amplo em que se achava, tudo isso foi meu primeiro mundo. Nele engatinhei, balbuciei, me pus de pé, andei, falei. Na verdade, aquele mundo especial se dava a mim como o mundo de minha atividade perceptiva, por isso mesmo como o mundo de minhas primeiras leituras.

Reunidos em círculo, dialogamos com as crianças acerca da importância de cada um e que todos e todas temos histórias a serem contadas e ouvidas. Deste modo, conversamos sobre como é possível fazermos uma leitura de nossas vidas, seja pela história do nome, das ações familiares, do que gostam de fazer, as brincadeiras, as músicas, as leituras, os amigos/as, o que não gostam, como se posicionam na sociedade, entre tantas outras questões. O primeiro momento foi bastante enriquecedor, pois todos/as os alunos/as relataram suas histórias, contaram o que caracterizavam suas personalidades e suas vivências. Na ocasião, houve o olhar atento de cada criança em ouvir o que o/a colega oralizava, uma participação coletiva, que proporcionou uma maior interação entre todos. De acordo com a educadora, esta ficou surpreendida com os relatos de alguns alunos/as e com o envolvimento que esses apresentavam.

Em seguida, fizemos uma construção coletiva de um livro não-verbal que caracterizou a identidade dos alunos e alunas. Com os recursos didáticos, papel A4, jornais, revistas, cola colorida e tesoura, pedimos para que as crianças procurassem imagens que apresentassem semelhanças com suas vidas e com o que elas expuseram na roda de diálogo. Percebemos uma boa aceitação dos alunos/as frente a esta construção, com entusiasmo em seus recortes e pinturas, colocando parte de suas vidas no papel.

A segunda oficina, por sua vez, foi desenvolvida com base no interesse das crianças, que demonstraram em conversas que possuem grande atratividade em narrativas de corridas de humor, que envolvessem fantasias, bastante ilustrações e outros. Desta maneira, escolhemos a autora brasileira Ruth Rocha, tão conhecida no âmbito da literatura infantil. O livro escolhido foi intitulado de *Bom dia todas as cores*, uma estória lúdica, com linguagem acessível a todos/as e que propicia a criança adentrar ao mundo da ficção e da brincadeira, bem como fazer relação com sua realidade e suas experiências.

Apresentamos o livro, conversamos sobre a autora e perguntamos aos educandos/as o que estes acreditavam sobre o que a narrativa abordava. Foi um convite para as primeiras inferências sobre o livro. Quando iniciamos a leitura da obra, percebemos a curiosidade dos ouvintes frente a trama, alguns chegavam a interromper a contação a fim de opinar e dar o desfecho para a estória, outros associavam o personagem principal *Camaleão* ao seu cotidiano. Deste modo, ao término da narrativa, aconteceu uma discussão para que cada um pudesse expor suas idéias e questionamentos. O aluno/a (M.S) descreveu “Tia, o camaleão só muda de cor quando se sente ameaçado de alguma coisa”, correlacionando com a narrativa em que o personagem muda de cor para agradar aos outros e sentir-se presente na vida.

Mostramos também a narrativa contada pela própria autora através de um vídeo, no qual esta faz uso de sua arte-manha de narradora de histórias, estimulando cada vez mais o gosto em ler e o deleitar diante da imaginação. Foi notório que as crianças tiveram o prazer em dialogar, debater e expandir suas ideias. As crianças que ainda não possuíam a proficiência em ler e escrever, explanaram grande desenvoltura na linguagem oral, contribuindo e ampliando seus conhecimentos de mundo e de interpretação no universo linguístico.

Verificamos que mesmo com todas as problemáticas que a turma apresenta, referente ao comportamento e conduta, estas se mantiveram atentas para ouvir as contações e compartilhar saberes que foram destacadas por suas expressões e envolvimento, gratificante para todos aqueles que estão envolvidos com a educação e muito mais com a arte literária. Leal e Albuquerque (2010, p. 89), afirmam que:

Sem dúvida, ouvir uma criança falando com tamanha emoção sobre um texto literário é o desejo de qualquer professor que tenha consciência da importância da literatura para a formação de leitores. É, sem dúvida, a expressão de uma conquista nem sempre fácil tendo em vista as diferentes dificuldades que enfrentamos no processo de escolarização de nossas crianças e jovens.

A terceira oficina foi construída pela relação das crianças com a literatura. Tivemos como objetivo propiciar o contato direto dos estudantes com o universo dos livros. Para tanto, levamos um pequeno acervo de obras infantis para a sala de aula, com os mais variados assuntos e com diversidades de gêneros, desde poesias, narrativas, histórias em quadrinhos, entre outros.

Para um melhor trabalho, dividimos a turma em cinco grupos de quatro pessoas. Cada grupo escolheu um livro e fez a leitura coletiva, os alunos/as auxiliando e contando uns para os outros. Dentre o estoque que apresentamos, as crianças escolheram os seguintes livros: *Belezura marinha (Lalau e Laurabeatriz)*, *Menino Azul (Cecília Meireles)*, *Melhores amigos (Disney)*, *Safari pop-up (National Geographic)*, *Uma História para cada dia (Histórias de Sonia Robatto)*. Conferimos um entrosamento entre os alunos/as, os grupos leram entre si, dialogavam, atentavam para as ilustrações e mais uma vez, fizeram correspondência aos seus conhecimentos prévios e quando não compreendiam algo, logo buscavam tirar suas dúvidas, seja com a mediação, seja com os outros alunos/as.

Após este momento, perguntamos aos educandos/as quais das obras escolhidas, gostariam de ouvir a contação, para que todos da turma pudessem apreciar. Com efeito, as crianças, em sua maioria, rapidamente evidenciaram uma curiosidade em escutar do que se tratava o livro *Safari pop-up (National Geographic)*.

Assim, fizemos a leitura de tal livro, que faz alusão aos animais dos safários da África, como a girafa, hipopótamo, suricata, leão e elefante. Além de ser bastante ilustrativo, o livro é de caráter informativo, e despertou o desejo dos alunos/s em saber sobre esses animais, como vivem, o que comem, o tamanho, o peso, foram

algumas indagações que eles fizeram, principalmente sobre o leão, animal tão conhecido como o rei da selva.

Foi um momento de espontaneidade, diversão, descobertas movidas pelo ato de ler, do posicionamento, isto é, da aprendizagem lúdica, expressando seus pensamentos, com associações, hipóteses e assimilações.

É possível descrever que o processo de intervenção foi uma soma de aprendizagens da tríade aluno/a-mediação-educadora, uma troca de conhecimentos. Sabe-se que a arte da educação é uma conquista diária, que as dificuldades acontecem a todo tempo e é preciso saber fazer a ligação entre teoria e prática. Não existe fórmula ideal, o educador/a deve estar desperto para mostrar o mundo à criança. Não existe fórmula e como Alves (2005, p.37) revela,

Não sei como preparar o educador. Talvez porque isso não seja nem necessário, nem possível... É necessário acordá-lo [...]. Basta que os chamemos do sono, por um ato de amor e coragem. E talvez, acordados, repetirão o milagre da instauração de novos mundos.

Muitos professores/as estão esquecidos da beleza e do encanto de narrar histórias, de dialogar junto com o seu aluno/a por meio do imaginário. A educação não se dá apenas pelos conteúdos pragmáticos, mas sim, pela aliança da diversidade de temáticas, e a literatura é a representação da cultura do mundo, de um povo, de uma sociedade, de várias identidades, de nossa identidade.

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho veio a lume com o intuito de preencher a lacuna de dúvidas sobre a operacionalização do processo de ensino/aprendizagem no que se refere às práticas de letramento, construídas pelo saborear da literatura infantil e contação de histórias nos anos iniciais. Consideramos que os pontos refletidos, analisados e/ou criticados aqui poderão contribuir em novas pesquisas acerca da Educação Básica.

Os estudos sobre do processo de letramento com a contribuição da literatura infantil estão sendo cada vez mais discutidos pelos estudiosos do âmbito educacional. O grande paradigma é tornar efetivo o novo olhar para leitura de libertação, construção do saber, criticidade e prazer, superando as ações escolares que seguem o rol de conteúdos reprodutivos, reducionistas e mecanizados, que pouco despertam o interesse das crianças em ler, escrever e interpretar os textos.

Neste sentido, podemos destacar que levar a literatura infantil como proposta de emancipação e deleite para sala de aula é um grande desafio para os educadores/as, porque suas maiores preocupações estão centralizadas na leitura decodificada e não na leitura de compreensão.

Para tanto, as observações vivenciadas e os questionamentos dialogados foram movidos por nossos conhecimentos teóricos e acadêmicos. Tentamos fazer uma relação da teoria com a prática, um processo de reflexão, fundamentação e ação. Julgamos relevante a experiência que tivemos, uma vez que nos possibilitou o contato com a realidade escolar, observá-la em seu contexto e em suas particularidades.

No que se refere às particularidades da Escola Otávio Amorim, percebemos que a proposta escolar, em termos gerais, visa o crescimento do alunado, bem como sua criticidade. A professora busca criar projetos que desenvolvam a literatura e contação de histórias, mas de modo eventual e limitado, necessitando de maior contato com o mundo lúdico das histórias.

A turma do 3º ano observada apresenta diversas problemáticas de conduta, já conhecidas na escola e este desafio em re (construir) e chamar o alunado para o

bel-prazer em estudar e ler é realmente uma busca constante que necessita de muita dedicação, atratividade, motivação, ousadia e sabedoria.

Nosso encontro dialogado com a escola só veio confirmar que, a despeito de todas as inovações tecnológicas e metodológicas no ensino e na aprendizagem, é crucial ao educador/a fazer relação com o real, atender as especificidades das crianças, respeitar, instigar e auxiliar são atitudes essenciais na construção de saberes. O educando levanta dúvida, questiona, cria hipótese, pesquisa e descobre à medida que seu educador lhe apresenta um mundo prazeroso de conhecimentos, age eticamente e o ajuda a desenvolver suas competências.

Identificamos em nossas intervenções colaborativas que, apesar de todas as grandes dificuldades encontradas na sala de aula, é possível sim, tornar as aulas atrativas, desenvolver a leitura dialogada, coletiva, harmonizada e interativa.

É notório que a educação vai muito além de letras e sons e de perguntas e respostas exatas. Conhecemos uma instituição que dispõe de boa estrutura, professores e professoras qualificados, além de uma qualidade de recursos. Estima-se que todos estes atributos estejam centralizados na proficiência da criança, na transformação social de modo significativo.

Enquanto graduandos/as, tal experiência será gratificante na nossa formação acadêmica e profissional, pois aprendemos, tanto com os aspectos positivos quanto com os aspectos negativos, todos amplificaram nossos conhecimentos e multiplicaram o nosso desejo de nos tornarmos pedagogas agentes da mudança.

Julgamos relevante esta pesquisa feita na escola, uma vez que nos possibilitou o contato direto com as crianças e educadora, observá-las em seu contexto e em suas particularidades. Cada um com algo a nos oferecer, foi uma troca de ensinamentos, de respeito, interação, trabalhamos na tentativa de adentrar ao mundo da criança em todos os seus aspectos: físico, social, afetivo e intelectual, como a Lei de Diretrizes e Bases (9394/96) incorpora.

Outras críticas, outras análises, outras abordagens e outras reflexões surgirão ao longo dos anos de estudos, o que temos como anseio é que cada vez mais possamos cooperar para a melhoria nas ações pedagógicas. Sabendo que a mudança ocorre microscopicamente, almejamos participar da luta por uma Pedagogia de construção e libertação, verdadeiramente valorizada.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, Fanny. *Literatura infantil: gostosuras e bobices*. São Paulo. Scipione 1997, p. 17.
- ALBINO Lia Cupertino Duarte. *A Literatura infantil no Brasil*. Disponível em: <http://www.litteratu.com/literatura_infantil.pdf> Acessado em: 28 de Outubro de 2011.
- ALVES, Rubem. Conversas com quem gosta de ensinar. In: __ *Sobre Jequitibás e Eucaliptos*. Campinas. Papirus 2005, p. 37.
- AMARILHA, Marly. Literatura Infantil e Prática Pedagógica. In: __ *Estão mortas as fadas?* Petrópolis. Vozes 1997, p. 53.
- AMORIM, José Edilson de. *Leitura, análise e interpretação*. Pesquisa em Literatura. Campina Grande. Bagagem. 2003, p. 60.
- ANDRADE, Carlos Drummond de. Poesia e prosa. In: __ *A palavra Mágica*. Rio de Janeiro. Nova Aguilar. 1988, p. 850.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. *Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional*. Série Pesquisa. Brasília 2005, p. 24
- BEREBLUM, Andréa. *Por uma política de formação de leitores*. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília. 2009, p. 29.
- BRANDÃO, Soraya Maria Barros de Almeida. *A centralidade da maternagem na relação pedagógica da educação infantil: o discurso de docentes e famílias usuárias de creche*. 130f. Dissertação de Mestrado. Campina Grande, PB. Universidade Estadual da Paraíba. 2007.
- BRASIL. *Constituição República Federativa do Brasil*. Brasília. Senado federal. Centro Gráfico. 1988.
- BRASIL, Parâmetros Curriculares Nacionais – *Introdução*. 3ª ed. Ministério da educação. Secretaria de Educação Fundamental. Volume 01. Brasília 2001, p. 104.
- BRASIL, Parâmetros Curriculares Nacionais. *Língua portuguesa*. 1ª ed. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Volume 02. Brasília. 1997, p. 68.
- BRASIL, Parâmetros Curriculares Nacionais. *Pluralidade Cultural e orientação sexual*. 3ª ed. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Volume 10. Brasília.
- BUSATTO, Cléo. *A arte de contar histórias no século XXI: Um encontro mediado pelo suporte digital*. Disponível em: <<http://www.miniweb.com.br/Educadores/artigos/PDF/AContHistsecXXI.pdf>> Acessado em: 19 de Setembro de 2009.

CHARTIER, Roger. Práticas de leitura. In: ____ *Do livro à leitura*. São Paulo. Estação Liberdade 2001.

CHARTIER, Roger. *A ordem dos livros*. Tradução de Mary del Priore, Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1994.

CORREIA, Ana Cláudia de Paula. Poesia: liberdade e alegria na escola. In: ____ *Poesia: uma forma de conhecer o mundo*. Direcional educador. Ano 6. Edição 71, dezembro. 2010, p. 14.

COSTA, Marta Moraes da. *Metodologia do ensino da Literatura Infantil*. Curitiba. Iopex. 2007, p.10

FRANTZ, Maria Helena Zancan. *O ensino da literatura nas séries iniciais*. 4ªed. Ijuí. Ed Unijuí. 2005, p. 16.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. São Paulo. Cortez. 1982, p.10.
_____. *Pedagogia da esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. São Paulo. Paz e Terra. 1997.

GOLDEMBERG, Mirian. *A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais*. 3ª ed. Rio de Janeiro. Record. 1999.

GOULEMOT, Jean Marie e CHARTIER, Roger. Práticas de leitura. In: ____ *Da leitura como produção de sentidos*. São Paulo. Estação Liberdade. 2001, p. 108.

GOUVEIA, Maria Helena. *Viva e deixe viver. Histórias de quem conta histórias*. Globo. São Paulo 2003, p. 17.

HARGREAVES, Andy. O ensino na sociedade de conhecimento: educação na era da insegurança. In: ____ *O ensino para a sociedade do conhecimento: Educar para a inventividade*. Porto Alegre. Artmed. 2004, p. 25.

JARDIM, Mara Ferreira. Literatura e alfabetização: do plano do choro ao plano de alçao. In: ____ *Crêterios para análise e seleção de textos de literatura infantil*. Porto Alegre. Artmed. 2001.

JOLIBERT, Josette. *Formando crianças leitoras*. Porto Alegre. Artmed. 1994.

JOMTIEN, Declaração de. *Declaração Mundial Sobre Educação para Todos*. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Tailândia. 1990. Disponível em: <<http://www.pitanqui.uepg.br/nep/documentos/Declaracao%20-%20jomtien%20-%20tailandia.pdf>> Acessado em: 29 de Outubro de 2011.

JOSÉ, Elias. *Literatura infantil: ler, contar e encantar crianças*. Porto Alegre. Mediação. 2007, p.19,21.

KAUFMAN, Ana María e RODRÍGUEZ, Maria Helena. Escola, leitura e produção de textos. In: ____ *Caracterização lingüística dos textos escolhidos*. Porto Alegre. Artmed. 1995, p.21.

LAJOLO, Marisa e ZILBERMAN, Regina. *Literatura infantil brasileira: História e Histórias*. São Paulo. Ática. 2007, p. 27.

LAVILLE, Christian e DIONNE, Jean. *A construção do saber: Manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Porto Alegre. Artmed. 1999, p. 176 e p. 183.

MACHADO, Alice Mattos. Escola inclusiva: Uma prática possível. In ____: *Inclusão, incluir, incluir-se*. Direcional educador. Ano 3. 41 ed. Junho. 2008, p. 24.

MACIEL, F. I. P. e LÚCIO, Iara Silva. Alfabetização e letramento em sala de aula. In ____: *Alfabetizar e letrar: uma proposta de ordem política*. Belo Horizonte. Autêntica. 2009, p. 15.

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

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Mec. *Prova Brasil*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=210&Itemid=324> Acessado em: 28 de Outubro de 2011.

MOREIRA, A.F.B. Currículo, Conhecimento e Cultura. In: ____ *Indagações sobre Currículo*. Brasília. Ministério da Educação, 2008.

MOREIRA, Antônio Flávio e SILVA, Tomaz Tadeu da. *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo. Cortez. 2002.

OLIVEIRA, Ana Arlinda de. Coleção explorando o ensino de Literatura volume 20. In: ____ *O Professor como mediador das leituras literárias*. Brasília. Ministério da Educação. 2010, p. 42.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. *Redes culturais, diversidades e educação* Rio de Janeiro. DP&A. 2002, p.40.

OLIVEIRA, Maria Marly de. *Como fazer pesquisa qualitativa*. Petrópolis. Vozes. 2007.

PERES, Giani. Revista do Professor. *Contar Histórias*. Porto Alegre. Número 99. Julho/ Setembro, 2009.

RODRIGUES, Niedson. Desafio aos educadores. In: ____ *Lições do Príncipe e outras lições*. São Paulo. Cortez. 2001, p. 117.

RUMMERT, Sonia Maria e VENTURA, Jaqueline Pereira. Políticas públicas para educação de jovens e adultos no Brasil. In: ____ *a permanente (re) construção da subalternidade- considerações sobre o paradigma sobre os programas Brasil alfabetizado e Fazendo escola*. Curitiba. Educar. 2007.

SILVA, Márcia Cabral da; MARTINS, Milena Ribeiro. Coleção explorando o ensino de Literatura volume 20. In: ____ *Experiências de leitura no contexto escolar*. Brasília. Ministério da educação. 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu. *Identidade e Diferença. A perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis. Vozes. 2000, p.19.

SILVA, Vera Maria Tieztmann Silva. *Literatura infantil brasileira: um guia para professores e promotores de leitura*. 2ª ed. Goiânia. Cãnone Editorial. 2009, p. 24.

SMITH, Frank. Leitura Significativa. In: ____ *O papel do professor*. Porto Alegre. Artmed. 1999.

VYGOTSKY, L. S. *La imaginacion y el arte em la infância*. Madrid. Akal. 1982.

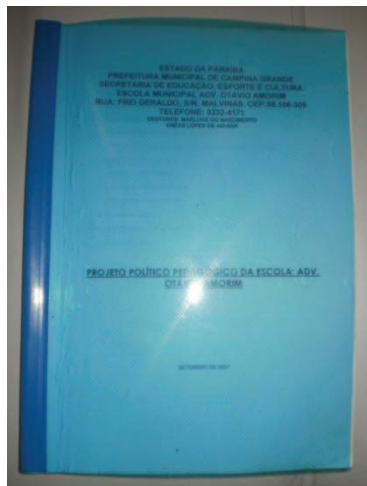
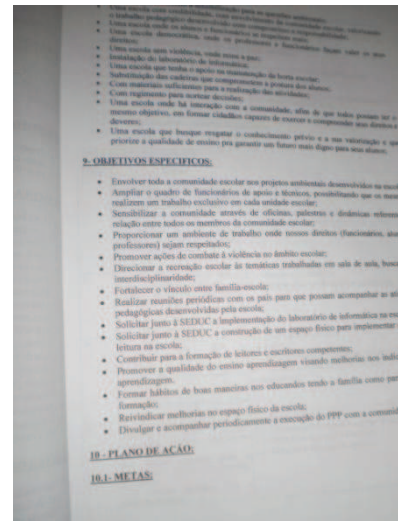
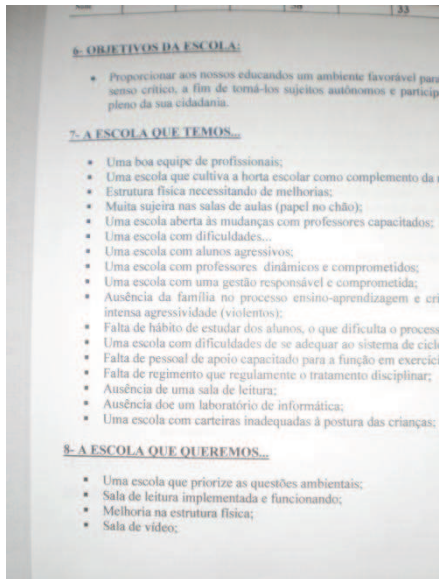
WATERS, Rogers. Pink Floyd. Another Brick in The Wall. Site Vagalume. Disponível em: <<http://www.vagalume.com.br/pink-floyd/another-brick-in-the-wall-traducao.html>> Acessado em: 04 de Agosto de 2011

ZILBERMAN, Regina e SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Leitura: perspectivas interdisciplinares*. São Paulo. Ática. 1988.

ZILBERMAN, Regina. *Como e por que ler: A literatura infantil brasileira*. Rio de Janeiro. Objetiva. 2004.

ZOTTI, Solange Aparecida. *Sociedade, educação e currículo no Brasil: dos jesuítas aos anos de 1980*. Campinas. Plano. 2004.





APÊNDICES

Apêndice A – Questionário Aplicado

Questionário- Alunos/as

Nome (iniciais):

Idade:

Sexo: F () M ()

Etnia: Branco () Negro () Indígena () Outro. Qual? _____

1. Você gosta de ler?

Sim () Não ()

2. Qual tipo de leitura você mais gosta?

Contos de fadas ()

Cordel ()

Narrativas ()

Fábulas ()

Poemas ()

Jornais, revistas ()

Histórias em Quadrinhos ()

Panfletos, cartazes ()

Outros ()

3. Faz leitura convencional?

Sim () Não ()

4. Quais livros você lembra de ter lido?

5. Que dificuldades você sente na leitura?

6. Quais dificuldades você sente ao escrever um texto?

7. Você gosta da contação de história na escola? Por quê?

8. Você faz leitura de livros ou ouve contações de histórias fora do ambiente escolar?

9. Alguém já leu histórias de livros pra você? Quem?

Apêndice B – Quadro de Observação
Comportamento dos alunos/as, professores/as

1. Zona urbana

☐ favorecida ☐ média ☐ desfavorecida

2. Sala de aula

☐ ampla ☐ média ☐ pequena

3. Livros disponíveis

☐ muitos ☐ pouco ☐ quase nada

4. Hábito de contar histórias

☐ sempre ☐ às vezes ☐ quase nunca

5. Interação entre professor e aluno

☐ sempre ☐ às vezes ☐ quase nunca

6. Entusiasmo das crianças com as narrativas

☐ sempre ☐ às vezes ☐ quase nunca

7. Utilização de recursos para contar as histórias

☐ sempre ☐ às vezes ☐ quase nunca

8. A narração dos contos é de maneira didática e mecanizada

☐ sempre ☐ às vezes ☐ quase nunca

9. Reação das crianças à mediação e aos livros

☐ Receptivas ☐ Atentas ☐ Entusiasmadas ☐ Dispersas
☐ Alegres ☐ Indiferentes ☐ Interagiram com o mediador ☐ Participativa

10. Reação da equipe pedagógica durante a mediação da leitura

☐ Receptivas ☐ Atentas ☐ Participação/interação
☐ Satisfação ☐ Indiferentes ☐ Colocaram obstáculos

APÊNDICE C- QUESTIONÁRIO APLICADO

PROFESSORA

Nome:

Profissão:

Escolarização:

Curso de Graduação:

Tempo que ensina na escola:

1. Para você qual a importância da literatura infantil no incentivo a promoção da prática de leitura e escrita na escola?

2. Você acredita que a contação de histórias através da literatura infantil pode promover na sala de aula a leitura?

3. Como você organiza seus trabalhos na sala de modo a propiciar estas práticas?

4. Quais as dificuldades que os alunos/as apresentam na leitura e escrita dos textos?

5. Para você, qual a contribuição da contação de histórias e da literatura infantil no aprendizado das crianças nas séries iniciais?

6. Você costuma contar histórias sem sala de aula? Que tipo de leitura costuma contar?
