

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL – PUCRS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

ARIANA DA SILVA FAGUNDES GENEROSO

**O TEXTO LITERÁRIO INFANTIL EM CONTEXTOS DE ALFABETIZAÇÃO: UM
OLHAR PARA AS PRÁTICAS DE FORMAÇÃO INICIAL DO LEITOR**

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Inês Côrte Vitória

Porto Alegre

2014

ARIANA DA SILVA FAGUNDES GENEROSO

**O TEXTO LITERÁRIO INFANTIL EM CONTEXTOS DE ALFABETIZAÇÃO: UM
OLHAR PARA AS PRÁTICAS DE FORMAÇÃO INICIAL DO LEITOR**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul como requisito parcial para obtenção de título de Mestre em Educação.

Orientadora Prof^a. Dr. Maria Inês Côrte Vitória

**Porto Alegre
2014**

G29t

Generoso, Ariana da Silva Fagundes

O Texto Literário Infantil em Contextos de Alfabetização:
um olhar para as práticas de formação inicial do leitor / Ariana da
Silva Fagundes Generoso. -- 2014.

Orientadora: Dra. Maria Inês Côrte Vitória.

Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do
Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-
Graduação em Educação, Porto Alegre, RS, 2014.

1. Educação. 2. Leitura. 3. Alfabetização. I. Vitória, Maria
Inês Côrte, oriente. II. Título.

CDD 028

Bibliotecária Responsável: Aline Coutinho Vicente CRB10/1786

ARIANA DA SILVA FAGUNDES GENEROSO

**O TEXTO LITERÁRIO INFANTIL EM CONTEXTOS DE ALFABETIZAÇÃO: UM
OLHAR PARA AS PRÁTICAS DE FORMAÇÃO INICIAL DO LEITOR**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul como requisito parcial para obtenção de título de Mestre em Educação.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Prof^a. Dr^a Maria Inês Côrte Vitória (PUCRS)

Examinadora: Prof^a. Dr^a. Vera Wanmacher Pereira (PUCRS)

Examinadora: Prof^a. Dr^a. Maria Conceição Pillon Christófoli (PUCRS)

AGRADECIMENTOS

Agradeço, em primeiro lugar, a Deus, que tem iluminado todos os meus passos e, certamente, orientado as minhas escolhas tanto no âmbito acadêmico quanto pessoal ou profissional, fazendo-me acreditar e seguir em frente, sempre, durante esse percurso que, hoje, se conclui.

Agradeço aos meus filhos, Bernardo e Isabella, e ao meu marido, Rodrigo, por todo o apoio diante das minhas necessidades acadêmicas, desde o momento em que, juntos, abraçamos a decisão de eu me dedicar ao Curso de Mestrado em Educação, lembrando também do apoio e compreensão nos momentos difíceis em que precisei ausentar-me do convívio deles.

Com a mesma importância, quero demonstrar a minha gratidão aos meus pais, Antonio e Regina, e aos meus sogros, José e Loreni, bem como a minha irmã, Evelin e a minha cunhada Luania, por todos os momentos, que não foram poucos, em que dispuseram seu tempo, dedicação, carinho e amor para suprir a minha ausência com meus filhos, fazendo com que o espírito e a presença da família fosse constante na vidinha deles.

Aos meus amigos, colegas de trabalho, alunos, familiares que acompanharam esses meus dois anos dedicados a essa pesquisa e que contribuíram com um olhar, uma palavra de acolhida, com conselhos e com a compreensão sobre o significado da satisfação pessoal, profissional e intelectual em concluir o Mestrado em Educação a que me propus. Obrigada!

Minha gratidão também aos colegas, professores e funcionários que dão vida aos Cursos de Pós-Graduação stricto-senso (Mestrado e Doutorado) da PUCRS, e com quem pude conviver, dividir as conquistas e as angústias vivenciadas e que, com certeza, me fizeram crescer e amadurecer com cada situação com as quais pude deparar-me durante o curso.

Em especial, quero agradecer a minha querida orientadora, professora Maria Inês Côrte Vitória, por cada minuto de convívio – como professora, orientadora e amiga – pois, com certeza, é a Doutora com quem aprendi a beleza da leveza da vida, além, é claro, de apoiar-me, direcionar-me e ensinar-me sobre Educação e

Pesquisa com toda a autoridade que lhe faz uma profissional, uma pesquisadora, uma professora e uma orientadora competente, respeitável e digna como lhe qualifica.

Agradeço também, imensamente, à professora Cleoni Maria Barbosa Fernandez que, confiou a mim integrar a Equipe do Observatório de Educação (OBEDUC/ CAPES), proporcionando-me a realização desta pesquisa no âmbito do Ensino Fundamental / Anos Iniciais com o foco voltado aos alunos em período de alfabetização.

Com muito carinho, agradeço à escola e às professoras participantes da investigação que tiveram total disponibilidade e receptividade às ações propostas pela pesquisa, bem como tiveram a grandiosidade em aceitar o desafio de abrirem as suas salas de aula para a prática investigativa, certamente, com a confiança de que essa atitude pode trazer melhorias às suas práticas pedagógicas. Obrigada!

Enfim, agradeço e dedico a todos que, de uma forma ou de outra, em pensamentos, orações, desejos positivos e verdadeiros se fizeram presentes nessa trajetória que percorri durante dois anos, com muitos obstáculos e desafios sim, mas também com muitas experiências enriquecedoras e vitórias pessoais, profissionais e intelectuais que hoje me fazem simplesmente agradecer e comemorar por mais essa conquista. Obrigada!

A Palavra Mágica

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 tarda o encontro, se não a encontro,
não desanimo,
procure sempre.*

*Procuro sempre, e minha procura
ficará sendo
minha palavra*

(Carlos Drummond de Andrade)

RESUMO

Este trabalho é constituído de uma investigação de cunho diagnóstico acerca de uma determinada realidade escolar. A pesquisa foi realizada em escola pública municipal de Gravataí-RS, tendo como participantes três turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, bem como as suas professoras. Trata-se de um estudo de caso baseado na coleta de dados através de observações e de entrevistas semi-estruturadas. Os dados obtidos foram analisados a partir da teoria da Análise de Conteúdo (Bardin, 2010) – entrevistas – e da Proposta de Formação de Leitores de Literatura (Baldi, 2009) – observações – entrelaçados às orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (2007). A questão problematizadora central foi: Como o trabalho com a Literatura Infantil é desenvolvido (ou não) durante o período destinado formalmente à alfabetização? Os objetivos da investigação são os seguintes: a) observar as práticas de leitura de Literatura Infantil oportunizadas aos alunos pelo professor alfabetizador; b) verificar o papel do professor como mediador da formação leitora inicial do aluno; c) analisar as práticas observadas a partir dos pressupostos teóricos estabelecidos. Como resultado obtido com o material coletado e analisado, foi possível refletir sobre a pouca oferta de leitura de literatura nas salas de aula observadas, motivada por razões e circunstâncias diversas, contudo o despreparo das professoras e a não prioridade sobre o trabalho com literatura foram os motivos mais recorrentes. Esse resultado indica uma necessidade de trabalhar e refletir e investigar mais questões relativas à formação de leitores bem como à formação de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Palavras-chave: literatura Infantil. Práticas Pedagógicas. Formação de Leitores. Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

ABSTRACT

This work consists of an investigation of diagnostic character about a particular school reality. The survey was conducted in a public school of Gravataí-RS, and the participants were three classes of the early years of elementary school and their teachers. It is a study of case based on the collection of data through observation and semi-structured interviews. Data were analyzed based on the theory of Content Analysis (Bardin, 2010) – interviews – and Proposal of Training of Readers of Literature (Baldi, 2009) - observations - intertwined with the guidelines of the National Curriculum Parameters (2007). The central issue was: How the work with the Children's Literature is developed (or not) during the period formally allocated to literacy? The objectives of the research are: a) Observe the reading practices of Children's Literature given to students by literacy teacher; b) Check the teacher's role as a mediator of the initial reader formation of the student; c) Analyze practices observed from the theoretical assumptions established. As a result of the materials collected and analyzed, it was possible to think about the short supply of reading literature in the rooms in which lessons were observed , motivated by several reasons and circumstances, however the lack of preparation of teachers and the lack of priority on working with literature were the most recurrent reasons. This result indicates a need to work and think and investigate more issues concerning training of readers as well as the training of teachers in the early years of elementary school.

Key words: children's Literature. Pedagogical Practices. Readers Training. Early Years of Elementary School.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Mudanças de Concepções sobre a Família e a Escola.....	19
Quadro 2: Diferentes Modalidades de Leitura	31
Quadro 3: Condições e Cuidados para a Formação do Leitor – PCN.....	33
Quadro 4: Características Fundamentais do Estudo de Caso.....	55
Quadro 5: Evolução do Indicador de Alfabetismo Funcional – 2001 a 2012	58
Quadro 6: Entrevista com as Professoras – Pergunta 1	67
Quadro 7: Entrevista com as Professoras – Pergunta 2	68
Quadro 8: Entrevista com as Professoras – Pergunta 3	69
Quadro 9: Entrevista com as Professoras – Pergunta 4	71
Quadro 10: Entrevista com as Professoras – Pergunta 5	73
Quadro 11: Eventos de Leitura de Literatura – Primeiro Ano	76
Quadro 12: Eventos de Leitura de Literatura – Segundo Ano	79
Quadro 13: Eventos de Leitura de Literatura – Terceiro Ano	82

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	11
2	CONTEXTO DAS TEORIAS E CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS	16
2.1	LITERATURA INFANTIL NO BRASIL: ORIGENS E HISTÓRIA.....	16
2.2	A PRESENÇA DA LITERATURA INFANTIL NA ESCOLA	29
2.3	ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO.....	40
2.4	O PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA	51
3	CONTEXTO METODOLÓGICO	54
3.1	PROPOSTA METODOLÓGICA.....	54
3.2	JUSTIFICATIVA.....	57
3.3	OBJETIVOS.....	59
3.3.1	Objetivo Geral	59
3.3.2	Objetivos Específicos	59
3.4	PROBLEMÁTICA E QUESTÕES ORIENTADORAS DA PESQUISA	59
3.5	COLETA DE DADOS.....	60
3.5.1	Observação	60
3.5.2	Entrevista	62
3.6	CONTEXTO DE INVESTIGAÇÃO E SUJEITOS ENVOLVIDOS.....	64
4	CONTEXTO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	66
4.1	APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS OBTIDOS.....	66
4.1.1	Entrevista com as professoras da escola	66
4.1.2	Observações das aulas.....	74
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	84
	REFERÊNCIAS.....	87
	APÊNDICE A – Entrevista semiestruturada com as professoras participantes.....	89
	APÊNDICE B – Entrevista semiestruturada com as professoras participantes.....	102
	ANEXO A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	125

1 INTRODUÇÃO

A presente Dissertação de Mestrado em Educação propõe discutir questões relacionadas à formação do leitor iniciante a partir de práticas voltadas ao texto de literatura infantil durante o período destinado a alfabetização. O período aqui referido é do primeiro ao terceiro ano do Ensino Fundamental, integrando-se crianças de seis a oito anos, conforme o recente programa nacional Pacto pela Alfabetização na Idade Certa. Na perspectiva desse estudo, entende-se que a literatura infantil deve fazer parte do cotidiano da sala de aula. Essa perspectiva é proposta na medida em que se tem a Literatura Infantil como fonte de fruição, deleite e, com isso, a possibilidade de uma aprendizagem mais significativa através do desenvolvimento da imaginação promovido pelos gêneros textuais literários. Por se tratar de uma pesquisa realizada com turmas em processo de alfabetização, é importante conhecermos o que se considera alfabetização conforme, o Manual do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa:

Estar alfabetizado significa ser capaz de interagir por meio de textos escritos em diferentes situações. Significa ler e produzir textos para atender a diferentes propósitos. A criança alfabetizada compreende o sistema alfabético de escrita, sendo capaz de ler e escrever, com autonomia, textos de circulação social que tratem de temáticas familiares ao aprendiz. (MANUAL DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA, 2012, p.17)

Claro que, na perspectiva desse estudo, pode-se pensar que não existe idade certa para alfabetizar, sobretudo considerando-se que, inseridos numa cultura letrada, todos estamos sujeitos aos processos de alfabetização, ainda que, por um lado, tenhamos indivíduos que nem mesmo têm acesso ao processo escolar formal de aprendizagem da leitura e da escrita e por outro, indivíduos que ingressam na escola lendo e/ ou escrevendo, com experiências de letramento significativas.

Outra questão importante para considerar na compreensão dos aspectos abordados nessa pesquisa são as orientações metodológicas trazidas pelo mesmo

documento, pois serão configurarão um marco de valor didático no trabalho aqui apresentado PACTO PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA:

Em uma concepção de alfabetização focada na inserção das crianças nas práticas sociais, podem ser desenvolvidas metodologias que, de modo concomitante, favoreçam a apropriação do sistema alfabético de escrita por meio de atividades lúdicas e reflexivas e a participação em situações de leitura e produção de textos, ampliando as referências culturais das crianças. (PACTO PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA, 2012, P.17)

A fim de basilar a investigação proposta, foi a seguinte questão: *Como o trabalho com a literatura infantil é desenvolvido (ou não) durante o período destinado formalmente à alfabetização?*

Os objetivos da investigação são os seguintes:

- *Observar as práticas de leitura de Literatura Infantil oportunizadas aos alunos pelo professor alfabetizador;*
- *Verificar o papel do professor como mediador da formação leitora inicial do aluno;*
- *Analisar as práticas observadas a partir dos pressupostos teóricos estabelecidos*

Além dos objetivos, apresentamos também questões orientadoras que funcionam como apoio para a investigação:

- *A Literatura Infantil está presente na sala de aula durante o processo de alfabetização?*
- *De que modo a Literatura Infantil é apresentada para os alunos no Ensino Fundamental do primeiro ao terceiro ano?*
- *Quais situações de ensino envolvendo textos de Literatura Infantil estão presentes no processo de alfabetização do contexto investigado?*
- *Que impedimentos podem ser observados para o trabalho com a Literatura Infantil mais efetivo e significativo?*

Esses são os aspectos que consideramos relevantes na abordagem da investigação, já que, entrelaçados aos pressupostos teóricos e aos dados de pesquisa coletados por meio de observações e entrevistas, formam o conjunto de elementos que possibilitaram os resultados ora apresentados.

A inquietação, oriunda de uma preocupação com a formação leitora, que é necessária à formação autônoma de sujeitos com ações e com atitudes sociais indispensáveis para o desvendar do mundo através da leitura e para a inserir-se nesse mundo escrita, é recorrente. A minha trajetória como professora é muito entrelaçada às interfaces educativas voltadas à leitura e à escrita, o que enfatiza tal inquietação.

Cabe dizer que minhas primeiras escolhas e desafios não ocorreram na graduação, e sim num momento anterior: o Magistério em Nível Médio, em 1996. Trata-se da minha formação inicial, base para todas as escolhas posteriores e que me sustenta até hoje em muito do que aprendi e experienciei nesse período: as partilhas entre colegas de sala de aula, pesquisas de campo em escolas, discussões acirradas sobre problemas da educação, a formação leitora, as estratégias de ensino a serem aplicadas com a simples certeza de que se poderia mudar o mundo através da educação e de que ser professora era fazer a diferença sob o ponto de vista político e social.

Após esse período, outro desafio passou a se dar: a decisão sobre o curso de Graduação. Em 2001, Licenciatura em Letras foi o curso escolhido, pois sinalizou a possibilidade de adentrar em outros níveis de ensino, além de ser uma área que me revela uma preocupação particular com questões de leitura e de escrita, tendo em vista uma real transformação educacional com bases sociais e políticas, inquietação de certa forma ingênua, adquirida no curso de Magistério.

A Graduação foi um ciclo próprio para um amadurecimento pessoal e profissional, infelizmente não tive oportunidade de participar de Projetos de Iniciação Científica ou afins, devido ao envolvimento com o trabalho que, por outro lado, oportunizou-me o exercício de questões vivenciadas na prática, proporcionando um diálogo importante entre estes dois polos: teoria e prática. Durante esse período de formação transitar como educadora por diversos níveis de ensino: Educação Infantil, Séries Iniciais e Finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio, bem como, mais recentemente, experiência na atuação junto Educação de Jovens e Adultos e em Cursos Técnicos Profissionalizantes, em âmbito de Ensino Médio (ou como é conhecido popularmente Pós-Médio), só ratificou as indagações e interesses por tal assunto.

A minha primeira produção acadêmica foi o Trabalho de Conclusão de Curso da Graduação. Escolhi uma temática sobre a qual eu pudesse integrar a teoria e a

prática, contemplando a minha história e experiência na academia. O trabalho teve o seguinte título: *Uma proposta de sequência didática para cartas do leitor na segunda série do curso normal em nível médio*. Manifestava desde então a preocupação com a necessidade de criar artefatos subsidiários ao trabalho do educador, oportunizando o contato das educadoras em formação com uma técnica de ensino aplicável aos seus alunos e futuros alunos e com base para sua própria formação, dentre outras possibilidades. Foi possível, então, analisar e intervir no desenvolvimento e no aperfeiçoamento das habilidades de leitura e de escrita dessas educadoras durante processo de elaboração e de conclusão do trabalho. O resultado foi muito bem aceito e reconhecido pela Instituição, o que me fez sentir gratificada pelo trabalho realizado.

Seguido desse momento, no ano de 2008, com o ingresso no curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Estudos Linguísticos do Texto, foi possível ampliar e aprimorar os estudos iniciados na Graduação na área especificamente de Linguística, enfatizando a pesquisa científica na área de Letras. Nesse curso produzi como trabalho de conclusão o artigo intitulado de *Contrato de comunicação entre leitor e jornalista a partir do gênero cartas do leitor* -, que o objetivou deste trabalho era de aprofundar e aperfeiçoar aspectos já abordados na monografia anterior, porém, sem ênfase didática e, sim, voltado para a análise científica, resignificando questões relacionadas à subjetividade e à personalidade da escrita enquanto meio de comunicação.

Essas experiências me ofereceram a oportunidade de reflexão sobre aspectos educacionais e intelectuais, provocando a pretensão de ingressar no curso de Mestrado na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, especificamente para estudos e pesquisas na linha de Formação, Políticas e Práticas em Educação. Considerando o tempo dedicado ao trabalho concomitantemente aos estudos, foi possível alinhar um caminho para essas experiências através de uma reflexão avaliativa dessa trajetória acadêmica e profissional para que, de alguma forma, hoje, seja possível que contribuir, através de estudos e formação acadêmica continuada, para um desenvolvimento qualitativo da educação, enquanto professora e pesquisadora.

O texto está estruturado da seguinte forma: no primeiro capítulo apresenta a estrutura da pesquisa, trazendo a trajetória da pesquisadora, o foco da investigação, bem como os enfoques trazidos pelo estudo.

No segundo capítulo, são abordados os aspectos teóricos, referentes ao período de alfabetização e à Literatura Infantil, obviamente na perspectiva que interessa a esse estudo: alfabetização para o uso social das estruturas de leitura e de escrita e aspectos didático-pedagógicos da Literatura Infantil na escola. Além disso, é apresentado um levantamento histórico acerca da Literatura Infantil no Brasil, bem como, aspectos referentes ao PNAIC que tem a função, nesse estudo, de pano de fundo para o período escolar em investigação, que é o período do primeiro ao terceiro ano que, hoje, é destinado legalmente à alfabetização.

Seguindo, no terceiro capítulo, são referidos os aspectos metodológicos orientadores da investigação, delineando os instrumentos, os métodos de coleta de dados e as técnicas de análise dos dados, com o objetivo de descrever o caminho proposto para a investigação: características da pesquisa, justificativa, objetivo geral e objetivos específicos, o problema e as questões orientadoras da pesquisa, a apresentação das técnicas de coleta de dados – observações e entrevistas – bem como os critérios e os questionamentos referentes a cada uma dessas etapas; a base teórica que sustentará a análise do conteúdo coletado através das técnicas propostas e o contexto e sujeitos da pesquisa. A fundamentação desse capítulo se dará na perspectiva de Ludke e André (1986/).

Posteriormente, a apresentação dos dados obtidos no estudo de caso e a análise dos mesmos possibilitará um cotejo entre a teoria da análise de conteúdo e as teorias estudadas como orientadoras de práticas pedagógicas adequadas e a realidade investigada através da aplicação de entrevistas e realização de observações.

Em um último capítulo, serão mostradas as considerações finais sobre os resultados encontrados nesse estudo no sentido de sintetizar o que foi exposto, mas não de conceber como acabada a reflexão e tampouco de pressupor a realidade investigada como basilar a outras. Cabe lembrar que se trata de um estudo de caso e que não tem a pretensão de imprimir uma verdade sobre todas as realidades, cabendo, então, muitas outras investigações com vistas a possíveis intervenções quando for o caso e a vontade da comunidade em estudo. Além disso, deixamos o registro de muitas reflexões e possibilidades a partir do que foi experienciado pela pesquisadora, bem como a convicção de que os caminhos para a literatura nas escolas devem ser trilhados a partir de tais reflexões e investigações.

2 CONTEXTO DAS TEORIAS E CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS

Neste capítulo, há a preocupação com o contexto da realidade investigada nas entrelinhas da literatura, da alfabetização e do letramento. Essa necessidade se dá na perspectiva de que as práticas pedagógicas voltadas à leitura estão permeadas pelo processo de tornar-se alfabetizado e pelo processo de tornar-se letrado, cada uma dessas características e especificações serão refletidas no decorrer do capítulo.

Outro fator importante e determinante dos dois aspectos anteriores perpassa pela política pública que se ocupa de oferecer e garantir a alfabetização de crianças até os oito anos de idade, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), que também será abordado em uma seção específica para essa temática.

Serão tratadas aqui as bases teóricas que servem de pano de fundo para o estudo, tendo em vista que o foco é a presença de texto literário infantil nas salas de aulas alfabetizadoras investigadas, contudo é impossível abster-se desses aspectos no momento em que se considera a realidade investigada, o momento histórico educacional voltado para a alfabetização e os pressupostos teóricos que discutem o processo de aquisição e uso da língua escrita em uma sociedade letrada, permeadas, nesse caso, pelas práticas de leitura de Literatura Infantil.

2.1 LITERATURA INFANTIL NO BRASIL: ORIGENS E HISTÓRIA

A Literatura Infantil Brasileira tem percorrido um caminho que, dentro de um contexto histórico universal, pode ser considerado muito curto; contudo, para a história do nosso país e da formação social na qual ela se insere, é já de longo caminho. Lajolo e Zilberman (2007) traçam um importante panorama para que se

possa visualizar esse caminho percorrido e que atenderá o objetivo desta seção, que é o de apresentar a trajetória histórica da constituição da literatura brasileira infantil. Corroborando com tal ideia, será referida a contribuição de Oliveira (2008) no intuito de apresentar questões importantes para o entendimento dos períodos históricos aqui destacados.

Nessa perspectiva, será importante mencionar modificação do conceito de criança ao longo dos tempos, caracterizando épocas e momentos históricos marcantes. Essas modificações acarretaram a evolução da produção literária para crianças, que se tornou, com o tempo, mais qualificada e consumida por um público infantil – levando-se em conta aí o papel da família – mais exigente.

É de conhecimento geral que a literatura, hoje com estatuto de Literatura Infantil, é originária de histórias para adultos. Do ponto de vista histórico, pode-se dizer, que só recentemente as histórias são dirigidas ao público infanto-juvenil. Cabe salientar que atualmente, ou seja, no Brasil desde a década de 1930, a Literatura Infantil passou a ser um bem de consumo. Esse *status* da literatura gerou o que se convencionou chamar de objeto de estudo, tal como argumentam Lajolo e Zilberman, justificando os motivos que as levaram a escrever sobre o assunto da história da Literatura Infantil brasileira:

No momento em que a produção de livros para crianças converte-se num dos segmentos economicamente mais relevantes da indústria editorial brasileira e que a literatura infantil começa a integrar muitos currículos universitários e a tornar-se objeto de teses, congressos e seminários, pareceu-nos oportuno um balanço do que se tem feito ao longo de quase um século, em termos de literatura infantil brasileira. (LAJOLO; ZILBERMAN, 2007, p.09)

Dessa forma, serão mencionados períodos da história do Brasil enfatizando marcos importantes na Literatura Infantil, que, por vezes e necessariamente, sofreram influência internacional. Oliveira (2008) chama a atenção para as criações literárias orais existentes no período colonial do nosso país. Para a mesma autora, não se trata de questões mercadológicas ou editoriais, mas do registro da literatura como alimento para a imaginação, trazida pelos colonizadores. Trata-se, então, de um apanhado de histórias chamadas de *Histórias de Trancoso*, publicadas em 1575, em Portugal, e, provavelmente, chegada ao Brasil à mesma época. Estava a serviço

do “divertimento para crianças e adultos” (OLIVEIRA, p.50, 2008) e tinham uma espécie de intencionalidade educativa, visto que, originalmente, eram chamadas de *Histórias de Proveito e Exemplos*. O interessante é que a autora também alerta sobre a provável importância da Literatura Infantil oral entre e para portugueses, índios e negros em momentos de descanso.

Lajolo e Zilbermann (2007) ressaltam que as primeiras obras dirigidas ao público infantil passaram a circular em nosso país na primeira metade do século XVIII; contudo, antes disso, circularam as adaptações de La Fontaine (Fábulas – 1668 e 1694), de Fénelon (As Aventuras de Telêmaco - 1617) e as histórias de Perraut (Contos da mamãe Gansa - 1697). O crescimento cultural, que propiciou a entrada e a produção de livros no Brasil, ocorreu pela presença da família real no Brasil, que acarretou um processo de abertura de novos horizontes em nosso país, revolucionando o caminho da cultura brasileira, segundo Oliveira:

A abertura dos portos brasileiros às nações amigas de Portugal, a criação do Jardim Botânico, a autorização para a abertura de uma faculdade, o surgimento de teatros, escolas de música, liceus, colégios faziam pairar novos ares sobre aquela antiga aldeia colonial. Abria-se um novo horizonte que deixaria um marco importante na história do ensino. (OLIVEIRA, 2008, p.52)

Esse momento histórico do Brasil também foi marcado pela necessidade de oferta de ensino no país, vista inclusive pelo imperador, Dom João VI, permitindo a abertura de escolas de primeiros graus, segundo Lajolo e Zilberman (2007). Contudo, cabe lembrar, que o próprio Dom João VI não praticou muitas ações e, sim, sua equipe ministerial.

Outra atribuição importante a esse momento histórico é a mudança de concepção da infância. O período de início da industrialização europeia consolidou a burguesia como classe social que, segundo Lajolo e Zilbermann, era “apoiada num patrimônio que não mais se apoiava em hectares, mas em cifrões” (p. 16, 2007). Essa ascensão da burguesia teve como consequência a conquista de maior poder político, mantendo-se, contudo “uma camada social pacifista, a princípio” segundo LAJOLO e ZILBERMAN. Corroborando com esses dados, Oliveira contribui com a colocação:

Pouco antes, na Europa, começara a difusão dos ideais liberais românticos (da valorização do indivíduo para além de sua classe social) e a emergência da família burguesa, com a valorização da cultura para formação dos pequenos. A educação escolar ganhou maiores espaços, acolhendo crianças até então consideradas 'incapazes' de aprendizagem antes de completados os 9-10 anos. Abriam-se escolas para o ensino obrigatório. (OLIVEIRA, 2008, p.56)

Há, então, por parte da burguesia, o incentivo às instituições que trabalham a seu favor, sendo a primeira, a família e a segunda, a escola. Lajolo e Zilbermam explicam essa relação, que nesse estudo segue sistematizada no quadro 1:

FAMÍLIA	ESCOLA
Modelo de produção doméstica, menos participativo publicamente.	Antes facultativas, as salas de aula passam a ser um destino natural das crianças.
Manutenção do estereótipo familiar: divisão do trabalho entre seus membros. (pais: sustento econômico; mãe: gerência doméstica).	Essa obrigatoriedade justifica-se pela necessidade de enfrentamento maduro do mundo, visto a fragilidade ressaltada.
Promoção da criança como beneficiário desse esforço conjunto.	Torna-se espaço de mediação entre a criança e a sociedade, assim como a família.
Preservação da infância torna-se um valor e uma meta de vida.	Incorpora outros papéis que contribuem para reforçar a sua importância.
A criança passa a ter um novo papel na sociedade: motivação ao surgimento de objetos industrializados (brinquedos) e culturais (livro) ou novos ramos da ciência (psicologia infantil, pedagogia ou pediatria)	Por meio de legislação, passa a ser obrigatória para todas as crianças, não somente burguesas.
A importância dada ao período da infância ressalta a dependência, a fragilidade e a desproteção da criança.	Com a ida das crianças, obrigatoriamente, à escola, enxuga-se o número de operários mirins que dão espaço a adultos desempregados que agitavam a ordem social.

Quadro 1: Mudança de Concepções sobre a Família e a Escola.

Fonte: Lajolo e Zilberman (2007, p.17), adaptação da pesquisadora.

Corroborando com a explicação das autoras, Ariès (1981) conta sobre a evolução da representação da infância que, até o século XIII era meramente de ordem religiosa, ou seja, representava, iconograficamente, crianças ligadas à história da Igreja Católica (menino Jesus, Maria na infância, anjos com rostos infantis,

“amigos de Jesus”); além dessa representação religiosa, as crianças eram registradas como adultos em miniatura – corpos e rostos adultos, apenas em escala menor do que daqueles que eram adultos na representação artística em questão. O autor salienta que apenas a partir do século XVI é que a criança passou a ser representada e registrada devidamente, respeitando-se as suas particularidades e diferenças em relação aos adultos segundo ARIÈS:

As crianças receberam então novos nomes: *bambins*, *pitchouns*, *fanfans*. Os adultos interessaram-se também em registrar as expressões das crianças e em empregar o seu vocabulário, ou seja, o vocabulário utilizado pelas amas quando estas lhe falavam. É muito raro que a literatura, mesmo popular, conserve vestígios do jargão das crianças (...) outros textos do século XIV, revelavam um gosto indiscutível pela infância real. (ARIÈS, 1981, p.29)

É importante destacar aqui o quanto relevante para os levantamentos de Ariès eram os registros artísticos das épocas investigadas por ele, considerando esse material como referencial de registro social do desenvolvimento e da evolução do conceito teórico e prático do que significava ser uma criança.

Partindo das colocações de Lajolo e Zilberman (2007) e da contribuição de Ariès (1981), pode-se entender e relacionar que, até então, essas mudanças de concepção acerca da família e da escola são oriundas das Revoluções Industriais europeias a partir do século XVIII. Paralelamente no Brasil, esse processo ocorreu mais lentamente e muito mais como uma revolução cultural, pela presença do mundo do Império Português, do que propriamente em relação à necessidade e/ ou a planejamento estratégico sobre o crescimento e desenvolvimento da colônia. Em 1811, concomitantemente à presença da coroa portuguesa no Brasil, foi instalada a primeira tipografia na Bahia “com o periódico (bissemanal) *O Adolescente*. Embora o título faça referência, não há documentos que comprovem que se tratasse de um jornal voltado para jovens” (OLIVEIRA, 200, p.72).

Na Europa, consolidada a Literatura Infantil como um gênero escrito para o consumo de crianças, lembrando-se aqui que “a Literatura Infantil assume o papel de mercadoria (...). Por outro lado, porque a literatura infantil trabalha sobre a língua escrita, ela depende da capacidade de leitura das crianças, ou seja, supõe-se terem passado pelo crivo da escola” (LAJOLO; ZILBERMAN, 2007, p.18).

Estabelece-se, então a relação entre a escola e a Literatura Infantil: tornar as crianças aptas ao consumo de obras impressas, segundo as mesmas autoras. Após proclamada a independência brasileira, simultaneamente às concepções de Literatura Infantil como um bem de consumo, “a educação no Brasil não foi prioridade na pauta política dos governantes” (OLIVEIRA, 2008, p.54), e essa situação perdurou até o início do século XX, o que acarretou a falta de uma política educacional que priorize a formação de leitores e o desabrochar para a leitura, tendo, inicialmente e prioritariamente o livro de literatura como um artefato didático funcional.

A Literatura Infantil nacional sofreu forte influência da Literatura Infantil estrangeira. Prioritariamente e pelo sistema de governo vigente na época, ou seja, de não produção e sim de importação de produtos, a Literatura Infantil consumida no país tratava de traduções de obras clássicas estrangeiras. Caracterizando essa fase de consumo de literatura traduzida, tem-se a concepção de literatura educativa no intuito de regradar e moralizar os comportamentos: como exemplo dos títulos *Conselhos e avisos de uma mãe a seus filhos*, de Maria da Trindade de Portugal (OLIVEIRA, 2008), as histórias de aventura: *Robinson Crusóé*, de Daniel Defoe e *As Viagens de Gulliver*, de Jonathan Swift, ambos com adaptações para crianças no século XVIII e traduções para o Brasil no século XIX (LAJOLO; ZILBERMAN, 2007).

Nos séculos XIX e XX, a comercialização de traduções de literatura destinada a crianças e jovens foi definitivamente efetivada no Brasil. A iniciativa se deu por parte de editores, cujos nomes principais foram Garnier, Laemmert e Quaresma. As traduções eram feitas para o português de Portugal e, automaticamente, vinham para o Brasil. Era, então, considerada de má qualidade inclusive para as crianças portuguesas. Quaresma e Lobato iniciavam, nesse período, um processo de nacionalização da produção literária infantil através da crítica ao produto traduzido.

Por iniciativa de Quaresma, pode-se verificar a “abrasileirização” de livros infantis através de dois autores: Figueiredo Pimentel que, por encomenda do editor, publicou os *Contos da Carochinha* (1894), *Contos de Fadas* (tradução de Perraut, Grimm e outros) e *História da Avozinha e Histórias da Baratinha* (1896) e a autora, professora Maria Alexina de Magalhães Pinto que, em 1909, publicou *Os nossos Brinquedos*. A temática de ambos os autores era o resgate folclórico da produção oral já existente no Brasil: histórias passadas de geração em geração, provérbios,

adivinhas, brincadeiras, parlendas, cantigas de roda, ou seja, a formação cultural popular brasileira.

Inspirada em livros estrangeiros de cunho patriótico, a brasilidade da literatura para crianças foi instaurada em nosso país. Em 1910, foi publicado *Através do Brasil*, escrito por Olavo Bilac e Manuel Bonfim. O livro constitui-se do seguinte enredo, segundo Lajolo e Zilberman:

Narra, em terceira pessoa, a viagem feita pelos protagonistas: 'dois irmãos, Carlos e Alfredo, o primeiro de 15 anos de idade, o segundo cinco anos mais moço', em busca do pai enfermo. Depois que este é dado como morto, a viagem prossegue na procura de parentes que restam às crianças. (LAJOLO; ZILBERMAN, 2007, p.30)

Com essa viagem, os irmãos acabam percorrendo todo o país e experienciando “lições de geografia, agricultura, história, higiene, como era a intenção dos autores, expressa na ‘Advertência e explicação.’” (LAJOLO; ZILBERMAN, 2007, p.35). Utilizar dessa estratégia narrativa tem a intenção de minimizar a aridez dos conteúdos que devem ser ministrados na escola; porém “a grande lição do livro é a do civismo, do patriotismo, da brasilidade, sugerida e sublinhada pela alusão a episódios e heróis brasileiros e pela exaltação à natureza” (LAJOLO; ZILBERMAN, 2007, p.35,). Nessa mesma linha de difusão cívico-patriótica, surgiram autores com as publicações: *Contos Infantis*, de Julia Lopes de Almeida e Adelina Lopes Vieira (1886); *Pátria*, de João Vieira de Almeida (1889); *Porque ufano meu país*, de Afonso Celso (1901); *Contos pátrios*, Olavo Bilac e Coelho Neto (1904); *Histórias da nossa terra*, de Júlia Lopes de Almeida (1907).

A partir desse período, a renovação do mercado editorial trouxe uma real preocupação e ação sobre o produto a ser consumido pelas crianças: o projeto gráfico e a presença de ilustrações significativas passaram a ser quesitos necessários aos critérios de seleção de um bom livro. A preocupação dava-se pela seguinte justificativa, conforme Oliveira:

A contemplação do belo na arte gráfica é uma atitude inerente ao ser humano. A natureza em si é uma obra de arte. Ao homem é dada a liberdade de recriar, transformar e embelezar ainda mais essa obra-prima

da criação. O belo desperta a atenção e aguça a sensibilidade do ser humano, que é capaz de 'ad-mir' e contemplar. (OLIVEIRA, 2008, p.65)

A concepção de belo para o livro infantil é especialmente destacada quando interfere na funcionalidade desse aspecto na escolha e real uso do artefato cultural segundo Oliveira:

Eis por que um livro de literatura para crianças em fase inicial de escolarização (Ensino fundamental I) necessita ser visualmente atraente, com boas ilustrações e bem coloridas, pois, pelo fato de a criança pequena (pré-leitor) ser um iniciante no conhecimento do código linguístico, a leitura de textos passa a ser para ela um desafio. Se for extensa e sem espaço para um descanso, pode causar desinteresse e frustração, o que pode ser evitado. Daí a importância de ilustrações nos livros de Literatura Infantil. (OLIVEIRA, 2008, p.65)

Na primeira metade do século XX, o mercado editorial passou a aquecer mais ainda. Sob a influência da crítica de Monteiro Lobato que, como forte defensor do livro infantil de qualidade, editor, escritor e influente político, movimentou as tendências sobre a produção literária para crianças. Havia, daquele momento em diante, uma preocupação com a não didatização da Literatura Infantil, mesmo que usufruída pelas escolas.

Narizinho Arrebitado (1921), de Monteiro Lobato, é a obra que inaugura esse novo pensamento “a imaginação era o eixo central do enredo, e a linguagem, leve e espontânea, como a das crianças” (OLIVEIRA, 2008, p.74,). Lobato, através de suas personagens, adentra essa nova consciência acerca do que as crianças gostariam de ler, reflete sobre a realidade, sobre a cidadania e, com a sua ironia e irreverência, traz críticas à sociedade na busca da cultura de uma nova visão sobre e da criança, segundo e apontamentos de Oliveira:

Sua irreverência e agudez de pensamento rompem com uma estrutura moralista de fazer literatura. Conhecedor do poder transformador de uma obra literária, Lobato avança na conquista de novos olhares, novos padrões de comportamento. Isso porque acredita que a mudança não viria de cima para baixo, mas ao contrário. Acreditava no potencial da criança, se colocada em liberdade para elaboração de seus valores como indivíduo e cidadão. Não temia falar da realidade à criança. Por meio de suas

personagens astutas, transgride as leis vigentes da sociedade com inteligência, sabedoria e espírito crítico. (OLIVEIRA, 2008, p.75)

Monteiro Lobato, dotado de espírito pioneiro e vanguardista, em 1918, passou de diretor a proprietário da Revista do Brasil, tornando-se, assim, editor. Consciente do mercado editorial e conhecendo os problemas de editoração no Brasil “não só do ponto de vista de conteúdo, mas da qualidade de capa, papel e traduções, Lobato constatou, ainda, a quase inexistência de livrarias no Brasil (àquela época, 1918, 50 pontos de venda)”, (OLIVEIRA, 2008, p.78), lançou-se a negociar de forma a aproximar-se do leitor, por “mala direta”, pois se utilizava da consignação com agentes autônomos, segundo Oliveira (2008). Podemos ter uma dimensão da importância de Lobato no mercado editorial, segundo o que a autora nos diz Oliveira:

A força da transformação de um povo está nas ideias que são propagadas, através dos livros que geram debates. Portanto o empreendimento de Lobato no mercado de edição de livros era inevitável. Laura Sandroni o coloca como ‘o primeiro grande editor de autores brasileiros, não só da área da ficção, mas também na História e nas Ciências Sociais’. Seu empreendimento em curto prazo alcançara o sucesso. A venda de suas publicações o impelia a investir cada vez mais no mercado editorial e, como vanguardista, Lobato importava equipamentos de ponta, sempre privilegiando a qualidade gráfica, além do conteúdo. (OLIVEIRA, 2008, p.79)

Na Literatura Infantil brasileira, Monteiro Lobato representa um marco devido à incursão de novos valores e visões de mundo para Oliveira:

A começar pela concepção de criança que, contrária à visão míope de sua época, reconhecia nos pequenos a força da transformação; Lobato acreditava que, através da literatura e da educação, era possível conceber um mundo menos injusto e, para isso, a criança deveria ser amada e respeitada. (OLIVEIRA, 2008, p.80)

Representa-se aqui uma parcela da significativa contribuição de Monteiro Lobato à implantação e à implementação da Literatura Infantil no cerco das crianças de sua época e das de hoje em dia. Sendo um homem à frente do seu tempo, modernizou, rompeu barreiras e colocou a literatura num patamar de igualdade a

outras produções culturais de sua época, ao menos no âmbito mercadológico e reflexivo, acreditado no poder formador dessa modalidade de leitura.

A concorrência entre a literatura nacional e a estrangeira permaneceram pelos anos seguintes; contudo a produção cultural no Brasil é alavancada, em especial para adultos. Passa-se a consumir, produzir e circular a cultura erudita: cinema, teatro, artes plásticas entre os anos de 1945 e 1950. Revistas semanais de informação e reportagem circulam com maior efetividade nesse momento, o que cria possibilidades maiores de leituras e formação de leitores, trazendo impacto inclusive para as salas de aulas, nas quais os professores estavam acostumados a leituras tradicionais. Conforme Lajolo e Zilberman (2007, p.95), a Literatura Infantil, nesse momento, passa a ser ameaçada por dois fatores a diminuir a sua popularização, que havia sido difundida no período modernista:

De um lado depara-se com o empenho pela elitização da cultura, ao menos daquela que circula entre as classes elevadas; isto a coloca, enquanto gênero considerado menor, na defensiva, tendo de depender de escritores sem maiores aspirações a glórias literárias, mas, ainda assim, eficientes na arte de capturar leitores assíduos. De outro, ocorre, no gosto desses mesmos leitores, com a cultura de massas, que, dispendo de canais mais poderosos e internacionais, avança sobre os hábitos intelectuais de consumo do homem urbano. (LAJOLO; ZILBERMAN, 2007, p.95)

Compreende-se aqui, então, uma espécie de crise entre a produção literária como tida de *status* e a produção literária marginalizada, que seria a Literatura Infantil, que não traz honras aos seus escritores e estes produzem de modo a fidelizar um leitor. Além disso, também se observa a crise entre o rural e o urbano, pois a produção infantil brasileira era ainda muito voltada a narrativas de aventura que envolviam sítios, florestas e cenários regionalistas. Passa-se a observar narrativas que contrastam a vida urbana e a vida rural.

No mesmo período, entre os anos de 1940 e 1950, consolidou-se a mentalidade da infantilização da criança que originou histórias que convertem “personagens não humanas, mas antropomorfizadas, em símbolos das vivências e da interioridade da criança” (LAJOLO; ZILBERMAN, 2007, p.112). O exemplar dessa modalidade narrativa é o personagem *Samba*, de Maria José Dupré:

Criado em 1940, Samba é auxiliar importante dos meninos que se perdem no interior da mina de ouro. Aparece também em *O cachorrinho Samba na Bahia*, mas é em *O Cachorrinho Samba*, de 1949, que ele é o protagonista, de quem narra a biografia, desde o nascimento até a maturidade. Entre um ponto e outro o cãozinho passa por maus momentos, desobedece às ordens humanas: sai de casa e acaba se perdendo. Sua luta, que preenche a maior parte do livro, é por voltar, o que, enfim, consegue. (LAJOLO; ZILBERMAN, 2007, p.112)

O personagem *Samba* representa aqui outros, que originários do mesmo momento, representavam, na verdade, a própria criança e as suas fragilidades. Deixavam evidente a preocupação com o crescimento emocional, moral e educativo das crianças, colocando os personagens de modo a vivenciarem situações de aproximação da criança com a sua própria realidade, seus próprios transtornos, através de um personagem não humano, com vivências humanas.

Continuando a trajetória da Literatura Infantil em nosso país, Lajolo e Zilberman (2007) relatam a multiplicação dos “programas voltados para o fomento da leitura e discussão da literatura infantil” (p.123, 2007), com início na década de 60, criando fundações, centros de estudos associações acerca desse interesse. É possível exemplificar aqui: “Fundação do Livro Escolar (1966), Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (1968), Centro de Estudos de Literatura Infantil e Juvenil (1973), Academia Brasileira de Literatura Infantil e Juvenil (1979)” (LAJOLO; ZILBERMAN, 2007, p.123).

A década de 70 foi marcada pela inserção de nomes renomados na Literatura Brasileira para adultos no campo da Literatura Infantil: Mário Quintana, Cecília Meireles, Vinícius de Moraes e Clarice Lispector. Esse movimento de autores prestigiados é uma consequência de investimento público em Literatura Infantil para escolas, resgatando baixos índices de leitura da população, que vinha preocupando as autoridades, como se pode constatar através conforme Lajolo e Zilberman:

Essa mobilização do Estado, apoiando e agilizando entidades envolvidas com livro e literatura, correspondeu, no plano da iniciativa privada, ao investimento de grandes capitais em literatura infantil, quer inovando a sua veiculação (agora também confiada a revistas e livros vendidos em bancas ou diretamente comercializados em colégios), quer aumentando o número e o ritmo de lançamentos de títulos novos. (LAJOLO; ZILBERMAN, 2007, p. 124)

Esse quadro de investimento tornou a Literatura Infantil um ramo promissor, traduzindo-se num mercado especializado e atrativo para escritores, como vemos para Lajolo e Zilberman:

O reflexo dessa nova situação não se fez esperar: traduziu-se no desenvolvimento de um comércio especializado, incentivando, nos grandes centros, a abertura de livrarias organizadas em função do público infantil e atraiu, para o campo dos livros para crianças, um grande número de escritores e artistas gráficos que, com mais rapidez que muitos de seus colegas dedicados exclusivamente ao público não infantil, profissionalizaram-se no ramo. (LAJOLO; ZILBERMAN, 2007, p. 124)

Atualmente, o segmento da Literatura Infantil constitui-se, de modo muito próspero, com livros produzidos dentro de um sistema editorial moderno, prestígio aos autores nacionais e valorização dos títulos brasileiros. Representantes do cenário atual da produção literária infantil, caracterizado em meados da década de 60, podemos citar as seguintes produções e seus respectivos autores, que tornaram-se clássicos da contemporaneidade: *Pé de Pilão* (1968), de Mário Quintana; *A arca de Noé* (1974), de Vinícius de Moraes; *Ou isto ou aquilo* (1964), de Cecília Meireles, *Marcelo, marmelo, martelo* (1976) e *O reizinho mandão* (1978), ambos de Ruth Rocha; *Chapeuzinho Amarelo* (1979), de Chico Buarque; *História meio ao contrário* (1979), de Ana Maria Machado; com as primeiras publicações no período de 1975 a 1980, com destaque para a produção de Lygia Bojunga Nunes, além de tantos autores e ilustradores hoje atuantes e renomados.

Acrescidos à lista anterior, que trata de autores que se mantiveram atuais embora já publicadas as obras há mais de trinta anos, pode-se apresentar uma lista dos nomes da Literatura Infantil mais atuais, entre os quais cita-se: André Neves com *Obax* (2010), *Lino* (2011), *Tom* (2012); Léia Cassol, autora de *Um passarinho chamado Mario* (2005), *Homero* (2007), *Férias na Floresta* (2007), Ricardo Azevedo com *Histórias de Bobos, bocós, burraldos e paspalhões* (2009); Ângela Lago, *João Felizardo* (2010); entre tantos outros autores e ilustradores qualificados da atualidade.

Além de uma listagem de autores atuais, cabe aqui trazeremos a reflexão mais atual sobre o papel da Literatura Infantil na sociedade atual: a sua relação com a escola, a sua função e os seus desafios. Primeiramente, faz-se necessário pensar

acerca da disputa de espaço na rotina das crianças entre a literatura e o uso/ acesso a tecnologias midiáticas. A tecnologia que explora com muita facilidade a imagem e o movimento reais ocupa uma posição muito tentadora e por muitas vezes vantajosa em relação a literatura e, por certo período, isso de tratou de uma ameaça para a literatura. Hoje é possível compreender esse avanço tecnológico como um benefício também para o campo da literatura e que é possível, através de livros de qualidade quanto ao conteúdo e à forma, manter-se ativo no convívio e querer infantil, tornando-se um artefato competitivo no centro de interesses das crianças, como se pode verificar nas palavras de Oliveira:

No que diz respeito tanto ao conteúdo quanto à gráfica, à ilustração, a produção editorial deu um grande salto qualitativo em relação às primeiras produções voltadas para a L.I. Salto que possibilitou a confluência de várias áreas artísticas e tecnológicas, preocupadas com o conteúdo e a forma, fazendo a melhor produção editorial nessa área, buscando o equilíbrio entre essas linguagens, fazendo o melhor da produção editorial nessa área, buscando o equilíbrio entre essas linguagens que se complementam. (OLIVEIRA, 2008, p.70)

A ideia composta a partir de então é de que as duas mídias (livro e novas tecnologias) contribuam de forma colaborativa para a formação da criança leitora e cidadã da sociedade tecnológica. O avanço tecnológico trouxe influência a todos os setores da sociedade, inclusive o da educação. Sendo assim, repensar e questionar os métodos e os objetivos de ensino, são exigências impostas por essa nova visão da educação que, acima de tudo, deve considerar todo o atual avanço tecnológico, literário e social, constituintes da visão que se tem hoje, como é possível verificar também nas palavras de Oliveira:

A educação contemporânea vê o educando como sujeito da própria educação; um ser em formação, que carrega consigo experiências culturais, em nível pessoal, familiar e social. Essa bagagem deverá estar relacionada com os conteúdos educacionais, em uma relação dialógica entre professor/alunos. (OLIVEIRA, 2008, p.88)

Essa mudança de concepção sobre a educação e sobre o ensino acarreta mudanças na formação do professor que, necessariamente, precisa ser portador de uma “bagagem teórica capaz de responder não só aos conteúdos programados,

mas de criar estratégias de aprendizagem ou de intercâmbio com seus alunos que ultrapassem uma metodologia pronta e acabada”, segundo palavras de Oliveira (2008, p.90).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), embora não atendidos em toda a sua amplitude, em nossas escolas, trouxeram um outro parâmetro para a educação e, embora tragam a temática da Literatura Infantil em sala de aula muito timidamente, defendem as práticas de leitura e a criação de Bibliotecas funcionais nas escolas, segundo nos traz Oliveira: “é preciso que os alunos tenham acesso aos materiais escritos, jornais, revistas, livros e outros. Daí a necessidade de criar, nas escolas, uma biblioteca na qual os alunos possam ter acesso a esse material” (2008, p.94).

Tem-se hoje uma visão muito crítica, de autonomia e de apropriação da literatura, por parte seu aluno-leitor-consumidor, o que mostra a importância de trazer esse levantamento histórico que mostra a contribuição de cada período para a construção da concepção de Literatura Infantil que se tem hoje segundo Oliveira:

Preconiza-se hoje a exploração do fantástico, do lúdico, da fantasia, que são as metas da interação participativa do aluno com a obra, explorando o sabor literário (...) o simples contato do aluno com a história infantil, seja através da leitura, seja da audição ou da recepção via mídia, como rádio, TV, cinema, teatro, já constitui uma forma de interação com seus aspectos formativos e informativos, desde que a narrativa tenha significado para ele. E um texto significativo é aquele que, na sua incompletude, permite ao leitor incursionar por sua bagagem de vida pessoal, histórica e cultural, possibilitando novas experiências e reelaborações. (OLIVEIRA, 2008, p.95)

Nessa nova concepção de educação, o aluno “enquanto ser em desenvolvimento e que é agente criador, produto e produtor de cultura, é valorizado como um ser em processo de construção do conhecimento de si próprio e do mundo que o cerca” segundo Oliveira.

2.2 A PRESENÇA DA LITERATURA INFANTIL NA ESCOLA

Souza ao dimensionar, pedagogicamente, a Literatura Infantil coloca a questão de modo que se pode compreender a literatura como elemento constitutivo do cotidiano escolar, na medida em que se entende a sua função de ensinar originariamente intrínseca a sua existência:

O conteúdo literário possui uma dimensão pedagógica que lhe é inerente por que humana, ainda que a obra não tenha sido escrita com a clara intenção de ensinar. Por isso, os textos literários foram historicamente utilizados como instrumentos disseminadores de concepções e valores vigentes nas sociedades. (SOUZA, 2010, p.68)

No caso da Literatura Infantil, Souza também explica sobre a questão de que o autor precise imprimir na obra contribuições relevantes, visto a relação entre a linguagem e a consciência, destacadas pela autora como as características que diferem o ser humano dos animais:

O homem é a espécie biológica que se desprende dos animais e se tornou humana pela formação da consciência (...) a consciência nasceu da necessidade de os homens se comunicarem entre si. Portanto linguagem e consciência constituem uma totalidade única. Na medida da linguagem está a medida da consciência. É nesse sentido que se aponta uma natureza pedagógica inerente à literatura. Literatura é linguagem, e, à medida que o ser humano exercita sua linguagem por meio da leitura, que nada mais é do que interagir com o autor do livro, eleva-se seu nível de consciência. (SOUZA, 2010, p.68)

Imprescindível destacar aqui a importância em se proporcionar a leitura de literatura para crianças em fase escolar, e até mesmo anteriormente – embora não seja o foco deste estudo -, com vistas a formação de leitores críticos de literatura considerando a importância destes textos – quando de qualidade – na formação dos pequenos leitores, futuros adultos leitores.

Segundo Souza (2010) a escola seria o único lugar em que as crianças poderiam, no contexto atual, ter a cessão a leitura de textos literários. Nesse ponto de vista, e corroborando com a proposta do presente estudo, a autora afirma que:

Nesse sentido, há que se refletir sobre a forma como essa instituição tem tratado a relação da literatura com os alunos. Por isso, falar em literatura implica, antes de tudo, indagar em que medida a escola tem transformado seus alfabetizados em leitores ou, ainda, em que medida tem contribuído para formação de um público leitor. Assim, é inevitável que tratemos a escola que ai está, e não de uma escola idealizada. (SOUZA, 2010, p. 76)

Na perspectiva desse estudo, a literatura deve estar diariamente presente na sala de aula de alunos em período de alfabetização. Para contemplar esse ponto de vista, serão utilizadas as concepções de proposta de práticas de leitura para séries iniciais de Baldi (2009) e os critérios de observação extraídos e interpretados a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais (2007).

Baldi (2009) apresenta uma proposta de sistematização da leitura de literatura na sala de aula das séries iniciais do Ensino Fundamental. Essencialmente, indica práticas que realmente colocam a literatura dentro da escola, dentro das salas de aula e, com essa ideia, corrobora com a formação do leitor. A proposta da autora é que os alunos possam realizar, ao longo de um ano letivo, quatro modalidades de leitura que contribuam para a formação leitora e para o enriquecimento da sua formação literária. São elas: *Biblioteca Todos os Dias* (que deve ocorrer durante todo o ano); *Leitura Socializada* (que deve ocorrer mensalmente, bimestralmente ou trimestralmente, conforme o volume da obra escolhida); *Leitura Individualizada* (com sugestão de que aconteça mensal ou bimestralmente) e a *Unidade de Leitura ou Leitura Mediada* (com recomendação trimestral). Conforme as colocações da autora é possível construir um quadro explicativo das modalidades como segue:

AS DIFERENTES MODALIDADES DE LEITURA	
Biblioteca todos os dias (o ano todo).	<ul style="list-style-type: none"> • Requer leitura diária e empréstimos acompanhados pela professora, na biblioteca da escola; • Prioridade da leitura de livre escolha pelos alunos, individualmente ou em duplas, mas contemplando também: a leitura pela professora aos alunos, recontos ou propagandas do seu livro aos colegas e pesquisas, além de exploração da própria organização do espaço, trabalhando atitudes e posturas adequadas.
Leitura Socializada (mensal, bimestral ou	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura pela professora aos alunos, na sala, de um texto literário escolhido pela

trimestral).	<p>equipe pedagógica, o qual deve estar num nível um pouco além do que os alunos teriam condições de ler sozinhos;</p> <ul style="list-style-type: none"> • As partes ou capítulos lidos, a cada dia, são previamente selecionados e organizados, de modo a deixar sempre a classe na expectativa da continuidade da leitura; • Antes, durante ou depois da leitura, pode-se propor algum comentário ou discussão que mobilize os alunos para a leitura que começa, lembrando o capítulo anterior, ou sobre a leitura que se está realizando; porém, não é preciso uma proposta mais formal de trabalho escolar a partir do texto, sendo até recomendável evitá-la.
Leitura individualizada (mensal ou bimestral).	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura em casa pelos alunos, individualmente, de um texto literário (que pode ser o mesmo para a toda a turma ou não) escolhido pela equipe pedagógica e adquirido pelo aluno ou retirado na biblioteca; • Seminário sobre o(s) livro(s) lido(s), em que cada aluno se expressa, trazendo suas impressões ou reflexões oralmente, por escrito ou através de linguagem plástica ou cênica.
Unidade de Leitura ou Leitura Mediada (trimestral)	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura na sala de aula de um ou dois textos por semana, selecionados a partir de um determinado foco para o trimestre (um determinado autor escolhido, um gênero textual, uma temática etc.); • Foco na interpretação e na linguagem escrita, supondo diferentes possibilidades de leitura e ampliando a capacidade de estabelecimento de relações e construção de sentidos.

Quadro 2: Diferentes Modalidades de Leitura

Fonte : Baldi, (2009, p.16), adaptado pela pesquisadora.

A partir dessas definições, podemos caracterizar os critérios de observação oriundos dos PCN que expõem:

Formar leitores é algo que requer, portanto, condições favoráveis para a prática de leitura que não se restringem apenas aos recursos materiais

disponíveis, pois, na verdade, o uso que se faz dos livros e demais materiais impressos é o aspecto mais determinante para o desenvolvimento da prática e do gosto pela leitura. (PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS, p.43)

Com isso, os PCN colocam condições para que a atividade com leitura ocorra de modo eficiente como se pode acompanhar no quadro:

CONDIÇÕES E CUIDADOS PARA A FORMAÇÃO DO LEITOR – PCN	
CONDIÇÕES	CUIDADOS
Disponer de uma boa biblioteca na escola;	Toda proposta de leitura em voz alta precisa fazer sentido dentro da atividade na qual se insere e o aluno deve sempre poder ler o texto silenciosamente, com antecedência — uma ou várias vezes;
Disponer, nos ciclos iniciais, de um acervo de classe com livros e outros materiais de leitura;	Nos casos em que há diferentes interpretações para um mesmo texto e faz-se necessário negociar o significado (validar interpretações), essa negociação precisa ser fruto da compreensão do grupo e produzir-se pela argumentação dos alunos. Ao professor cabe orientar a discussão, posicionando-se apenas quando necessário;
Organizar momentos de leitura livre em que o professor também leia. Para os alunos não acostumados com a participação em atos de leitura, que não conhecem o valor que possui, é fundamental ver seu professor envolvido com a leitura e com o que conquista por meio dela. Ver alguém seduzido pelo que faz pode despertar o desejo de fazer também.	Ao propor atividades de leitura convém sempre explicitar os objetivos e preparar os alunos. É interessante, por exemplo, dar conhecimento do assunto previamente, fazer com que os alunos levantem hipóteses sobre o tema a partir do título, oferecer informações que situem a leitura, criar um certo suspense quando for o caso, etc.;
Planejar as atividades diárias garantindo que as de leitura tenham a mesma importância que as demais;	É necessário refletir com os alunos sobre as diferentes modalidades de leitura e os procedimentos que elas requerem do leitor. São coisas muito diferentes ler para se divertir, ler para escrever, ler para estudar, ler para descobrir o que deve ser feito, ler buscando identificar a intenção do escritor, ler para revisar. É
Possibilitar aos alunos a escolha de suas leituras. Fora da escola, o autor, a obra ou o gênero são decisões do leitor. Tanto quanto for possível,	

<p>é necessário que isso se preserve na escola;</p>	<p>completamente diferente ler em busca de significado — a leitura, de um modo geral — e ler em busca de inadequações e erros — a leitura para revisar. Esse é um procedimento especializado que precisa ser ensinado em todas as séries, variando apenas o grau de aprofundamento em função da capacidade dos alunos.</p>
<p>Garantir que os alunos não sejam importunados durante os momentos de leitura com perguntas sobre o que estão achando, se estão entendendo e outras questões;</p>	
<p>Possibilitar aos alunos o empréstimo de livros na escola. Bons textos podem ter o poder de provocar momentos de leitura junto com outras pessoas da casa — principalmente quando se trata de histórias tradicionais já conhecidas;</p>	
<p>Quando houver oportunidade de sugerir títulos para serem adquiridos pelos alunos, optar sempre pela variedade: é infinitamente mais interessante que haja na classe, por exemplo, 35 diferentes livros — o que já compõe uma biblioteca de classe — do que 35 livros iguais. No primeiro caso, o aluno tem oportunidade de ler 35 títulos, no segundo apenas um.</p>	
<p>Construir na escola uma política de formação de leitores na qual todos possam contribuir com sugestões para desenvolver uma prática constante de leitura que envolva o conjunto da unidade escolar.</p>	

Quadro 3: Condições e Cuidados para a Formação do Leitor – PCN

Fonte: Parâmetros Curriculares Nacionais (2007, p.38), adaptação da pesquisadora.

Considera-se aqui as orientações dos PCN (2007) como um rumo para o planejamento do professor na sua prática diária e em longo prazo, através da elaboração de projetos e planos que determinem uma prática formadora de leitores. Esse material constitui, então, juntamente com os pressupostos de Baldi (2009), os elementos importantes para a apresentação e, posteriormente, análise dos dados obtidos:

- a) *se/como a Biblioteca escolar é utilizada na rotina da turma (PCN.):* essa modalidade de leitura, na perspectiva de Baldi (2009), deve ser oferecida durante o ano inteiro e tendo o espaço ocupado de diversas formas, ou seja, espera-se que as escolas tenha uma Biblioteca muito ativa. Para a autora a Biblioteca escolar deve ser um local atrativo e estimulante para a criança propiciando o ambiente adequado, agradável para a leitura proposta;
- b) *se/há materiais de leitura de Literatura Infantil disponíveis para os alunos e como são utilizados (PCN):* os materiais de leitura para os alunos devem estar disponíveis e de forma atrativa e, pressupondo o uso da biblioteca para momentos de leituras diárias, entende-se que é o local apropriado para que os materiais de leitura estejam disponíveis, na perspectiva de Baldi (2009) esse procedimento pode ocorrer na biblioteca escolar, na modalidade de leitura *Biblioteca Todos os Dias*;
- c) *se/o professor costuma ler material literário aos alunos (PCN):* Na perspectiva de Baldi (2009), o professor deve ler sim aos alunos, mas também oportunizar momentos diferentes e não somente de leitura feita pelo professor. Para essa prática de leitura realizada pelo professor aos alunos, podem ser contempladas as modalidades de leitura *Biblioteca Todos os Dias*, *Leitura Socializada e Unidade de Leitura/Leitura Mediada*;
- d) *se/os alunos têm algum momento para leitura livre considerando o manuseio de textos literários (PCN):* esse aspecto pode ser considerado no momento de leitura na modalidade *Biblioteca Todos os Dias*, porém com mediação da professora, quando tiver dificuldades pra encontrar um livro adequado, desafiando o aluno a buscar novas e diferentes situações;
- e) *se/os alunos têm liberdade de escolha dos livros de literatura (PCN):* nesse aspecto, as possibilidades de escolha estão nas modalidades de leitura *Biblioteca Todos os Dias* e *Unidade de Leitura/ Leitura Mediada*, contando que, em especial na segunda modalidade, os alunos possam escolher não necessariamente e apenas o texto, mas um autor, gênero textual, temática;

- f) *se/como os alunos atuam postural e comportamentalmente durante o momento da leitura. (se há interrupções, se mantêm a atenção, se posicionam-se de alguma forma em especial)*-(PCN):A autor faz essa especificação prioritariamente na modalidade *Biblioteca Todos os Dias*, afirmando que o espaço da biblioteca “não quer dizer que tenha que ser um local barulhento e que as crianças estejam em movimento constante. Até porque a atividade é intelectual e (não motora), é atividade de leitura e necessita de silêncio e tranquilidade” (BALDI, p.18, 2009). Contudo é possível transferir essa recomendação para todas as outras modalidades, visto que também se trata de uma atividade intelectual, seja duplas, grupos ou individualmente; na sala de aula, em casa ou no local considerado mais propício;
- g) *se/a escola imprime um postura de formação de leitores de literatura em suas práticas pedagógicas (observação do contexto)*-(PCN): esse aspecto refere-se diretamente às práticas pedagógicas da professora, considerando a aplicação dos elementos anteriores e das modalidades de leitura trazidos por Baldi (2009). Nesse caso, considera-se a presença da Literatura Infantil nas salas de aula das séries iniciais do Ensino Fundamental observadas, bem como as propostas de leitura sistematizadas ofertadas (ou não) pelas educadoras.

Visto a importância do professor como mediador e promotor de momentos de leitura de literatura aos alunos, visando à formação de leitores na escola, é importante trazer aqui critérios de escolha de livros conforme adequação pela faixa etária proposto por Coelho (2000). Não se trata de apresentar uma proposta ou projeto pedagógico escolar, pois não é o objetivo aqui estabelecido, mas considerando o contexto investigado é relevante fazer essa colocação no que se refere ao entendimento que se tem, nessa dissertação sobre a adequação do livro de literatura para cada aluno conforme a sua idade e/ou maturidade leitora. Para essa adequação a autora sugere princípios orientadores para a escolha dos livros conforme estágios psicológicos da criança como segue (COELHO, 2000):

Pré-leitor:

- *Primeira Infância (dos 15/17 meses a 3 anos):* A autora indica que nesta fase, já que a criança está em período de desenvolvimento da linguagem oral e da nomeação de objetos, é interessante a presença atuante de um adulto a fim de estimular, propiciar uma “percepção do espaço global em que vive” (p.33);
- *Segunda Infância (a partir dos 2/3 anos):* Nessa fase, Coelho indica a brincadeira com livro, visto como um objeto concreto de apropriação do mundo da linguagem. É importante aqui a oferta de livros com “vivências radicadas no cotidiano familiar à criança” (p.33). Algumas características para a escolha do livro devem ser observadas: predomínio absoluto da imagem, sem texto escrito ou muito breves, dramatizados pelo adulto; as imagens devem ser significativas para a criança; desenhos bem definidos para as ilustrações, facilitando a comunicação visual; pode-se interagir com humor e mistério, além da utilização da técnica de repetição de elementos para manter a atenção do leitor a ser conquistado (p.34);
- *Leitor Iniciante (a partir dos 6/7 anos):* Esta fase é pressuposta como a da aprendizagem da leitura e da escrita. Faz-se necessária ainda a presença do adulto como agente estimulador, “não só para levar a criança a se encontrar com o mundo contido no livro, como também para estimulá-la a decodificar os sinais gráficos que lhe abrirão as portas do mundo da escrita” (p.35). Nessa fase, a imagem ainda deve predominar sobre o texto, a narrativa deve envolver uma situação simples, coerente e o humor continua sendo um fator importante. Aqui, os personagens podem ser reais ou simbólicos, a estrutura textual deve ser simples – frases curtas e palavras de sílabas simples. É desejável que se estimule “a imaginação, a inteligência, a afetividade, as emoções, o pensar, o querer, o sentir... Indiferentemente, podem se desenvolver no mundo do maravilhoso ou no mundo cotidiano” (p.35);
- *Leitor em Processo (a partir dos 8/9 anos):* A criança já deve apresentar domínio dos mecanismos de leitura. Há um atrativo, curiosidade, interesse pelo conhecimento das coisas, “desafios e questionamentos de toda natureza” (p.35). A presença do adulto ainda é importante como estimulador e provocador de atividades

de pós-leitura. As imagens já podem estar proporcionais à quantidade de texto que, por sua vez, precisam ser escritos de modo simples, mas já com introdução à estruturas mais complexas, como por exemplo, períodos compostos por coordenação. O humor, a graça, a sátira ainda são atrativas ao leitor nessa faixa etária. “A narrativa deve girar em torno de uma situação central, um problema, um conflito, um fato bem definido a ser resolvido até o final” (2000, p.37);

- *Leitor Fluente (a partir dos 10/11 anos)*: “Fase de consolidação do domínio do mecanismo da leitura e da compreensão do mundo expresso no livro” (2000, p.37) Nessa fase a criança já tem uma maior capacidade de concentração e a sua percepção de mundo está em desenvolvimento, aprofundando-se. A autonomia diante da leitura é efetiva, já não há necessidade do acompanhamento de um adulto. Por se tratar da fase da pré-adolescência, o leitor pode, inclusive, demonstrar rejeição pelo adulto, visto que se sente suficientemente capaz, o que segundo Coelho (2000), trata-se de um reviver o egocentrismo infantil. O papel do adulto deve ser de um “desafiador generoso, uma espécie de líder entusiasmado que confia na capacidade de seus liderados” (p.38). A variedade de interesses literários nesse período passa a ser diversa e aumenta significativamente; as imagens são dispensáveis, embora, uma ou outra ilustração, seja bem vinda; personagens que envolvam idealismo, emotividade, que sejam questionadoras e ofereçam desafios à inteligência são os preferidos, além daqueles com perfil heroico. A linguagem já é mais elaborada e satisfatória a imaginação. Contos, crônicas, novelas que remetam a aventuras ou sentimentalismo; mito, lendas, referência a problemas cotidianos, ficção científica ou tramas policiais são alguns dos os gêneros preferidos pelo leitor dessa faixa etária. Há espaço para enredos amorosos;

- *Leitor Crítico (a partir dos 12/13 anos)*: Coelho acrescenta com este estudo no sentido de que defende nos seus escritos a ideia de que a escola é um lugar “privilegiado para o encontro entre o leitor e o livro”, o que corrobora com o argumento defendido nessa investigação de que a escola é um lugar de formação de leitores de literatura segundo o autor:

Nesse espaço, privilegiamos os *estudos literários*, pois de maneira mais abrangente do que quaisquer outros, eles estimulam o exercício da mente, a percepção do real em suas múltiplas significações; consciência do eu em relação ao outro; a leitura do mundo em seus vários níveis e, principalmente, dinamizam o estudo e o conhecimento da *língua*, da expressão verbal significativa e consciente – condição *sine qua non* para a plena realidade do ser. (COELHO, 2000, p.16)

Essa colocação de Coelho pode ser generalizada a todas as idades e leitores de literatura, contudo aproxima-se muito do que caracteriza o leitor crítico caracterizado pela autora que, nessa fase, já deve ter total domínio da leitura e da escrita estar aberto para as descobertas sobre o mundo e para “entrar em relação essencial com o outro”. O leitor crítico já tem condições de corresponder à compreensão da intencionalidade literária, ou seja, já deve compreender a literatura como a arte da linguagem e penetrar no mecanismo da leitura, além da mera leitura por prazer.

Trata-se, então, da plenitude da relação do leitor com o livro literário, em que já não há obstáculos a impedir essa afinidade que, necessariamente, há de ser aprimorada conforme as experiências literárias às quais o leitor se expuser.

Zilberman contribui com essa ideia na medida em que coloca a sua preocupação com o posicionamento da escola, na figura do professor como aquele que é responsável pelo que é consumido pelos alunos no ambiente escolar bem como orienta o que deveria ser essencial na escolha do livro a ser oferecido ao aluno leitor em formação:

O professor que se vale do livro para a veiculação de regras gramaticais ou normas de obediência e bom comportamento oscilará da obra escrita de acordo com o padrão culto, mas adulto, àquela criação que tem índole edificante. Todavia, é necessário que o valor por excelência a guiar esta seleção se relacione à qualidade estética. Por que a literatura infantil atinge o estatuto de arte literária e se distancia de sua origem comprometida com a pedagogia, quando apresenta textos de valor artístico a seus pequenos leitores; e não é porque estes ainda não alcançaram o status de adultos que merecem uma produção literária menor. (ZILBERMAN, 2003, p.26)

Trazemos nesse estudo a importância do papel da escola, especialmente na figura do professor para formar leitores de literatura. Com esse propósito será feita a abordagem sobre o que se entende por práticas pedagógicas formadoras de leitores, no sentido de permear a reflexão acerca dos resultados encontrados

durante a investigação. Nesse sentido, se faz necessário trazer algumas consequências apontadas por Zilberman como oriundas de uma obra literária não lida, não compreendida na sua totalidade, o que se entende aqui como uma leitura que desvela o imaginário, recria a realidade:

- o professor que se utiliza do livro em sala de aula não pode ser igualmente um redutor, transformando o sentido do texto num número limitado de observações tidas como corretas (procedimento que encontra seu limiar nas fichas de leitura, cujas respostas devem ser uniformizadas, a fim de que possam passar pelo crivo do certo e do errado).
- ao professor cabe o desencadear das múltiplas visões que cada criação literária sugere, enfatizando as variadas interpretações pessoais, porque decorrem da compreensão que o leitor alcançou do objeto artístico, em razão de sua percepção singular do universo representado. (ZILBERMAN, 2003, p.28)

O que a autora deixa claro como função do professor diante da atividade pedagógica com textos literários é de que não basta ensinar o aluno a ler e escrever, a decifrar o código da linguagem escrita, seus sinais, suas regras e sua gramática, mas sim de ensina o aluno a compreender, a extrapolar o verbal, a relacionar-se com o texto concomitantemente as suas experiências, as suas vivências permitindo-se perceber “temas e seres humanos que afloram em meio a trama ficcional” (ZILBERMAN, 2003, p.29). Segundo Zilberman (2003), a criança que se torna um leitor crítico é capaz de traçar relações entre o mundo externo (social) e o mundo interno (o seu próprio mundo).

Contando que a literatura e a educação escolar têm na sua essência a intencionalidade de formação de um ser humano, está aí a relação entre a literatura e a escola, contudo cada uma delas com especificidades próprias que devem ser aclaradas conforme o autor:

É essa possibilidade de superação de um estreitamento de origem o que a literatura infantil oferta à educação. Aproveitada na sala de aula em sua natureza ficcional, que a aponta a um conhecimento de mundo, e não como súdita ao ensino bem-comportado, ela se apresenta como o elemento propulsor que levará a escola à ruptura com a educação contraditória e tradicional. (ZILBERMAN, 2003, p.29)

2.3 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

É indiscutível que uma única dissertação de mestrado não esgotará as possibilidades de discussão e reflexão acerca da alfabetização e do letramento. Muitos estudos nacionais e internacionais procuram satisfazer as necessidades acerca dessa temática, o que aqui não se pretende. O que se pretende é trazer, basicamente, o que se entende, nesse estudo, por alfabetização e letramento em um contexto escolarizado que, claramente, sofre a influência do não escolarizado¹, ou seja, da sociedade letrada na qual vivemos.

O entendimento presente nessa dissertação sobre a alfabetização é de que se trata de um período de aquisição do código, do sistema alfabético da língua escrita e de que esse processo não está associado ao uso cotidiano da língua escrita, sendo basilar o contato das crianças com textos da língua cuja aprendizagem está em foco. Entende-se, então, na concepção trazida por Ferreiro e Teberosky em 1989, o processo de alfabetização como constituinte da leitura e da escrita na expectativa do uso social da língua. Isso significa dizer que o sujeito que lê e que escreve, segundo o sistema adquirido na escola, deve não somente decodificar combinações alfabéticas, como também compreender o significado daquilo que lê, bem como ser escritor e leitor de gêneros cotidianos. Essa lógica pode ser observada a partir do que dizem Ferreiro e Teberosky:

É bem difícil imaginar que uma criança de 4 ou 5 anos, que cresce num ambiente urbano no qual vai reencontrar, necessariamente, textos escritos em qualquer lugar (em seus brinquedos, nos cartazes publicitários ou nas placas informativas, na sua roupa, na TV, etc.) não faça nenhuma ideia a respeito da natureza desse objeto cultural até ter seis anos e uma professora à sua frente. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p.29)

A afirmativa trazida pelas autoras traz a reflexão acerca da criança que entra na escola e que, supostamente, não traria conhecimentos anteriores àquele momento, o que para Ferreiro e Teberosky (1999) seria impossível, visto a sociedade letrada em que vive. Esse ponto de vista é defendido nessa dissertação,

¹ Letramento não escolarizado é uma nomenclatura sugerida por Maria do Rosário Mortatti, 2004, diferenciando de letramento social, já que a escola é parte integrante da sociedade, entendendo-se, então, a impossibilidade de ter-se um letramento escolar e um letramento social, como independentes um do outro.

na perspectiva de que a investigação ocorreu em escola urbana, o que pressupõe uma realidade letrada.

O processo de alfabetização visto a partir dessa ótica traz a liberdade de aproximar e de entrelaçar o conceito de alfabetização ao que definimos por letramento. Para Soares (2001), letramento compreende exatamente essa habilidade: o sujeito precisa ser usuário da língua escrita através do uso dos códigos referidos no processo de alfabetização, ou seja, do código alfabético. “Letramento é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e a escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita.” (SOARES, 2001, p. 18,). Além desse conceito, a autora faz um adendo sobre a *nova realidade social* “em que não basta apenas saber ler e escrever, é preciso, também, saber fazer uso do ler e do escrever, saber responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente” (SOARES, 2001, p. 20). Alfabetização, no entanto, corresponde à “ação de alfabetizar, de tornar-se ‘alfabeto.’”, ou seja, ser apropriado da capacidade de ler e de escrever. A expansão dos termos está na prática, no uso dessa habilidade adquirida e na capacidade de tornar-se usuário da língua por meio da leitura e da escrita socialmente ativas, ou seja, um sujeito, um cidadão letrado.

Essa premissa exige a explanação de maiores especificações acerca do entendimento que é considerado importante sobre alfabetização e letramento no presente texto. Tfouni defende que a alfabetização, vista sob a ótica do sociointeracionismo²,

Enquanto processo individual, não se completa nunca, [...] produzir ou decodificar significativamente um texto narrativo simples de uma cartilha ou manual didático, e um texto que descreve o funcionamento de um computador, não constituem duas atividades iguais, do ponto de vista da alfabetização do mesmo indivíduo. O movimento do indivíduo dentro dessa escala de desempenho, apesar de estar ligado à instrução escolar, parece seguir posteriormente um caminho que é determinado, sobretudo pelas práticas sociais nas quais ele se engajar. (TFOUNI, 2005, p.15)

Com esse posicionamento, a autora se coloca favorável ao uso social da leitura e da escrita enquanto código convencional de uma língua que,

² Sociointeracionismo: corrente pedagógica que defende a aprendizagem através da interação social, da atuação de um mediador entre o meio ambiente e o aprendiz e a valorização da cultura produzida pelo ser humano. O representante mais significativo dessa corrente é Lev Vygotsky (1896- 1934).

necessariamente, parte desse código para a efetiva cidadania no sentido do uso dessa funcional ferramenta.

A autora também se posiciona acerca do letramento enquanto fenômeno sócio-histórico e como objeto de estudos, trazendo a seguinte reflexão interessante a essa dissertação conforme o autor:

Os estudos sobre letramento, desse modo, não se restringem somente àquelas pessoas que adquiriram a escrita, isto é, aos alfabetizados. Buscam investigar também as consequências da ausência da escrita em nível individual, mas sempre remetendo ao social mais amplo, isto é procurando, entre outras coisas, ver quais características da estrutura social tem relação com os fatos postos. (TFOUNI, 2005, p.21)

No contexto de investigação deste estudo, a colocação de Tfouni representa o respeito a todos os níveis de letramento possíveis num ambiente escolar, desde a criança que não conhece as letras do alfabeto, mas reconhece o significado de uma placa de trânsito ou o nome do supermercado no qual a família costuma fazer suas compras rotineiras, até a criança que entra em um nível de letramento diferenciado, já reconhecendo letras, o próprio nome e/ ou de familiares, tendo contato com artefatos de leitura, além de ser costumeiro o reconhecimento de marcas e slogans de produtos e de serviços do dia a dia. O diagnóstico dessas características é função da escola, que deve desenvolver as capacidades e as habilidades de leitura e de escrita articuladas às questões do letramento, ou seja, alfabetizar letrando, tendo em vista o desenvolvimento da autonomia quanto a essas habilidades, visando utilização de tais habilidades no futuro da criança enquanto adulto.

Mortatti (2004) contribui ricamente para este texto ao apresentar pontos cruciais das transformações históricas da educação em nosso país, o que reflete na discussão trazida nessa sessão acerca da alfabetização e do letramento. Como já foi dito, na década de 1980, Ferreiro e Teberosky, com a teoria da Psicogênese da Língua Escrita revolucionaram o modo de ensinar a ler e a escrever a partir do ponto de vista do aluno, ou seja, o da aprendizagem. Isso revolucionou as políticas públicas de promoção e acesso à aquisição da linguagem escrita. As pesquisadoras tiveram suas investigações embasadas em teorias da psicologia genética de Jean Piaget e na psicolinguística de Noam Chomsky; Mortatti, então, sinaliza as transformações que atingiram a alfabetização nesse contexto. Essas mudanças

conceituais trouxeram uma nova visão para o processo de alfabetização como relata a autora (2004, p.75):

Essa perspectiva construtivista – ou “construtivismo”, como passou a ser conhecido – *não* se constituiu em um novo método de ensino da leitura e escrita. Ao contrário do que supunham os alfabetizadores, o construtivismo veio justamente questionar as concepções até então defendidas e praticadas a respeito desse ensino, em particular as que se baseavam na centralidade do *ensino* e, em decorrência, dos métodos, dos testes de maturidade e das cartilhas de alfabetização. (MORTATTI, 2004, 75)

Está clara a transformação oriunda das pesquisas de Ferreiro e Teberosky no contexto relatado, especialmente quando afirmam sobre a teoria estar questionando as práticas até então estabelecidas. Mortatti segue o relato dessa transformação enfatizando a questão do conceito de alfabetização, sob o olhar da prática de ensino a serviço do processo de aprendizagem e uso da língua escrita por parte do aluno:

Do ponto de vista do “construtivismo”, portanto, “alfabetização” passou a designar a aquisição, por parte de crianças, da lectoescrita, ou seja, da leitura e da escrita, simultaneamente. Esse processo de aquisição/aprendizagem é entendido como predominantemente individual, resultante da interação do sujeito cognoscente com o objeto de conhecimento (a língua escrita). Trata-se de uma mudança de paradigma, que gerou sério impasse entre o questionamento da possibilidade do ensino da leitura e escrita e de sua metodização e a ênfase no como a criança *aprende* a ler e a escrever, ou seja, como a criança se alfabetiza. (MORTATTI, 2004, p.75)

Nessa perspectiva, vieram as mudanças na área da alfabetização, que colocavam o aluno no centro da aprendizagem e buscavam significado para esse processo, valorizando a sua realidade e seus conhecimentos prévios, anteriores ao ingresso escolar.

Mortatti, após trazer uma síntese da história da leitura, escrita, alfabetização e da importância/ relevância para a história da educação em nosso país, propicia a visualização da situação originária - início do século XX - da atual acerca das práticas pedagógicas voltadas à alfabetização e à função social das capacidades de leitura e de escrita oriundas desse processo:

A escrita passou a ser entendida não mais como questão exclusiva de caligrafia, mas como um meio de comunicação e instrumento de linguagem. Seu ensino deveria ser orientado adequadamente, a fim de despertar o interesse da criança e proporcionar um aprendizado eficiente e funcional, garantindo clareza, legibilidade e rapidez à escrita, tanto para quem escrevia quanto para quem lia. (MORTATTI, 2004, p.64)

A possibilidade é perceber o momento transitório marcado pela autora que demarca a importância anteriormente referida à escrita, à “caligrafia”, e a que posteriormente era almejada e orientada a passar a ser: “meio de comunicação e instrumento de linguagem”. Verifiquemos o processo transitorial de leitura, segundo a mesma autora:

A leitura, por sua vez, passou a ser entendida, não mais como “processo ou habilidade de interpretar o pensamento de outrem”, mas como meio de ampliar as experiências, estimular poderes mentais. Para tanto, foram sendo defendidas e introduzidas nas escolas novas práticas de leitura, que envolviam, dentre outras iniciativas: incentivo e utilização intensiva da leitura silenciosa, sem movimentação dos lábios e sem acompanhamento das letras com os dedos; disponibilização de maior quantidade de livros; criação de bibliotecas escolares e de classe; promoção de clubes de leitura. (MORTATTI, 2004, p.64)

Pode causar certo estranhamento que estas práticas de leitura, que hoje nos parecem tão naturais, precisaram em algum momento serem impostas e/ou reivindicadas. No entanto, Manguel, relata o estranhamento causado por uma leitura silenciosa desde as primeiras práticas realizadas, o que causava admiração e espanto, já que a ordem natural, à época, era a leitura em voz alta e geralmente compartilhada:

No século V a.C., duas peças mostram personagens lendo no palco: no *Hipólito*, de Eurípedes, Teseu lê em silêncio uma carta presa na mão da esposa morta; em *Os cavaleiros*, de Aristófanes, Demóstenes olha para uma tabuleta mandada por um oráculo e, se dizer em voz alta o que contém, parece ficar surpreso com o que leu. Segundo Plutarco, Alexandre, o Grande, leu em silêncio uma carta de sua mãe no século IV a.C., para espanto de seus soldados. Cláudio Ptolomeu, no século II d.C., observou em *Sobre o critério* (um livro que Agostinho talvez conhecesse) que às vezes as pessoas lêem em silêncio quando estão se concentrando muito, porque dizer as palavras em voz alta distrai o pensamento. E em 63 d.C.

Júlio César, de pé no Senado, perto de seu oponente Catão leu em silêncio uma pequena carta de amor mandada pela própria irmã de Catão. (MANGUEL, 1997, p.59)

Outras observações que se pode fazer é em relação à leitura em voz alta, caracterizada como aquela que “distrain o pensamento”. Segundo os relatos de Manguel (1997), uma das intencionalidades da leitura em voz alta era exatamente a de distrair o pensamento, evitando que quem lesse pudesse refletir sobre o que estava escrito. Isso nos remete à ideia de não se prover educação básica necessária nos primeiros séculos de colonização no nosso país, evitando, também, que as pessoas adquirissem conhecimento através da leitura e causassem algum tipo de agitação contra o sistema governamental vigente.

Esses exemplos servem apenas como ilustração de uma época em comparação à transformação vivenciada num passado mais recente e que nos deixa como herança essas primeiras inquietações quanto às funções do ler e do escrever e da relação dessas funções com o indivíduo e com a aprendizagem dessas habilidades.

A marcante pesquisa realizada sobre o processo de aprendizagem da leitura e da escrita, Ferreiro e Teberosky (1989) divulgaram *A Psicogênese da Língua Escrita* – como já especificado anteriormente – trazendo ênfase ao ponto de vista da aprendizagem e não ao do ensino da leitura e da escrita para as salas de aulas e bancos de formação de professores. Os métodos e os estudos voltados ao *como ensinar* um aluno a ler e a escrever foi levado ao segundo plano e se passou a olhar para o *como o aluno aprende* o que lhe é ensinado. Com isso, o aluno passou a ser visto como produtor do conhecimento, como um sujeito que elabora hipóteses sobre o objeto em estudo e que, entrecruzado com os conflitos cognitivos, percorre o seu íntimo caminho de aquisição das estruturas linguísticas para assimilar a sua própria língua, com a finalidade de constituir-se um leitor e escritor alfabetizado de modo significativo.

A teoria dessas autoras contribui para o encadeamento do propósito aqui sugerido: a língua escrita precisa ter significado para o aluno, posto que este produz raciocínio sobre o objeto de aprendizagem, no caso, a leitura e a escrita. O dilema se põe quando confrontamos a realidade do aluno alfabetizado com os usos que ele faz dessa apropriação do código escrito. As autoras afirmam a importância de se

trazer significado àquilo que se ensina ao aluno e, conseqüentemente, àquilo que ele aprende.

A prerrogativa é a de que o aluno demonstrará familiaridade com os textos com os quais tiver maior contato e evidenciará algum distanciamento daqueles que não fazem parte do seu cotidiano. Filhos de pais que leem jornal terão certa compreensão sobre o manuseio, sobre a postura e até mesmo sobre qual tipo de informação poderá ser encontrada neste portador textual. Já crianças, cujas famílias não têm o hábito da leitura de jornais, provavelmente não terão familiaridade com este artefato; porém outros textos farão parte do seu repertório: placas de trânsito, embalagens de alimento, fachadas de comércio. Isso significa que o aluno não chega à escola, ao primeiro ano do Ensino Fundamental, sem ideias ou hipóteses do que seria ler ou escrever ou sobre o que se poderia ler e escrever. Na sua trajetória leitora, a sensibilidade diante dessas questões anteriores à escola é do professor alfabetizador, a quem caberá uma prática letradora de ensino da leitura e da escrita.

É notável a aproximação teórica entre as autoras e as possibilidades de discussão oriundas dos conceitos. O mais relevante aqui é o entendimento que se tem a partir disso e, especialmente, na abordagem dessa dissertação, sobre o quão fundamental deve ser, na prática pedagógica, a interpenetração entre esses dois conceitos: alfabetizar e letrar.

Os níveis de letramento são variados e imensuráveis; crianças não alfabetizadas podem ser letradas ao ouvir histórias contadas por um adulto que manuseia um livro infantil; ao reconhecer o nome do supermercado onde sua família costuma fazer as compras, ao perguntar a um adulto que lê “o que está fazendo?” e receber uma resposta como: “estou lendo.” causando muitas reflexões, hipóteses e conflitos cognitivos a partir daquela cena experimentada. Por outro lado, um adulto alfabetizado pode limitar-se a escrever apenas o próprio nome, reconhecer a escrita do ônibus de que necessita, ou ainda passar os olhos sobre uma notícia de jornal sem conseguir transmiti-la a ninguém porque não alcançou a compreensão de que necessitava para apreender o que foi escrito, restringindo o uso do código supostamente adquirido. Como exemplo dessa reflexão, Cagliari propõe:

A leitura oral é feita não somente por quem lê, mas pode ser dirigida a outras pessoas, que também ‘leem’ o texto ouvindo-o. Os primeiros contatos

das crianças com a leitura ocorrem desse modo. Os adultos leem histórias para elas. Ouvir histórias é uma forma de ler. (CAGLIARI, 2004, p.155)

Ter uma prática de ensino de alfabetização letradora é perceber a presença e o uso de diferentes gêneros textuais na vida das pessoas, incluindo os seus alunos. Cada um deles tem uma história de vida, uma trajetória que já lhes permitiu alguma relação com o mundo escrito. Hoje em dia é muito difícil uma criança que não tenha tido contato com o mundo letrado, especialmente no que se refere àquelas que, majoritariamente, residem em zonas urbanas, pois são expostas a uma infinidade de gêneros textuais.

A relação que se estabelece aqui está em consonância com o que apresenta Barbosa:

A mudança do sistema escolar, da prática pedagógica não vem apenas de melhores teorias, de materiais mais adequados, ou de informações mais acessíveis aos professores. Melhorar a pedagogia da leitura é, a longo prazo, uma questão política, vinculada a um desejo de mudança. Mesmo que o professor não possa mudar o mundo, poderá realizar o trabalho melhor se compreender o que é a leitura e como as crianças a prendem a ler. Poderá, mesmo desenvolvendo uma série de atividades sem real utilidade, ir introduzindo algumas outras que de fato favoreçam a aproximação da criança com a leitura. (BARBOSA, 1994, p.142)

Nesse sentido, entende-se nesse estudo, que as propostas de atividades de leitura oferecidas pela professora formadora de leitores serão úteis – ou não – conforme os objetivos estabelecidos para cada intenção de trabalho a que ela se propuser a desenvolver com os alunos.

Ainda sobre o papel do professor, propõe-se as ideias de Smith (1999) para contribuir com a discussão aqui presente. O autor traz a ideia de que a leitura de vê ser significativa para a criança e discute elementos importantes para a formação de leitores, abordando diferentes ramos da linguística, pedagogia, psicolinguística para articular essas questões. Para a dissertação que se apresenta aqui, será abordada a questão do papel do professor nesse contexto, a fim de demarcar o ponto da prática pedagógica proposto aqui.

Smith expõe a sua preocupação com a questão da leitura na escola:

As crianças precisam encontrar sentido na leitura; portanto os professores devem garantir que a leitura – e a sua aprendizagem – faça sentido. As crianças aprendem a ler através da leitura; os professores devem ajudá-la a ler tornando a leitura fácil, sem dificultá-la. Essas observações podem parecer óbvias se não considerarmos que, na realidade, muito do que é feito na escola – e também por adultos bem intencionados fora da escola – pode ter a consequência de tornar a aprendizagem da leitura menos compreensível e mais difícil. (SMITH, 1999, p.127)

Partindo desses pressupostos, o autor propõe uma lista de impedimentos – “nove regras para a instrução da leitura que professores e pais não deviam seguir” (SMITH, 1999, p.128) – para a aprendizagem da leitura e uma lista facilitadora de “três objetivos importantes para começar a aprendizagem da leitura e continuar aprendendo a ler” (SMITH, 1999, p. 132) para a aprendizagem da leitura, como segue,

Impedindo a aprendizagem da leitura:

- Esperar um domínio precoce das regras de leitura: “Não existem regras de leitura, pelo menos nenhuma que possa ser especificada com suficiente precisão para fazer de uma criança um leitor” (SMITH, 1999, p.128);
- Garantir que as regras de fonologia sejam aprendidas e usadas (SMITH, 1999, p.128): “Depois que uma criança descobre o que é uma palavra em um contexto significativo, aprender a reconhecê-la em outra ocasião é tão simples como aprender a conhecer um rosto em uma segunda ocasião, e não é necessário saber fonologia”;
- Ensinar letras e palavras uma de cada vez, tendo certeza de que uma foi aprendida antes de passar pela seguinte: “outra ideia errada, mas amplamente aceita, é a de que as crianças têm dificuldade em lembrar os nomes de objetos, palavras e letras e que só a repetição constante ajudará a fixar um nome” (SMITH, 1997, p. 129);
- Fazer da leitura perfeita de cada palavra o seu principal objetivo: “a preocupação com a precisão dirige atenção excessiva à palavras individuais, tratando-as na realidade como se estivessem fora do contexto, provocando saturação no sistema visual” (SMITH, 1999, p.129);

- Não estimular a adivinhação, insistindo para que as crianças leiam cuidadosamente: “previsão – a eliminação de alternativas improváveis – é uma palavra melhor porque faz referência a uma atividade hábil, ao uso do conhecimento prévio para antecipar o futuro” (SMITH, 1999, p.130);
- Insistir na precisão o tempo todo: “As crianças aprendem naturalmente, não decorando ou pela adivinhação irresponsável, mas tentando avaliar a probabilidade de algo que esteja errado” (SMITH, 1999, p.130);
- Corrigir erros imediatamente: “uma maneira de produzir crianças ansiosas, hesitantes e, portanto, leitores ineficientes, é chamar a atenção para os erros no momento em que eles ocorrem” (SMITH, 1999, p.130);
- Identificar e tratar os leitores problemáticos o mais cedo possível segundo Smith:

Elas podem não ter entendido ainda o que é leitura, podem não estar interessadas na leitura, podem estar apreensivas em relação ao professor e aos outros adultos que querem que elas leiam, ou podem rejeitar a ideia da escola como um todo. Elas podem não entender a linguagem usada nos livros escolares ou a linguagem que seu professor usa para falar sobre leitura. (SMITH, 1999, p.131)

- Usar cada oportunidade durante o ensino de leitura para melhorar a ortografia e a expressão escrita e insistir também para que falem a língua da maneira mais correta possível conforme Smith:

Se o objetivo de um determinado momento é ajudar uma criança a se tornar leitor fluente, esperar que a criança se preocupe também em responder perguntas, escrever respostas e evitar erros de ortografia e de gramática é simplesmente sobrecarregar a tarefa de leitura e tornar mais difícil a sua aprendizagem. (SMITH, 1999, P.132)

Ajudando as crianças a aprender a ler:

- Entender as funções da escrita para Smith:

É lendo para, ou lendo por um motivo, que as crianças tem a oportunidade de receber o *insight* de que a escrita tem uma finalidade. Não podemos *dizer* às crianças que a linguagem escrita é uma variação do ambiente e que pode ser tão significativa, útil e satisfatória como a fala. As crianças devem ter a sua própria *experiência*; elas devem ser colocadas em situações nas quais o *insight* possa se desenvolver. (SMITH, 1999, p.133)

- Adquirir conhecimento sobre a linguagem escrita: “A única maneira que as crianças têm de se tornarem familiarizadas com a linguagem escrita, antes que possam ampliar o seu conhecimento lendo sozinhas, é a través da leitura que outra pessoa faça para elas” (SMITH, 1999, p.133);
- Ter a chance de aprender: “As crianças que leem junto com um adulto ou com outro leitor procurarão as palavras que elas conhecem e selecionarão, elas próprias, as demais palavras que querem aprender ou praticar” (SMITH, 1999, p. 133);

Essas colocações servem de reflexão acerca das possibilidades que se pode encontrar na mediação entre o leitor em formação (aluno) e o formador de leitores (professor), levando em conta ponto de vista de Smith (1999) em consonância com os pontos de vista dos autores já elencados nesse capítulo, formando assim a perspectiva sobre a qual se estabelecem as bases propostas nesse estudo.

2.4 O PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA

É necessário trazer para essa sessão quais são os pressupostos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), pois se trata da demarcação investigativa dessa pesquisa no que se refere aos participantes e ao período escolar escolhido para envolver as observações e entrevistas relativas à coleta de dados desse trabalho.

O PNAIC é um programa de âmbito nacional que busca envolver todos os estados, municípios e distrito federal no objetivo de alfabetizar as crianças em período escolar até os oito anos e idade, ou seja, até o final do terceiro ano do Ensino Fundamental . Para o alcance de tal objetivo algumas ações foram planejadas e já estão sendo aplicadas aos grupos de alfabetizadores a fim de já se obter resultados diante da tarefa de alfabetizar os seus alunos.

Segundo o Portal do MEC, no qual o Pacto tem sido articulado, as suas apoiam-se em quatro eixos de atuação:

- a) *formação continuada presencial para os professores alfabetizadores e seus orientadores de estudo*: previsão de dois anos de formação para professores e seus orientadores, completando uma carga horária de 120 horas de estudos nas áreas de português e matemática. Os orientadores de estudos recebem a formação de uma Instituição de Ensino Superior e ministram os encontros presenciais com os professores alfabetizadores a partir dessa formação recebida. No Rio Grande do Sul, as instituições envolvidas na formação dos professores e dos orientadores são a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e a Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Para essa formação a proposta é de que:

Serão desenvolvidas ações que contribuam para o debate acerca dos direitos de aprendizagem das crianças do ciclo de alfabetização; para os processos de avaliação e acompanhamento da aprendizagem das crianças; para o planejamento e avaliação das situações didáticas; para o conhecimento e uso dos materiais distribuídos pelo Ministério da Educação, voltados para a melhoria da qualidade do ensino no ciclo de alfabetização. (ENTENDENDO O PACTO, 2012);

- b) *materiais didáticos, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais*: outro compromisso do PNAIC com as escolas compactuadas é a distribuição de materiais próprios para o período de aprendizagem da leitura e da escrita. Podemos citar: livros didáticos para os alunos e seus respectivos manuais aos professores; obras pedagógicas complementares e acervos de dicionários de Língua Portuguesa; jogos

pedagógicos de apoio à alfabetização, obras de referência de literatura e de pesquisa; jogos e softwares de apoio à alfabetização. Além disso, tem-se a previsão do aumento de livros disponíveis, possibilitando uma biblioteca disponível para professores e alunos;

c) *avaliações sistemáticas*: os professores e alunos passarão por três modalidades de avaliação ao longo do período de três aos quais os alunos estarão em processo de alfabetização: a) avaliações processuais, ao longo de cada ano letivo e orientadas nos encontros de formação continuada; b) Provinha Brasil, aplicadas pelo governo federal no início e no final do segundo ano e com o objetivo de diagnosticar as necessidades dos alunos para que possam ainda ser trabalhadas no ano seguinte; c) ao final do terceiro ano, os alunos serão novamente avaliados pelo INEP e poderá se verificar o nível de alfabetização alcançado pelos alunos com a intenção de organizar estratégias para aperfeiçoar o que for necessário;

d) *gestão, mobilização e controle social*: o último eixo, então, trata da gestão e do acompanhamento das etapas anteriores. Constitui-se das instâncias administrativas do Pacto que se distribuem da seguinte forma: Comitê Gestor Nacional; Coordenação Institucional em cada estado e no distrito federal, com atribuições de mobilização e de estratégias em torno do Pacto; Coordenação Estadual, responsável pela implementação e monitoramento das ações em sua rede e pela implementação das ações nos municípios; Coordenação Municipal, responsável pela implementação e monitoramento das ações em sua rede.

A proposta também se dá no nível de premiações às escolas e aos professores que obtiverem maior êxito na alfabetização dos seus alunos.

Além de ser o pano de fundo dessa investigação, cabe lembrar que o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa corrobora com o ponto de vista acerca da alfabetização apresentado nessa investigação trazendo o seguinte pressuposto em seus documentos sobre o que significa estar alfabetizado:

Estar alfabetizado significa ser capaz de interagir por meio de textos escritos em diferentes situações. Significa ler e produzir textos para entender os diferentes propósitos. A criança alfabetizada compreende o sistema alfabético de escrita, sendo capaz de ler e escrever, com autonomia, textos de circulação social que tratem de temáticas familiares do aprendiz. (MANUAL DO PACTO PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA, 2012, p.17)

Dessa visão parte o pressuposto sobre a adequação textual a cada faixa etária, aos interesses relevantes para a realidade do aluno, da escola e da comunidade, como proposto pelo Pacto Pela Alfabetização na Idade Certa (2012). Além disso, na coleta dos dados a serem analisados – entrevistas – as professoras trarão seus pontos de vista acerca dos primeiros impactos das ações do PNAIC nas suas práticas pedagógicas.

3 CONTEXTO METODOLÓGICO

Neste momento, cabe justificar a metodologia a ser utilizada para a realização da pesquisa proposta, contemplando os aspectos que constituirão o presente estudo no que se refere a caracterização, à coleta e à análise dos dados obtidos.

3.1 PROPOSTA METODOLÓGICA

A seguir, expõe-se aqui percurso metodológico percorrido, baseado nos pressupostos de Lüdke e André (1986) que trazem para a área de pesquisa em educação importante fundamentação acerca da pesquisa qualitativa que, para esta pesquisa, configura-se como um estudo de caso. Para as autoras Lüdke e André (p.11, 1986), a pesquisa qualitativa caracteriza-se pelos seguintes aspectos:

- a) *pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento.* De acordo com as autoras, nesse tipo de pesquisa, o pesquisador deverá estar em contato direto com o contexto que está sendo investigado. Pela necessidade de permanecer no campo investigado, apreendendo os fenômenos na sua ocorrência natural, esse tipo de estudo é também chamado de *naturalístico*. Para as autoras, todo estudo qualitativo é também *naturalístico*;
- b) *os dados coletados são predominantemente descritivos*, pressupondo múltiplas formas de coleta de dados. De acordo com essas autoras, todos os dados da realidade investigada são importantes;

- c) a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto. A substância da pesquisa está focalizada nos procedimentos e nas interações para compreender a complexidade da realidade em estudo;
- d) o “significado” que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial do pesquisador. Nesse tipo de estudo, o pesquisador deverá procurar alcançar a “perspectiva dos participantes”;
- e) a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo. De acordo com os autores, os pesquisadores não devem preocupar-se com a comprovação de hipóteses pré-definidas, procurando consolidar suas inferências a partir da análise dos dados obtidos, sem, contudo, abrir mão de um quadro teórico para sustentação da coleta e dessa análise.

Lüdke e André (1986), usando essas características, demarcam a pesquisa qualitativa como aquela que envolve a obtenção de dados descritivos, coletados por meio do contato direto do pesquisador com a realidade estudada, enfatizando mais o processo do que o produto e se preocupando em *retratar a perspectiva dos participantes*. Além disso, as autoras chamam a atenção para o fato de que nem todas as características podem estar presentes simultaneamente em um mesmo estudo de caso.

A escolha por essa metodologia deve-se a possibilidades de imersão em uma determinada realidade, facilitando a compreensão e o acesso à situação estudada. Lüdke e André (1986, p. 17) explicam: “o caso destaca-se por se constituir numa unidade dentro de um sistema mais amplo. O interesse, portanto, incide naquilo que ele tem de único, de particular, mesmo que, posteriormente, venham a ficar evidentes certas semelhanças com outros casos ou situações”. Importante aqui ressaltar sete características próprias ao estudo de caso, conforme as autoras:

CARACTERÍSTICAS FUNDAMENTAIS DO ESTUDO DE CASO	
Visam à descoberta	Mesmo com pressupostos teóricos iniciais, o investigador buscará manter-se atento a novos elementos que podem emergir como

	importantes durante o estudo. (...) o pesquisador estará sempre buscando novas respostas e novas indagações no desenvolvimento do seu trabalho.
Enfatizam a interpretação em contexto	(...) para uma apreensão mais completa do objeto, é preciso levar em conta o contexto em que ele se situa. Assim, para compreender melhor a manifestação geral de um problema, as ações, as percepções, os comportamentos e as interações das pessoas devem ser relacionados à situação específica onde ocorrem ou à problemática determinada a que estão ligadas.
Buscam retratar a realidade de forma completa e profunda	O pesquisador procura revelar a multiplicidade de dimensões presentes numa determinada situação ou problema, focalizando-o como um todo. Esse tipo de abordagem enfatiza a complexidade natural das situações, evidenciando a inter-relação dos seus componentes.
Usam uma variedade de fontes de informação	Ao desenvolver um estudo de caso, o pesquisador recorre a uma variedade de dados, coletados em diferentes momentos, em situações variadas e com uma variedade de tipos de informantes. Com essa variedade de informações, oriunda de fontes variáveis, poderá cruzar informações, confirmar ou rejeitar hipóteses, descobrir novos dados, afastar suposições ou levantar hipóteses alternativas.
Revelam experiência vicária e permitem generalizações naturalísticas.	O pesquisador procura relatar as suas experiências durante o estudo de modo que o leitor ou usuário possa fazer as suas generalizações naturalísticas ³ .
Procuram representar os diferentes e, às vezes, conflitantes pontos de vista presentes numa situação social	Quando o objeto ou a situação estudados podem suscitar opiniões divergentes, o pesquisador vai procurar trazer para o estudo essa divergência de opiniões, revelando, ainda, o seu próprio ponto de vista sobre a questão.
Utilizam uma linguagem e uma forma mais acessível do que os outros relatórios de pesquisa.	Os dados do estudo de caso podem ser apresentados numa variedade de formas, tais como: dramatizações, desenhos, fotografias, colagens, slides, discussões, mesas redondas etc. Os relatos escritos apresentam, geralmente, um estilo informal, narrativo, ilustrado por figuras de linguagem,

³ a generalização naturalística ocorre conforme as experiências de vida do pesquisador, com as quais pode associar os dados encontrados com pesquisa. (LUDKE e ANDRÉ, 1986).

	citações, exemplos descrições. É possível também que um mesmo caso tenha diferentes formas de relato, dependendo do tipo de usuário a que se destina.
--	---

Quadro 4: Características Fundamentais do Estudo de Caso.

Fonte: Lüdke e André (1986, p. 19). Adaptado pela pesquisadora.

Tais fatores expostos são de importância particular no que se refere ao prosseguimento do trabalho de pesquisa aqui apresentado, visto o extenso campo de observação que pode ser encontrado em uma sala de aula de alfabetização, de modo especial, no que diz respeito às práticas e contextos da presença de leitura de Literatura Infantil, como aqui se propõe.

3.2 JUSTIFICATIVA

Reitera-se aqui a preocupação pessoal com o desenvolvimento das competências de linguagem dos alunos desde os primeiros anos escolares, baseado na crença de que aqueles que leem e escrevem bem apresentam níveis satisfatórios e integrais de desenvolvimento de suas potencialidades, pois, com o esclarecimento intelectual promovido pela leitura e escrita, oportuniza-se o desenvolvimento do ser de forma global, contemplando todas as suas habilidades. Cabe ressaltar os dados do INAF – Indicador de Alfabetismo Funcional – como um adendo a esta justificativa. Considerando-se que os dados do INAF incluem pessoas de catorze a sessenta e quatro anos e que a metodologia trata-se de uma amostragem brasileira e não de uma totalidade ou especificidade da população, serve como reflexão sobre os alunos que estão ingressando na Educação Básica e que tem o compromisso de alfabetizarem-se – ou serem alfabetizados – em três. Com catorze anos, caso não recebam uma instrução adequada e suficiente para as suas demandas sociais, as crianças de seis anos, que ingressam no primeiro ano do Ensino Fundamental, podem vir a acrescentar números de analfabetismo ou analfabetismo funcional aos indicadores da área. No ano de 2011, o Instituto Paulo Montenegro, através do INAF, divulgou números que já trouxeram alívio e preocupação, mas que ainda precisam ser melhorados:

Evolução do Indicador de Alfabetismo Funcional População de 15 a 64 anos (em %)							
	2001- 2002	2002- 2003	2003-2004	2004- 2005	2007	2009	2011- 2012
Analfabeto	12	13	12	11	9	7	6
Rudimentar	27	26	26	26	25	21	21
Básico	34	36	37	38	38	47	47
Pleno	26	25	25	26	28	25	26
Analfabetos funcionais (Analfabeto e Rudimentar)	39	39	38	37	34	27	27
Alfabetizados funcionalmente (Básico e Pleno)	61	61	62	63	66	73	73

Quadro 5: Evolução do Indicador de Alfabetismo Funcional - 2001 a 2012.

Fonte: INAF BRASIL 2001 a 2011. Adaptado pela pesquisadora.

É possível visualizar na tabela acima que vinte e sete por cento da população é considerada analfabeta funcional. Isso significa dizer que não sabem ler ou escrever ou que sabem apenas escrever o próprio nome ou escrever um bilhete simples, segundo definições do indicador referente aos dados apresentados.

Outra questão relevante na justificativa deste estudo é a pequena quantidade de estudos voltados à Literatura Infantil na área da Educação. Segundo levantamentos realizados com base nas publicações no Portal da Capes – referentes ao processo de construção do estado de conhecimento desta dissertação – a partir do ano de dois mil e seis, referente a implantação do Ensino Fundamental de nove anos e considerando o uso das palavras-chave literatura infantil, alfabetização e formação de leitores foram encontrados apenas seis pesquisas em nível de mestrado, sendo três destes da área de Educação, não havendo teses na área pesquisada (GENEROSO; VITÓRIA, 2013).

Tem-se aqui o perfil que justifica as questões investigadas nessa dissertação, com vistas a qualificação do trabalho de sala de aula dos professores alfabetizadores e a uma forma de instigar novas pesquisas a serem realizadas por mestrandos e doutorandos na área da educação referindo-se à promoção de leitura de literatura como proposta de formação de leitores competentes.

3.3 OBJETIVOS

Nesta seção serão apresentados os objetivos geral e específicos que serão base para a direção do trabalho apresentado.

3.3.1 Objetivo Geral

Diagnosticar como o a Literatura Infantil está presente nas salas de aula dos alunos em período de alfabetização e formação leitora inicial, na perspectiva do letramento.

3.3.2 Objetivos Específicos

- Observar as práticas de leitura de Literatura Infantil oportunizada aos alunos pelo professor alfabetizador;
- Verificar o papel do professor como mediador da formação leitora inicial do aluno;
- Analisar as práticas observadas a partir dos pressupostos teóricos estabelecidos.

3.4 PROBLEMÁTICA E QUESTÕES ORIENTADORAS DA PESQUISA

O presente estudo pretende investigar como o trabalho com o texto literário é consolidado durante o período destinado à alfabetização, pesquisando quais os

modelos de abordagem e que trabalho com a Literatura Infantil são apresentados a crianças do primeiro ao terceiro ano do Ensino Fundamental, realizando uma Pesquisa Qualitativa, configurada em um Estudo de Caso, como já delimitado.

A pergunta que problematiza a pesquisa é: *Como o trabalho com a literatura infantil é desenvolvido (ou não) durante o período destinado, formalmente, à alfabetização?*

As questões oriundas do problema e que funcionarão como orientadoras são as seguintes:

- A Literatura Infantil está presente na sala de aula de alfabetização?
- De que modo a Literatura Infantil é apresentada para os alunos no Ensino Fundamental do primeiro ao terceiro ano?
- Quais situações de ensino, envolvendo textos de Literatura Infantil, estão presentes no processo de alfabetização do contexto investigado?
- Que impedimentos podem ser observados para um trabalho mais efetivo e significativo com a Literatura Infantil?

3.5 COLETA DE DADOS

Com base nos pressupostos de Lüdke e André (1986) serão utilizados métodos de coleta de dados oriundos dos estudos de pesquisa qualitativa em educação: observação e entrevistas; sendo especificados a seguir.

3.5.1 Observação

Considerando que a observação aleatória é demasiada empírica pode gerar questões duvidosas sobre a investigação, Lüdke e André (p. 25, 1986) alertam sobre

a importância de sistematizá-la, de planejá-la: “planejar a observação significa determinar com antecedência ‘o que’ e o ‘como’ observar.” Segundo as definições das autoras, o presente estudo de caso proposto terá o observador como participante, caracterizado pela revelação dos objetivos da pesquisa e o objeto de estudo revelados ao grupo participante desde o início. Para qualificar o momento de observação, propõe-se que, minimamente os aspectos seguintes, baseados nos PCN’s, sejam observados a fim de trazer um planejamento e uma objetividade ao momento de observação:

- Se/como a biblioteca escolar é utilizada na rotina da turma;
- Se há materiais de leitura de Literatura Infantil disponíveis para os alunos e como são utilizados;
- Se o professor costuma ler material literário aos alunos;
- Se os alunos tem algum momento para leitura livre considerando o manuseio de textos literários;
- Se os alunos tem liberdade de escolha dos livros de literatura;
- Se/como os alunos atuam postural e comportamentalmente durante o momento da leitura. (se há interrupções, se mantêm a atenção, se posicionam-se de alguma forma em especial);
- Se a escola imprime um postura de formação de leitores de literatura em suas práticas pedagógicas (observação do contexto).

As observações serão de vinte horas em cada uma das turmas participantes, com a frequência de uma a duas vezes por semana em cada uma delas, durante duas horas de aula. Os registros acerca das observações irão compor uma diário de

campo destinado unicamente a este fim, levando em consideração as adversidades que possam ocorrer a partir da realidade cotidiana escolar.

Além das perguntas oriundas dos PCN's será referida como base teórica para parâmetro de práticas pedagógicas adequadas no que se relaciona à oferta de leitura de literatura em sala de aula, os pressupostos de Baldi (2009).

3.5.2 Entrevista

Para subsidiar o levantamento de dados deste estudo serão realizadas entrevistas com professoras das turmas estudadas, pois segundo, Lüdke e André, “a grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada” (1986, p.34). As autoras consideram que um roteiro muito rígido faria da entrevista um meio muito limitado, o que evitaria o surgimento de detalhes que, numa forma pouco estruturada, poderiam aparecer, aconselhando, então, a flexibilidade durante a coleta de dados por meio da entrevista.

A entrevista com o professor pretende levantar questionamentos sobre o entendimento do professor sobre aquilo que considera importante enquanto prática de leitura em uma sala de aula alfabetizadora, bem como fazer uma reflexão aproximativa com as suas práticas reais (aquilo que pensa é posto em prática? O que pratica traz quais resultados? O que gostaria de pôr em prática e não consegue? Quais são os empecilhos encontrados para uma prática de leitura mais efetiva e eficaz com seus alunos? O que seria importante um aluno para ler se considerar alfabetizado? O que seria uma prática de leitura alfabetizadora? E letradora?). Esses questionamentos deram origem às entrevistas que serão realizadas junto a alunos e à professora:

- *Entrevista semiestruturada com o professor titular da turma:*

- 1 Que tipo de leitura você considera importante para alunos em fase inicial de alfabetização?
- 2 Como você costuma oferecer materiais de leitura aos alunos?

- 3 Você se sente satisfeito, em sua prática, no que se refere à oferta de oportunidades de leitura para os alunos?
- 4 Você encontra dificuldades para praticar momentos de leitura literária com seus alunos?
- 5 De que modo as ações do P NAIC estão impactando a sua prática em relação à promoção da leitura de literatura aos seus alunos?

Os dados registrados por meio das entrevistas realizadas serão submetidos à análise do conteúdo sob a perspectiva dos pressupostos teóricos de Bardin (2010) referentes à análise do conteúdo discursivo que, objetivamente, auxilia o pesquisador das áreas humanas no processamento dos dados. A interpretação destes se dará a partir do seguimento das três etapas organizadas por Bardin (2010):

- a) *pré-análise*: é a fase de organização propriamente dita, através da leitura flutuante e a classificação dos materiais recolhidos. É necessário que haja descarte ou ajustes dos dados obtidos nas entrevistas. Além disso, também serão levantadas as hipóteses iniciais, para serem posteriormente confrontadas;
- b) *exploração do material*: é uma “fase longa e fastidiosa, consiste essencialmente em operações de codificação, decomposição ou enumeração, em função de regras previamente formuladas” (BARDIN, 2010, p.127);
- c) *tratamento dos resultados*: que deixam de ser brutos e passam a ser significativos e válidos. Nessa fase são pensadas e organizadas as categorizações. Umas são determinadas *a priori*, como as dimensões pedagógicas; outras, *a posteriori*, conforme dados obtidos a partir das respostas às entrevistas.

3.6 CONTEXTO DE INVESTIGAÇÃO E SUJEITOS ENVOLVIDOS

O levantamento de dados para a formação do corpus de pesquisa será realizado em uma escola municipal de Ensino Fundamental incompleto em Gravataí-RS. A escola comporta cerca de 400 alunos nos turnos da manhã e tarde e atende do primeiro ao sexto ano. Tem, à disposição dos alunos, uma biblioteca que funciona com momentos de Hora do Conto, com horários agendados para cada turma e com empréstimos de livros para os alunos e para a comunidade escolar. A etapa de ensino para a qual será dirigido o estudo compreende os três primeiros anos do Ensino Fundamental, por se tratar do período destinado à alfabetização da criança, segundo o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, ou seja, o período em que as crianças aprendem a ler e a escrever, pressupostamente com vistas a uma prática social de ambas habilidades.

Introduzidos nessa realidade escolar, as turmas acompanhadas têm as seguintes características:

- a) *Primeiro Ano*: vinte e um alunos; um caso de inclusão; uma monitora, estagiária do curso de Magistério; a professora formada em Magistério, Nível Médio;
- b) *Segundo Ano*: vinte e três alunos; dois casos de inclusão; uma monitora, estagiária do curso de História; a professora titular graduada em Pedagogia com habilitação em Educação Infantil e Séries Iniciais e Pós-Graduada em Gestão Escolar;
- c) *Terceiro Ano*: vinte alunos; um caso de inclusão; uma monitora, estagiária do curso de Pedagogia e a professora titular graduada em Pedagogia com habilitação em Educação Infantil e Séries Iniciais e Pós-Graduada em Psicopedagogia Institucional.

Os alunos dessas turmas são oriundos de Centros Municipais de Educação Infantil ou diretamente de seus lares, ou seja, nesse caso, sem prévia relação com escola. Todos estudam no turno da tarde.

A escola oferece turmas de Ensino Fundamental, anos iniciais, no turno da manhã e da noite, é importante esclarecer aqui que a escolha pelas turmas participantes deve-se à compatibilidade de horários com a pesquisadora e à aceitação da escola e das professoras em participar da investigação.

4 CONTEXTO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

A prática pedagógica é o foco da investigação deste estudo. Por esse motivo, nesse capítulo serão apresentados os resultados encontrados, com base nos pressupostos já justificados no capítulo de metodologia e que aqui serão aprofundados e abordados de acordo com os dados coletados.

4.1 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS OBTIDOS

Os dados encontrados visam a expor uma realidade específica em que o pesquisador esteve inserido por um período de sessenta e uma horas e trinta minutos, divididas entre as turmas de primeira, segunda e terceira séries do turno da tarde, sendo uma turma em cada série – como explicado no capítulo sobre a metodologia – além do período destinado às entrevistas com as professoras.

4.1.1 Entrevista com as professoras da escola

As entrevistas realizadas com as professoras da escola pesquisada - analisadas na perspectiva de Bardin (2009) - foram categorizadas levando em conta questões elaboradas no projeto de pesquisa.

A título de ilustração, foram elaborados os seguintes quadros – referenciais para análise dos dados obtidos – abrangendo a visão geral sobre os pontos de vista das professoras que compõem o período legalmente destinado à alfabetização dos alunos:

PERGUNTA1: Que tipo de leitura você considera importante para alunos em fase inicial de alfabetização?	
Professora do 1º ano	<i>“Eu leio mais histórias, assim, na verdade, pra eles, mais, histórias, lúdico, fantasia, né? Porque pra eles tudo é fantasia. A história deles é livre. Mas eu trabalho assim, com jornal, com recorte, desde o panfleto de um supermercado. E tem o livro didático que a gente trabalha também...”</i>
Professora do 2º ano	<i>“É, eu acho que são livros, livros infantis, né? Com mais figuras do que textos, por que eles estão no início da escrita e da leitura mesmo, né? então, tem que ter muito mais pra eles poderem enxergar, né? a questão das figuras. Ao longo da aprendizagem a gente vai aumentando, a gente vai passando mais livros maiores, com histórias mais, assim, ahn... ahn..., assim... mais compridas, né?”</i>
Professora do 3º ano	<i>“É... fase de alfabetização. Tem alguns que não são alfabetizados ainda, né? Assim, eu considero importante a leitura desde a simples leitura até uma leitura mais informativa...” [...] “para que eles tenham acesso à informação também...” [...] “... mesmo que eles não consigam ler eles podem fazer a leitura, no caso, individual”.</i>

Quadro 6: Entrevista com as Professoras – Pergunta 1.

Fonte: Pesquisadora.

Considerando os aspectos mais significativos nas falas das professoras na questão 1, sobre a promoção da leitura em sala de aula, é recorrente, entre as participantes, a ênfase de que é uma prática importante, contudo pouco fundamentada e pouco explorada no contexto da literatura. Cabe ressaltar a necessidade de, diversas vezes a pesquisadora, estimular as respostas, uma vez que as pausas e hesitações foram frequentes, tal como se pode observar no material acima revelado e, na íntegra, constituindo o apêndice desta investigação. Pode-se pensar que tais hesitações e pausas devam-se, em parte, à preocupação com o “responder certo”, bem como ao possível receio de desvelar práticas consideradas frágeis e inconsistentes.

A professora do primeiro ano destaca com ênfase o uso, na maioria das vezes, de outros artefatos de leitura que não necessariamente livro de histórias, citando o uso de jornais e panfletos como subsídio para atividades com recorte, e o livro didático como suporte de textos.

Em relação à professora do segundo ano, pode-se dizer que evidencia iniciativa em citar o uso do livro de literatura como portador de textos interessantes e adequados para a faixa etária, destacando a importância da gradação no aumento de textos e diminuição das imagens durante o processo de apropriação da leitura.

A professora do terceiro ano demonstrou encontrar maior dificuldade em trabalhar a leitura, justificando tal dificuldade pela heterogeneidade dos alunos no processo de alfabetização. Ela considera importante que os alunos leiam textos informativos, contudo, enfatiza a dificuldade por receber alunos que apresentam níveis de apropriação da leitura e da escrita tão diversos e ter que trabalhar com eles juntos.

Em síntese, no que se refere à oferta de leitura, entende-se que as professoras têm esclarecimento sobre a necessidade e a importância dessa prática ao longo do processo de aquisição da leitura e da escrita. Entretanto, na perspectiva do uso social da leitura e da escrita nota-se que há pouca oferta de leitura de textos literários aos alunos em processo de alfabetização.

PERGUNTA 2: Como você costuma oferecer materiais de leitura aos alunos?	
Professora do 1º ano	<i>“Que nem agora eu vou trabalhar a identidade também que eu t fazendo: eu procuro trazer a real, mesmo, e eu sempre mostro para eles. Vou trazer uma original, para eles verem como é que é, e a certidão também se for trabalhar. E a história também, eu trabalho com fantoche, pode trabalhar; e também eu gosto muito de trabalhar que nem eu fiz aquela outra na semana passada, o personagem coladinho como se fosse no cenário... Áhn... (pausa) Passei o filmezinho também, né no data show... Esse tipo de coisa, só”.</i>
Professora do 2º ano	<i>“O livro. Até eu conversei com os pais no conselho de classe e pedi muito que eles, em casa, mostrassem os livros mesmo. E também ter acesso em casa, também, o pai com o aluno, ler o jornal também que é importante...”.</i>
Professora do 3º ano	<i>“A gente tem o dia da leitura, né? Cada aluno pega um livrinho pra fazer a sua leitura; eles também têm atividades diferentes em fichas, onde tem leitura e eles também podem tá fazendo essa troca, tem hora do conto também, que são leituras, são contos, dramatizados ou não (...) mas eu utilizo na sala de aula mais na hora da leitura mesmo, são variações</i>

	<i>de leitura: um lê, conta pros demais colegas, ou todos leem a aquele que a história... que achou mais interessante fala pros colegas, mais ou menos assim...”.</i>
--	---

Quadro 7: Entrevista com as Professoras – Pergunta 2.

Fonte: Pesquisadora.

Os dados oriundos dessa questão evidenciam que as professoras consideram importante a prática de leitura no cotidiano dos alunos; contudo, com pouca ênfase ao texto literário. A professora do primeiro ano, por exemplo, cita a questão do documento de identidade como artefato de leitura, na perspectiva social do seu uso e também a apresentação de histórias de literatura com apoio de fantoches e de personagens que ela mesma confecciona.

A professora do segundo ano destaca a importância da leitura de literatura (livro) e do jornal, apoiando-se na situação de ajuda da família para o incentivo e exemplo à leitura e à escrita. Parece-nos fundamental a reflexão que se impõe quando se analisa esse tipo de dado: e quanto às crianças que não contam com esse apoio familiar?

A turma do terceiro ano é contemplada com leitura no dia destinado pela escola como o dia da leitura. Como relata a professora, é o momento que se tem, também, para contemplar alguma diversidade de técnica de exploração de leituras realizadas naquele dia. Significa dizer que os alunos podem variar a forma de socialização das histórias lidas: ora individualmente, ora em grupos, ora espontaneamente ou por solicitação da professora.

Dessa forma, compreende-se aqui a pouca oferta e a não sistematização de um projeto de formação de leitores. O que se percebe é uma carência de trabalho com textos de literatura infantil, reduzindo a literatura em sala de aula em um lugar longe de ocupar protagonismo.

PERGUNTA 3:	
Você se sente satisfeito, em sua prática, no que se refere à oferta de oportunidades de leitura para os alunos?	
Professora do 1º ano	<i>“Não. Às vezes eu acho que peço. De falta.”</i>
Professora do 2º ano	<i>“Não! Eu acho que eu queria... dar mais.” (...) “eu acho que o que falta é tu ter tempo pra ti procurar</i>

	<i>mais coisa, entendeu? Por que é muito pouco tempo que tu tem... a vida é muito corrida! Eu queria dar muito mais...”.</i>
Professora do 3º ano	<i>“Olha, eu... não. Eu acho assim que os alunos hoje eles não têm acesso em casa... acho que eles já deveriam vir de casa com essa ideia de leitura pronta, ou assim, que fosse trabalhado mais com eles ...que fosse mais natural, que eles gostassem, que eles tivessem hábitos de leitura, mas eles não têm. A gente vê nos primeiros dias de aula ... a gente, às vezes, tem que insistir bastante para que eles façam a leitura, porque as vezes eles acabam não fazendo. Mesmo o livrinho de história que eles levam da biblioteca, isso que eu costumo muito pedir, às vezes, para eles contarem a história, porque, às vezes eles não leem, pegam o livrinho somente para olhar e não fazem a leitura, e aí não tem o estímulo em casa e aí acaba, né...”.</i>

Quadro 8: Entrevista com as Professoras – Pergunta 3.

Fonte: Pesquisadora.

Essa questão enfatiza as dificuldades encontradas nas duas anteriores: a pouca oferta de leitura de texto literário e a não sistematização para a formação de um aluno leitor. As professoras tiveram a oportunidade de relatar sobre suas maiores dificuldades para trabalhar com o texto literário em sala de aula. Nessa situação, percebeu-se diferenças na forma de expor os argumentos: algumas das entrevistadas colocaram seus pontos de vista com maior exposição de ideias, enquanto outras os expuseram com menor recurso oral/verbal. A propósito disso, foi possível observar que as professoras atribuíram esses problemas a situações ou a circunstâncias diferentes, merecendo aqui uma análise mais individual de cada uma delas.

A professora do primeiro ano limitou-se a responder que “peca” em não ofertar mais momentos de literatura aos alunos. Aqui a participante não se expôs, trazendo ao estudo o questionamento de qual seria o motivo para silenciar-se: sente-se culpada, não sabe como promover, prioriza outras atividades... Seriam hipóteses a serem investigadas de forma mais aprofundada, visto o silenciamento da professora diante da pergunta realizada.

A professora do segundo ano também respondeu com limitação, admitindo ter vontade de oferecer mais momentos, mas atribuindo essa dificuldade ao “tempo”, ou

melhor, à falta de tempo. É possível estabelecer aqui o questionamento sobre o propósito de ser necessário muito tempo para se ler uma história infantil aos alunos, quando bastaria um livro selecionado de acordo com a faixa etária dos alunos. É possível, no entanto, refletir sobre a formação das professoras que acreditam que para serem mediadoras de leitura e formadoras de alunos leitores de literatura precisem, necessariamente, oferecer sempre contação de histórias com elaborados fantoches ou recursos materiais e que o livro não seria o bastante.

Já a professora do terceiro anos, sente-se completamente alheia à questão de se formar um leitor na escola, acredita que o aluno precise vir com essa formação “pronta” de casa, realizada pela família através do exemplo, das práticas de leitura familiares. Nesse caso é preciso considerar a realidade do aluno de escola pública, cuja situação financeira, muitas vezes não favorável à aquisição de material de leitura e, em especial, de leitura literária para a sua faixa etária. É importante, também, chamar a atenção sobre qual é o papel da escola na formação de um leitor, contemplando todas as suas dimensões de formação integral que devem ser legalmente garantidas pela escola.

PERGUNTA 4: Você encontra dificuldades para praticar momentos de leitura literária com seus alunos?	
Professora do 1º ano	<i>“Eu acho que tempo. Um pouco por tempo, outra que eu acho que essa parte assim de leitura eu gosto de fazer mais nos primeiros momentos porque eles estão mais calmos e daí eu acho mais difícil porque tem aluno que chega até a uma e meia, e aí fica aquela coisa, ou tem que esperar, tem que, né? Então, que nem o Pedro chega a uma e vinte e cinco quase...”</i>
Professora do 2º ano	<i>“Ah, sim... acho que tem também a dificuldade de eles terem em casa e depois trazer. Muitos não sabem nem o que que é jornal, alguns.. ou os pais não compram, não têm acesso... Revista também... muitos. Tu pede pra recortar, alguns não gostam de recortar em casa e colar, né? O pai, as vezes, não tem paciência também... então também falta do aluno em casa, também... É a questão do recurso, né? não tem acesso... É, é familiar... é a maior dificuldade!”</i>
Professora do 3º ano	<i>“tem uma certa dificuldade por causa dos alunos que ainda não estão alfabetizados” (...). “então se</i>

	<p><i>torna um pouco difícil, porque tu tem que oferecer vários tipos, né, de leituras. Ao mesmo tempo, tu também não pode deixar que eles, sem condições de trabalhar uma leitura literária, sem que eles tenham esse conhecimento” (...) “É difícil porque o terceiro ano se tornou assim bem difícil, por causa dessa heterogeneidade que tem, né?... Tem alunos que sabem ler, tem alunos que estão iniciando a alfabetização, tem alunos que não sabem nada, só sabem as vogais”.</i></p>
--	--

Quadro 9: Entrevista com as Professoras – Pergunta 4.

Fonte: Pesquisadora.

A partir desses dados, pode-se afirmar que a questão da falta de tempo, para realizar e preparar uma atividade que contemple a Literatura Infantil em sala de aula, é citada enfaticamente pela professora do primeiro ano, sendo importante salientar a possibilidade da crença, instaurada desde a formação dos professores, de que o momento de leitura de literatura requer muito tempo para a elaboração e aplicação. Outra questão importante para a reflexão é a de que a professora condiciona o momento da leitura ao primeiro período de aula, exatamente o período em que há maior dificuldade quanto à presença de todos os alunos. Esse posicionamento da professora remete a uma não priorização da oferta de leitura de literatura, pois não há flexibilização dos horários de aula para contemplar essa prática.

A professora do segundo ano limitou-se a responder a pergunta relacionando-a aos empréstimos de livros da biblioteca e direcionando a responsabilidade do hábito da leitura para os pais dos alunos. Ela acredita que são eles os responsáveis pela instituição dessa prática de leitura, inclusive citando outros artefatos de leitura que considera próprios para a família ler, servindo como exemplo de leitor para os alunos-filhos. Além disso, coloca o material de leitura a serviço do processo de alfabetização enquanto decodificador de um código, como as atividades de recorte e colagem de palavras oriundas de livros, por exemplo.

A professora do terceiro ano atribui a dificuldade à heterogeneidade dos alunos em período de alfabetização. Relata que nem todos estão alfabetizados e que isso é um problema para trabalhar com textos literários. Nota-se que ela prefere não oferecer a sujeitar o aluno a uma leitura que não domine. Visto que no momento em que for ofertada a leitura de literatura mesmo na situação adversa em que a professora considera se encontrar, ela deverá dar certa liberdade ao aluno quanto a

diversidade de opções, no entanto, entende que os alunos não estão preparados para isso por não dominarem as estruturas formais da leitura e da escrita.

PERGUNTA 5: De que modo as ações do PNAIC estão impactando a sua prática em relação à promoção da leitura de literatura aos seus alunos?	
Professora do 1º ano	<i>“A gente tá a recém no começo, né? A gente teve três... a primeira, basicamente, nem foi muita coisa, e agora a gente tá basicamente só na leitura mesmo, assim [...]. A gente ganhou sete livros, né? E a gente tá na segunda unidade ainda [...]. Mas é pra ser só esse ano de português, assim, e o ano que vem é pra ser de matemática [...] Começamos em junho, já começamos atrasados, né?”</i>
Professora do 2º ano	<i>“Ajuda a questão do recurso mesmo, né? Tem mais livros pra mostrar pra eles, né? Não precisa ficar só no quadro, porque a criança cansa, ela cansa... ela precisa ter um material diferente, né? [...] a recém tá começando as aulas, mesmo, né? Então, assim, tu ter, assim... claro que lá no curso... a gente para e faz uma reavaliação da gente, né? uma... tu reavalia, tu vê. Ah! Aquilo que eu fiz tava errado... dá pra fazer diferente, né? é o que eu faço sempre... tem o que fazer”</i>
Professora do 3º ano	<i>“O Pacto, assim... em termo geral, ele vai ser bom. Só que ele não está de acordo com a nossa realidade... [...] Os conteúdos que a gente vai trabalhar lá são conteúdos que realmente a gente deveria trabalhar na terceira série; porém tem alunos que não vão conseguir atingir, né? [...] É ... daqui há três anos é que a gente vai ter o resultado... Eu imagino que daqui há três anos a gente vai ter um resultado melhor... Porque vai começar a ser trabalhado no próximo ano ainda, né?”</i>

Quadro 10: Entrevista com as Professoras – Pergunta 5.

Fonte: Pesquisadora.

Cabe ressaltar que o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa é referencial de período escolar investigado nesse estudo, bem como as atribuições desse período, que são as de que os alunos aprendam a ler e a escrever. Com isso, foi importante verificar qual a receptividade das professoras e qual a possibilidade de impacto que o programa já tem trazido às suas práticas. Cada uma das participantes teve um olhar diferente sobre a questão do Pacto e é importante analisar isso.

A professora do primeiro ano recebeu PNAIC como um momento de estudo e ressaltou o atraso nos encontros, inclusive apreensiva com a possibilidade de não ser finalizada a formação dentro do prazo esperado. A professora do segundo ano valorizou os materiais que a escola vem recebendo e da opção de variedade de recursos que isso traz para as suas aulas. Destacou, também, a oportunidade de colocar as suas práticas em reflexão, podendo analisar as falhas com a possibilidade de reformulá-las. A professora do terceiro ano ressignificou a questão da realidade do referido ano que será um receptor de alunos que não conseguiram se alfabetizar na idade esperada e preferiu deter-se a na esperança de que daqui a três anos, ou seja, quando os resultados das primeiras formações e das primeiras aplicações das orientações recebidas já estiverem sido constituídas, poderá ter uma opinião mais concreta e talvez positiva sobre o Pacto.

4.1.2 Observações das aulas

Para apresentar os aspectos observados durante o período de investigação nas turmas, serão utilizadas as definições apresentadas por Baldi (2009) no capítulo em que se tratou da Literatura Infantil na Escola. Segundo a autora, a escola deve ter quatro modalidades de leitura oferecidas ao aluno ao longo do ano letivo: Biblioteca todos os dias, Leitura Individualizada, Leitura Socializada e Unidade de Leitura ou Leitura mediada, já expostas no capítulo dois deste estudo.

Para abordar as práticas observadas, será feito um paralelo entre os dados registrados e a proposta de Baldi (2009) para a formação de leitores de literatura, partindo dos aspectos já registrados anteriormente. Primeiramente, será abordada a realidade da turma do *Primeiro Ano do Ensino Fundamental* considerando os aspectos observados que estão fundamentados na proposta de Baldi (2009):

- a) *Se/como a Biblioteca escolar é utilizada na rotina da turma?* Durante o período observado na turma do Primeiro Ano, foi possível perceber o não uso da Biblioteca, bem como uma Biblioteca com funcionamento não efetivo, limitando-se apenas ao empréstimo semanal de livros sem orientação aos alunos quanto ao livro mais adequado e sem desafios para que progredissem

- nas escolhas. Foi observada, também, a não variedade dos livros retirados, visto que o acervo da Biblioteca abarcava mais possibilidades do que as oferecidas e/ou disponibilizadas aos alunos;
- b) *Se há materiais de leitura de Literatura Infantil disponíveis para os alunos e como são utilizados?* A sala de aula observada não dispunha de materiais de leitura literária. As crianças também não frequentavam a Biblioteca escolar, como já exposto anteriormente. Os alunos tinham acesso aos materiais mediante autorização, exploração e/ou controle da professora. Isso também não tinha uma frequência sistematizada, parecia mais uma eventualidade do que algo planejado;
- c) *Se o professor costuma ler material literário aos alunos?* A professora propiciou momentos de leitura feita por ela aos alunos; contudo, necessariamente, não se tratava de um momento planejado e sistematizado, mas por uma necessidade, devido ao projeto da escola, visto que os alunos não sabiam ler;
- d) *Se os alunos têm algum momento para leitura livre considerando o manuseio de textos literários?* A escola tem um projeto, que envolve todas as turmas, chamado Hora da Leitura. Acontece às segundas-feiras, após a Hora do Hino (outro projeto desenvolvido por toda a escola), envolve em torno de trinta a quarenta minutos. Nesse momento, a professora distribui livros que ficam guardados dentro de um armário e os alunos podem manusear livremente. Geralmente não há interseção da professora e nem uma atividade pós-leitura. Quando acaba o horário, a professora recolhe e guarda os livros e, então, dá início às atividades planejadas para o dia;
- e) *Se os alunos têm liberdade de escolha dos livros de literatura?* Os alunos tiveram acesso aos livros de literatura somente no dia da semana em que fizeram a retirada de livros na Biblioteca para levarem para casa. Contudo ainda há restrições: os livros eram determinados pela professora responsável pela Biblioteca e deveriam ser escolhidos de acordo com essa pré-seleção. De uma semana para outra não há variação nas opções e isso acaba restringindo a progressão dos alunos na sua formação leitora;

- f) *Se/como os alunos atuam postural e comportamentalmente durante o momento da leitura. (se há interrupções, se mantêm a atenção, se posicionam-se de alguma forma em especial)?* Foram poucos os momentos em que foi oportunizada a leitura de textos literários aos alunos, mas, quando aconteceram, percebeu-se muito interesse por parte deles, o que acabava gerando um clima propício para a leitura e o deleite, mesmo com a interação de alguns por estarem muito empolgados e envolvidos com a história contada;
- g) *Se a escola imprime um postura de formação de leitores de literatura em suas práticas pedagógicas (observação do contexto).* Foi possível perceber que a escola tem uma preocupação com a formação do leitor, mas isso é pouco sistematizado e pouco valorizado pela equipe de professores. Há dois momentos determinados pela escola e que ocorrem semanalmente: Hora da Leitura e Hora do conto. São espaços importantes para os alunos, mas com pouca interação da professora. Na Hora da Leitura, não há um planejamento prévio sobre como o momento pode ser explorado, apenas a distribuição dos livros para, possivelmente, cumprir-se uma norma da escola. A Hora do Conto acontece com ressalvas; às vezes, nem mesmo ocorre a contação de histórias em si, pois a professora utiliza o horário para os alunos terminarem atividades já iniciadas em um momento anterior e não tem a presença e nem a participação da professora titular da turma, ao menos para fazer algum elo com atividades que os alunos estejam desenvolvendo em aula.

Para representar as efetivas práticas de leitura de literatura realizadas pela turma do *Primeiro Ano do Ensino Fundamental* da escola investigada, propõe-se o seguinte quadro:

DATA	ATIVIDADE	OBSERVAÇÕES
12.08.13	Hora da Leitura	Livros doados pelos alunos e que permanecem na sala para manuseio e “leitura visual”, segundo denominação da professora.
13.08.13	Hora do Conto	Atividade realizada pela professora

		responsável pela Biblioteca. Foi contada a história “O Grande Rabanete”, de modo dinâmico e interessante e com interação dos alunos.
14.08.13	Atividade no Livro Didático	Leitura realizada pela professora com acompanhamento dos alunos no livro didático. A história se chamava “Boi da Cara Preta” e se tratava de uma História em Quadrinhos da Turma da Mônica. Também foi um momento muito interessante e envolvente para os alunos.
16.08.13	Biblioteca	Em pequenos grupos os alunos retiravam-se da sala de aula para retirarem livros emprestados na Biblioteca. Voltavam com livros muito parecidos entre si, como se fossem de um mesmo grupo de livros idênticos. Não se percebia uma evolução no tipo de livros que traziam para a sala.

Quadro 11: Eventos de Leitura de Literatura – Primeiro Ano

Fonte: Pesquisadora.

Considerando os mesmos critérios de observação, serão apresentados os dados da turma do *Segundo Ano do Ensino Fundamental*:

- a) *Se/como a Biblioteca escolar é utilizada na rotina da turma?* Seguindo a mesma estrutura escolar da turma do Primeiro Ano, a turma do Segundo costuma ir à Biblioteca apenas para realizar a retirada de livros semanalmente;
- b) *Se há materiais de leitura de literatura infantil disponíveis para os alunos e como são utilizados?* Há material de leitura na sala de aula, mas os alunos não tem acesso livre a eles. Ficam em caixas e são distribuídos pela professora no dia em que fazem a Hora da Leitura (às segundas-feiras);
- c) *Se o professor costuma ler material literário aos alunos?* A professora dessa turma parecia tentar proporcionar momentos de apreciação literária com mais sistematização. Com isso, no dia da Hora da Leitura fazia atividades e

intervenções diferenciadas e, em uma dessas vezes, leu uma história completa aos alunos e realizou reflexões acerca da história; porém foi um momento isolado;

- d) *Se os alunos tem algum momento para leitura livre, considerando o manuseio de textos literários?* O dia da hora da leitura é o momento em que os alunos manuseiam livros e os escolhem para ler. Outro momento é o dia de retirada de livros na Biblioteca, pois manuseiam para escolher. O que são momentos restritos e necessariamente não contribuem para o crescimento do aluno na sua trajetória de formação como leitor:
- e) *Se alunos tem liberdade de escolha dos livros de literatura?* Os alunos podem escolher o livro que irão retirar semanalmente na Biblioteca, dentro de um grupo de livros pré-selecionados pela professora responsável pelo setor, sem intervenções sobre a escolha, para que os alunos desafiem-se e progridam na sua formação, uma vez que acabam retirando sempre o mesmo círculo de livros;
- f) *Se/como os alunos atuam postural e comportamentalmente durante o momento da leitura. (se há interrupções, se mantêm a atenção, se posicionam-se de alguma forma em especial)?* Ocorreu um momento significativo de leitura de literatura na sala de aula em que não houve preparo algum e nem orientação por parte par professora. Os alunos interrompiam muito a leitura, falavam entre si e um ou dois alunos tumultuavam um pouco. A professora não imprimiu nenhuma postura de orientação aos alunos, apenas pedia para que os alunos mantivessem o silêncio e o comportamento, sem falar da importância do comportamento tranquilo e silencioso par a leitura;
- g) *Se a escola imprime um postura de formação de leitores de literatura em suas práticas pedagógicas (observação do contexto)?* A Hora da Leitura e a Hora do Conto são projetos em âmbito de escola que atingem a rotina da turma do segundo ano também. A dinâmica dessas duas atividades seguiu a mesma estrutura da apresentada no relato sobre o primeiro ano: na Hora do Conto a professora titular não esteve presente; na Hora da Leitura a professora esteve

presente, contudo detêm-se à obrigatoriedade e, por vezes, justificou o não aprofundamento da atividade com o motivo de os alunos ainda não estarem lendo. Também foi possível observar que nesta turma a professora preocupou-se em ser coerente e ao longo das observações progrediu com a valorização do momento de leitura, até mesmo lendo para os alunos e criando atividades de produção textual coletiva com textos literários.

O quadro elaborado a seguir representa os eventos de leitura efetivamente realizados pelos alunos do Segundo Ano do Ensino Fundamental:

DATA	ATIVIDADE	OBSERVAÇÕES
20.05.13	Leitura de História.	Leitura realizada pela professora da turma com o intuito de introduzir a letra M. A história se chamava “O Macaco Danado”.
10.06.13	Hora da Leitura.	A professora distribuiu os livros da sala de aula e os alunos os manusearam. Em seguida a professora propôs que fizessem o desenho da história “lida”.
08.08.13	Leitura de História.	Leitura realizada por uma colega da turma. Ela mesma criou as histórias em casa e pediu à professora para que lesse aos colegas. Foi muito interessante e divertido, pois ela utilizou nomes dos colegas nos personagens que criou; contudo a leitura da aluna ainda não era fluente e deixou os colegas um pouco agitados.
19.08.13	Hora da Leitura.	A professora distribuiu um novo grupo de livros aos alunos: uma caixa enviada à escola pelo Projeto Pacto pela Alfabetização na Idade Certa. Pareciam livros de melhor qualidade literária e envolveram os alunos de forma mais efetiva. Esse envolvimento pode ser relacionado aos alunos estarem em um momento mais avançado no seu processo de alfabetização. A professora, em um segundo momento, realizou a leitura de um livro que considerou diferente e curioso “Chapeuzinho Vermelho”,

		cujo personagem é um menino. Realmente foi muito interessante e as crianças adoraram.
20.08.13	Leitura de Texto Curto.	A professora distribuiu aos alunos uma folha com o texto “O carrão elegante”. O texto era bem curto e foi utilizado para fixação do conteúdo do uso do acento til. Atividade de adivinhação.
21.08.13	Criação de Texto coletivo.	Criação de uma história coletiva: CINEMA foi o título criado. A atividade tinha o propósito de fixar o uso das sílabas com ce/ci, diferenciando-as das com se/ si.

Quadro 12: Eventos de Leitura de Literatura – Segundo Ano

Fonte: Pesquisadora.

A seguir, então, o contexto vivenciado e observado na turma do *Terceiro Ano do Ensino Fundamental*:

- a) *Se/como a Biblioteca escolar é utilizada na rotina da turma?* Muitos dos hábitos de formação de leitores se repetem de uma turma para outra e de um ano para outro. Aqui, no relato a respeito das práticas pedagógicas observadas na turma do terceiro ano, temos o mesmo comportamento em relação ao uso da Biblioteca escolar. Os alunos não têm hábito de frequentá-la e tampouco têm suporte ou estímulo da professora ou do profissional responsável. O trabalho restringe-se apenas à retirada de livros para empréstimos semanal e à contação de histórias realizada pela professora responsável pela Biblioteca, também semanalmente, no ambiente da sala de aula das turmas;
- b) *Se há materiais de leitura de Literatura Infantil disponível para os alunos e como são utilizados?* A sala de aula do terceiro ano dispõe de um local especialmente destinado aos livros, os doados pelos próprios alunos e os recebidos pelo projeto do Pacto pela Alfabetização na Idade Certa. Entretanto, não há registro de observações utilizando esse material e/ou com exploração pedagógica realizada com o planejamento e intervenção da professora. Verificou-se, apenas, que no dia em que se tem a Hora da Leitura

os alunos manuseiam os livros e, no final do horário, a professora seleciona dois alunos para contarem o que leram;

- c) *Se o professor costuma ler material literário aos alunos?* Não há registro, nas observações, de momentos em que a professora tenha realizado uma leitura literária aos alunos. Há o uso de textos literários, sem o propósito de formar o leitor, mas sim de trabalhar os conteúdos do programa da escola para o ano em questão;
- d) *Se os alunos têm algum momento para leitura livre, considerando o manuseio de textos literários?* Cabe ressaltar, novamente, as duas atividades que envolvem a leitura de um modo particularmente sistematizado no âmbito da escola: a Hora da Leitura e a Hora do Conto. A primeira é ofertada pela professora da turma, com pouca ou nenhuma exploração e/ou planejamento da atividade; a segunda é ministrada pela professora responsável pela Biblioteca e não há a participação da professora titular da turma;
- e) *Se alunos tem liberdade de escolha dos livros de literatura?* Considerando a questão dos empréstimos semanais de livros da Biblioteca, os alunos podem eleger em um agrupamento de livros pré-selecionados pela professora responsável pelo setor, manuseando-os e escolhendo o que mais lhes agrada. É importante lembrar, no entanto, que não há interferência ou intervenção da professora e/ ou da responsável da Biblioteca pelos empréstimos;
- f) *Se/como os alunos atuam postural e comportamentalmente durante o momento da leitura. (se há interrupções, se mantêm a atenção, se posicionam-se de alguma forma em especial)?* No dia em que acontece a atividade da Hora da Leitura, formalmente é o momento destinado para tal fim. A turma realmente faz bastante silêncio, e a professora faz essa exigência; porém entende-se que se trata de uma postura natural da titular, pois sempre é bastante rigorosa com a disciplina e, necessariamente, não significa que se trate de um comportamento voltado especialmente para o momento de ler;

- g) *Se a escola imprime um postura de formação de leitores de literatura em suas práticas pedagógicas (observação do contexto)?* Necessariamente, as considerações sobre esse aspecto são as mesmas que as apresentadas sobre as turmas do primeiro e do segundo ano: o projeto escolar trata de oferecer a Hora do Conto semanalmente, bem como o momento da Hora da Leitura, também semanalmente e preparado pelas professoras de cada turma.

O quadro a seguir é representativo dos eventos de leitura observados na turma do terceiro ano durante o período presencial da pesquisadora com esses alunos.

DATA	ATIVIDADE	OBSERVAÇÕES
23.05.13	Atividade com música.	A professora realizou atividade com a música “Beijo-Beijo” como se fosse um poema. Utilizou a linguagem literária, falando em versos e estrofes para os alunos. Cantaram a música e realizaram atividades de compreensão e de produção de poemas.
12.06.13	Hora do Conto.	Atividade ministrada pela professora responsável pela Biblioteca. Contou a história “Tato, o Sapo”. Tratava-se de uma princesa que beijava um sapo e eles se casavam. Justificou a história por ser dia dos namorados; contudo, a atividade proposta foi a pintura de desenhos da Mônica e do Cebolinha.
17.06.13	Hora da leitura.	Cada aluno lia um livro distribuído pela professora e, depois, contava a história aos colegas, conforme escolhidos pela professora (dois ou três alunos). A professora também propôs uma produção textual aos alunos e orientou que tivesse início, meio e fim e que não precisavam escrever “era uma vez” no início e nem “fim” quando terminassem. Tratava-se de uma atividade sobre uma sequência de ações sobre um menino que cuidava do crescimento de duas árvores que se tornaram apoio para a

		sua rede de descanso.
26.08.13	Atividade de leitura e interpretação textual.	A professora titular não estava na escola. Deixou material para a professora substituta aplicar. tratava-se de um poema intitulado “Chiquinho, o dorminhoco”, os alunos copiaram do quadro e em seguida responderam questões a respeito do texto e tiveram que responder uma que relacionava-se com a vida dos alunos: “Você acha certo não acordar quando a sua mãe chama?” – o que traz uma leitura um tanto quanto moralista e restritiva no que diz respeito as possibilidade do texto. A atividade foi realizada de forma isolada do restante das atividades da tarde e deu a impressão de ser uma ocupação para os alunos já que a professora da turma estava ausente.

Quadro 13: Eventos de Leitura de Literatura – Terceiro Ano

Fonte: Pesquisadora

Compreende-se aqui que os aspectos abordados nesse capítulo são os mais significativos para as análises realizadas, bem como foram os que tiveram a relação mais direta com a proposta desse estudo: leitura de Literatura Infantil em sala de aula. Com isso, é possível elaborar as considerações que seguirão no próximo capítulo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A título de retrospectiva, a presente investigação foi desenvolvida a partir da pergunta que delineava a possibilidade – ou não – do trabalho com Literatura Infantil nos primeiros anos do Ensino Fundamental, especificamente aqueles que são destinados à alfabetização dos alunos. A problematização foi elaborada da seguinte forma: *Como o trabalho com a Literatura Infantil é desenvolvido (ou não) durante o período destinado formalmente à alfabetização?* Como forma de abordar tal problematização, considerou-se necessário agregar questões que fundamentassem, com mais consistência, o olhar investigativo proposto nesta dissertação, que tem um cunho diagnóstico de uma determinada realidade.

As questões oriundas do problema e que exerceram o papel de norteadoras foram as seguintes:

- a) *A Literatura Infantil está presente na sala de aula de alfabetização?*
- b) *De que modo a Literatura Infantil é apresentada para os alunos no Ensino Fundamental do primeiro ao terceiro ano?*
- c) *Quais situações de ensino envolvendo textos de Literatura Infantil estão presentes no processo de alfabetização do contexto investigado?*
- d) *Que impedimentos podem ser observados para o trabalho mais efetivo e significativo com a Literatura Infantil?*

Nessa perspectiva, foi realizado um cotejo entre os resultados encontrados e as perguntas que permearam a pesquisa aqui apresentada. Tal como se sabe, o paralelo proposto apresenta dados de forma resumida e sintética; por isso as reflexões que se seguem pretendem elucidar/ explicitar cada aspecto destacado.

Nesse sentido, *sobre a presença da Literatura Infantil na sala de aula de alfabetização*, foi possível observar que a leitura de literatura é quase inexistente no contexto investigado, pois se limita às orientações que as professoras precisam seguir segundo orientações da escola, como por exemplo: há o dia da leitura; o empréstimo de livros da biblioteca; a hora do conto; o livro didático, que são os

meios de acesso dos alunos ao mundo literário, com hora e espaço marcados. Convém destacar que isso não significa que os professores precisem ficar limitados somente a estes espaços e tempos marcados pela escola; entretanto em nenhuma observação feita foi possível presenciar um aproveitamento maior do que o mínimo estabelecido pela escola. Essa prática não permite uma qualificada formação de leitores, realizada através de projetos e acompanhamento do progresso e da evolução dos alunos, como é proposto nesse estudo, com um gerenciamento de aula permissivo à leitura.

Sobre a *apresentação da literatura aos alunos*, quando ocorre, constatou-se que é feita de maneira improvisada, ou seja, algumas professoras reúnem os alunos em roda; outras organizam os alunos nas próprias cadeiras e classes, disponibilizando os livros dispostos na sala. Cada aluno pega o livro que quiser, se quiser, enquanto a professora culmina esta atividade sempre com a mesma pergunta/ intervenção: “O que tu leu no teu livro?”, “Conta para os teus colegas o que tu leu.” Evidencia-se, dessa forma, a falta de planejamento específico para a leitura de literatura, o que fragiliza esses momentos pelo não planejamento, pela eventualidade, pela vontade - ou não- da professora de oferecer maiores espaços de leitura. Ressalta-se, ainda, que a oferta de livros é sempre igual, sem atualização, sem exploração dos materiais por parte da professora e sem variação das técnicas de leitura. Dessa forma, as professoras investigadas não favoreceram possibilidades de revelar e extrapolar as condições dos alunos.

As *situações em que a Literatura Infantil está presente no contexto investigado* são muito limitadas. Hora da Leitura, Hora do Conto, empréstimos de livros e uso de livro didático (com textos literários) caracterizam os eventos de leitura aos quais os alunos estão expostos. Durante o período observado, o trabalho com a leitura restringiu-se a esses momentos semanais e com um agravante: o imprevisto das propostas por parte das professoras.

Quanto à *formação de leitores*, o trabalho com a Literatura Infantil na escola, certamente poderia ser mais qualificado. Com as entrevistas realizadas com as professoras ficou evidente que todas elas admitiram falhas na sua prática; porém, atribuíam essa responsabilidade a terceiros, em especial às famílias, desconsiderando o contexto social e cultural ao quais os alunos estavam expostos.

Outro empecilho trazido pelos participantes da pesquisa foi a *falta de tempo para preparar a aula com a utilização de textos literários*. Pode-se pensar que, se os

professores efetivamente priorizassem esse tipo de trabalho, possivelmente, encontrariam tempo para contemplá-lo no planejamento. Esse envolvimento ou a falta dele, com a questão da leitura de literatura e a formação de leitores pode ser, também, atribuído à questão da formação das professoras, que não compreendem a importância desse tipo de contribuição para a formação dos alunos, bem como às transformações pessoais, culturais e psicossociais que fazem parte dessa formação. Ressalta-se, ainda, que a leitura de um livro, simplesmente, já seria relevante para a experiência infantil.

Na perspectiva proposta por essa investigação, constata-se que há muito o que trabalhar, pesquisar, discutir em prol da formação de leitores nas escolas, desde a formação do aluno ao entrar na escola, até a sua formação acadêmica. Quanto a isso, registra-se, ainda, que o aluno em fase de alfabetização, está sujeito às experiências de leitura e de formação do seu professor, que tanto podem estar imbuídas de vivências positivas ou negativas, dependendo *do lugar que o professor atribui a leitura de literatura*.

Destaca-se aqui a importância da escola, representada pelo professor, na formação de leitores, e como já mencionado, levando em conta o espaço privilegiado que é a escola para tal fim. O que se refere está nas palavras de Giardinelli:

Queremos profissionais da docência ativos, com inquietudes e inconformados, comprometidos com a escola e seu entorno social e dispostos a encarar as transformações que forem necessárias. E que comecem, logicamente, pela leitura cotidiana como motor de todas as transformações e das mudanças de paradigmas de que necessitamos. As boas pessoas devem voltar a ser modelo nesse país, e melhor ainda se voltarem a ser bons leitores, como os que existem em qualquer comunidade, e muito melhor se eles forem os docentes. (GIARDINELLI, 2010, p.104)

Vale ressaltar, portanto, a necessidade de *maior aprofundamento teórico, investigativo e prático na formação de professores de Anos Iniciais*, o que poderia se dar com experiências literárias significativas por parte do professor, o que talvez pudesse contagiar os alunos com a magia da literatura, da escrita e da leitura no curso de suas vidas, desde a mais tenra idade.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BALDI, Elisabeth. **Leitura nas Séries Iniciais** – Proposta para formação de Leitores de Literatura. Porto Alegre: Projeto, 2009.

BARBOSA, José Juvêncio. **Alfabetização e Leitura**. São Paulo: Cortêz, 1994.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2010.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa** – Manual. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/pacto_livreto.pdf> Acesso em: 29 ago. 2013

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Pacto nacional pela Alfabetização na Idade Certa** – Entendendo o Pacto – Formações. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <<http://pacto.mec.gov.br/component/content/article/26-eixos-de-atuacao/54-formacao>> Acesso em: 29 ago. 2013

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Pacto nacional pela Alfabetização na Idade Certa** – Entendendo o Pacto – Materiais. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <<http://pacto.mec.gov.br/materiais>> Acesso em: 29 ago. 2013

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Pacto nacional pela Alfabetização na Idade Certa** – Entendendo o Pacto – Avaliações. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <<http://pacto.mec.gov.br/avaliacoes>> Acesso em: 29 ago.2013

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Pacto nacional pela Alfabetização na Idade Certa** – Entendendo o Pacto – Gestão, Mobilização e Controle Social. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <<http://pacto.mec.gov.br/gestao>> Acesso em: 29 ago. 2013

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: 1ª a 4ª séries**. Brasília: MEC/SEF, 1997. Vol. 2. Língua Portuguesa. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>> Acesso em: 29 ago. 2013

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e Linguística**. São Paulo: Scipione, 2004.

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

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

GENEROSO, Ariana da Silva Fagundes; VITÓRIA, Maria.I.C. **A Literatura Infantil no processo de Alfabetização: Construção do Estado de Conhecimento.** Revista Reflexão & Ação, Vol. 21, nº 2 – p. 445-460, 2013.

GIARDINELLI, Mempo. **Voltar a Ler: propostas para construir uma nação de leitores.** São Paulo: Nacional, 2010.

INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. **Indicador de Alfabetismo Funcional 2001 - 2012.** Acesso em: 22 abr.2013. Disponível em: <http://www.ipm.org.br/ipmb_pagina.php?mpg=4.02.00.00.00&ver=por> Acesso em: 29 ago. 2013

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU,1986.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura Infantil Brasileira – História & Histórias.** São Paulo: Ática, 2007.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Educação e Letramento.** São Paulo: UNESP, 2004.

MANGUEL, Alberto. **Uma História da Leitura.** São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

OLIVEIRA, Maria Alexandre. **A Literatura para Crianças e Jovens no Brasil de Ontem e de Hoje: caminhos de ensino.** São Paulo: Paulinas, 2008.

PORTAL CAPES. Acesso em: 30 mar.2012. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/servicos/banco-de-teses>> Acesso em: 29 ago. 2013

REVISTA NOVA ESCOLA. **Lev Vygotsky e o Sociointeracionismo.** Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/lev-vygotsky/>> Acesso em: 22 jun. 2013

SMITH, Frank. **Leitura Significativa.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

SOARES, Magda Becker. **Letramento e Alfabetização: um tema em três gêneros.** Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SOUZA, Ana A. Arguelho de. **Literatura Infantil na Escola: a leitura em sala de aula.** Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e Alfabetização.** São Paulo: Cortêz, 2005.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura Infantil na Escola.** São Paulo: Global, 2003.

APÊNDICE A – Relatório das observações das turmas.

1ª SÉRIE – TURMA 12 – TURNO: TARDE – 21 ALUNOS

PROFESSORA CRISTIANE – FORMAÇÃO: MAGISTÉRIO EM NÍVEL MÉDIO

91

MONITORA (ESTGIÁRIA): DANIELA – MAGISTÉRIO EM NÍVEL MÉDIO – 1 CASO DE INCLUSÃO
E 1 CASO EM INVESTIGAÇÃO

RELATÓRIO DAS OBSERVAÇÕES

DATA:	RELATO:	HORÁRIO:	TEMPO:
13.05.1 3	A sala de aula tem dois cartazes referentes a histórias infantis, que segundo a professora, são atividades realizadas durante a hora do conto que é uma atividade realizada pela professora responsável pela biblioteca da escola: Uma Joanhinha Diferente e A dança do Girassol (poema). Os alunos estavam realizando uma atividade sobre a abolição dos escravos: desenho de mãos, uma ao lado da outra, e correntes feitas pelos alunos e professora acorrentavam as mãos, quando todos terminaram, as correntes foram cortadas ao meio, simbolizando a libertação. Quando cheguei os alunos estavam no recreio e em seguida fizeram o lanche. Após o lanche, finalizaram a atividade anterior e, em seguida, já iniciaram outra que explorava cores e formas para colorir um desenho. A turma pareceu calma mesmo com a minha presença. Pediram auxílio poucas vezes para mim e, na maior parte do tempo, fizeram tudo o que a professora pedia sem maiores transtornos. Turma bastante tranquila.	14h20min às 15h20min	1h
24.05.1 3	Cheguei à sala da hora do brinquedo (jogos livres, maquiagem, bonecas, carrinhos...), logo foram para o recreio no pátio (bolas e brinquedos na quadra de esportes da escola) – o recreio é separado das outras turmas e por isso acaba por ser bem cedo. Em seguida, os alunos foram encaminhados para o lanche (lavar as mãos, retirar o lanche na cozinha e ir para sala realizar o lanche). Quem quisesse/ pudesse poderia trazer lanche de casa. Após o lanche, a professora propôs uma atividade no caderno grande, ensinando os alunos a distinguirem a aula anterior a esta, pintando uma linha e escrevendo a data. Ela perguntou aos alunos a data, estimulando-os a pensarem para escrever no caderno, depois de ouvir as respostas, escreveu no quadro para os alunos copiarem: DIA 24 DE MAIO. Hoje era o segundo dia em que os alunos estão utilizando o caderno, pois na terça-feira tiveram a “Festa do Caderno”: os pais participaram levando um caderno com uma mensagem escrita por eles ao filho, na dinâmica os pais liam a mensagem e presenteavam o filho com o caderno. Ao final da cerimônia, festejavam com bebidas e salgadinhos. A professora relatou ser um momento muito importante e emocionante, pois muitos pais até mesmo choravam nesse momento e significava uma espécie de marco na vida escolar do aluno.	13h30min às 15h30min	2h
07.06.1 3	Cheguei e os alunos estavam retirando o lanche na cozinha, voltaram em fila e fizeram o lanche na sala de aula. A professora me explicou o trabalho que os alunos estavam pintando: VAMOS CUIDAR DO NOSSO PLANETA, esse era o título da atividade (um menino e uma menina seguravam o planeta animado). As crianças já estavam fazendo a atividade há algum tempo quando a professora explicou; tive a impressão de que os alunos estavam realizando a atividade, inicialmente, sem a explicação da	14h30min às 15h30min	1h

	<p>professora (descontextualizada). Os alunos levaram aproximadamente 20min para finalizarem a atividade. A professora colocou a data e a rotina do dia no quadro para os alunos copiarem nos seus cadernos:</p> <p>DIA 07 DE JUNHO.</p> <p>① POSTO DE SAÚDE</p> <p>② NOSSO PLANETA</p> <p>③ EDUCAÇÃO FÍSICA</p> <p>④ FOLHINHA</p> <p>Antes de eu chegar, o posto de saúde havia vindo à escola para medir, pesar e realizar exames oftalmológicos. O tema de casa dos alunos é escrito pela professora em uma pequena caderneta, são enviados 3 vezes por semana para casa.</p>		
13.06.1 3	<p>As atividades do dia de hoje estavam sendo conduzidas pela estagiária. Falavam sobre coleta seletiva e reciclagem de lixo. Foram colocadas no quadro representações de lixeiras com as cores específicas:</p>  <p>A estagiária conduzia a atividade mostrando cada uma das lixeiras aos alunos e questionando o que poderia ser colocado ali dentro. A rotina do dia já estava exposta no quadro para os alunos copiarem em seus cadernos:</p> <p>DIA 13 DE JUNHO.</p> <p>① RECICLAGEM DE LIXO</p> <p>② VOGAIS</p> <p>③ QUANTIDADE</p> <p>④ PRACINHA</p> <p>Os alunos receberam material para recorte: revistas e livros velhos. Tinham que encontrar figuras de metal, plástico, papel e vidro para colar nas lixeiras do quadro. A professora e a estagiária auxiliavam. Antes de terminar o trabalho, chegou a hora do lanche. Após o lanche, a estagiária deu continuidade ao trabalho sobre a coleta seletiva. Ela chamava os alunos, um a um, e eles levavam as</p>	13h30min às 15h30min	2h

	<p>figuras recortadas para serem coladas na lixeira indicada; a estagiária fazia as explicações devidas e questionamentos orientando a escolha das crianças à lixeira correta. Quando os alunos finalizaram a colagem, a estagiária pediu que guardassem o material de recorte nos armários. Em seguida, a estagiária explicou uma atividade em folhinha na qual tinha as lixeiras e o lixo correspondente, com os quais os alunos deveriam fazer as ligações. A estagiária orientou a pintura das lixeiras para que os alunos não errassem.</p>		
07.08.1 3	<p>Quando cheguei, os alunos estavam copiando o roteiro da aula no quadro, em seguida iriam assistir ao filme “Xuxinha e Guto contra os monstros do espaço”.</p> <p>DIA 07 DE AGOSTO.</p> <p>① FILME</p> <p>② EDUCAÇÃO FÍSICA</p> <p>③ ATIVIDADES</p> <p>④ ENSAIO</p> <p>Enquanto copiavam, antes de assistirem ao filme, a professora fez combinados sobre a apresentação para o dia dos pais; disse que mandaria bilhetes para combinar tudo com as mães. Um aluno havia trazido outro filme como sugestão, a professora falou que não colocaria porque tinha muita luta e que esse tipo de filme era para assistir em casa (GORMITI era o nome do filme). O filme proposto pela professora foi iniciado e antes dos 15min de reprodução já foi interrompido, pois já era hora do recreio dos alunos (13h50min até 14h20min). Em seguida os alunos foram encaminhados para o lanche e após finalizarem, continuaram assistindo ao filme.</p> <p>A sala da1ª série tem um pequeno cartaz (tamanho A3) com as palavras mágicas, há também um cartaz com o calendário, outro com o ajudante do dia e outro sobre o tempo (clima), além do alfabeto acima do quadro com uma imagem com a letra inicial e o nome da imagem em letra bastão. Abaixo do quadro há catazes com os numerais, representados em quantidades por figuras iguais, mas cada número com uma representação diferente e a escrita por extenso em letra bastão. Em uma das paredes da sala há ganchos identificados com os nomes dos alunos para pendurarem os trabalhos realizados a cada dia.</p> <p>O filme foi reiniciado antes de todos os alunos terminarem o lanche. O filme falava sobre poluição, meio ambiente e natureza. Retirei-me da sala antes do término.</p>	13h20min	1h30min

12.08.1 3	<p>Cheguei à escola e, logo após o sinal, todas as turmas se organizaram para cantar o Hino Rio-grandense (hoje é o dia em que os alunos cantam o hino no horário da entrada). Após a reprodução do hino, todas as turmas se encaminharam para as salas de aula. Ao chegarmos à sala, a turminha foi encaminhada para uma roda com colchonetes no chão. A proposta era falar sobre o dia dos pais, cada aluno falou sobre como foi o seu dia com o pai (no dia anterior – domingo- havia sido o dia dos pais): se ficou em casa, se passeou, se o pai teve que trabalhar etc. A professora leu os trabalhos de cada um com as características dos pais; nome, onde trabalha, o que gosta, o que não gosta, time que torce, cor dos olhos e cor dos cabelos. Essa atividade foi referente a Hora da Leitura (que é uma atividade de toda escola no mesmo horário – segundas-feiras, sempre após o Hino). A professora avaliou que havia sobrado tempo e que por isso iria entregar livrinhos aos alunos para que eles fizessem o que ela chamou de “leitura visual”. A professora motivou os alunos a ficarem em silêncio para não atrapalharem os colegas e falou que eles poderiam procurar as letras que já conheciam. Uma aluna disse que já sabia ler: “aprendi com meus livrinhos”. A professora falou q eu depois escolheria dois alunos para contar a história que haviam lido. Eles perguntaram como iriam fazer isso se não sabiam ler e a professora respondeu que era para prestarem atenção nos desenhos. Quando chegou a hora, os alunos focaram nervosos por que não sabiam ler. A professora, então, pegou um livro e exemplificou como poderia ser: virava as páginas e inventava a história, sem ler, conforme as figuras iam aparecendo. Foi muito bonito! Dois alunos foram chamados e fizeram tal qual o exemplo da professora e contaram conforme as ilustrações (não tive acesso ao título das histórias e não quis interromper o momento para isso). A professora fez poucas intervenções, foi um momento muito legal e criativo, embora não planejado e muito mais improvisado. Outros alunos quiseram fazer, porém não havia mais tempo, pois já era o horário do recreio (os livros foram recolhidos rapidamente). Tenho observado que os alunos se divertem muito durante o recreio, quase não brigam e já tem líderes estabelecidos, assim como as brincadeiras preferidas, e um momento do dia muito bacana. Após o recreio, os alunos foram para a sala guardar os brinquedos, lavaram as mãos e buscaram o lanche. Enquanto aguardavam os colegas receberem o lanche na cozinha da escola, um pequeno cartaz que falava da prestação de contas da festa junina chamou a atenção de duas alunas que pediram para eu ler; respondi perguntando a elas o que elas achavam que estava escrito e elas disseram que não sabiam ler. Insisti pedindo que olhassem bem e imaginassem. Uma delas respondeu “proteção” e eu disse: “Nossa! Quase acertou!” (a palavra era PRESTAÇÃO), ela continuou dizendo “prosteção” e a outra menina retrucava: “prestoção”, até que eu intervi e disse: “vocês duas quase acertaram e essa palavra é bem difícil, a palavra é “prestação” – as duas se olharam admiradas e com expressão de satisfação por realmente quase terem acertado uma palavra tão difícil. Mais colegas se aproximaram para ver o que estava acontecendo e as duas</p>	13h às 16h	3h
--------------	---	---------------	----

	<p>colegas hipotetizando juntas leram até a metade do título do cartaz que dizia: PRESTAÇÃO DE CONTAS / FESTA JUNINA. Pareceu-me que já estavam satisfeitas com o que haviam lido até ali, além de, logo em seguida, a professora ter chamado todos para a fila e voltar para a sala. Foi um momento bem interessante e enriquecedor para a pesquisa.</p> <p>Enquanto os alunos lancharam, a professora organizava alguns materiais na sala e distribuía trabalhos utilizados na apresentação do dia dos pais. Logo, a rotina foi escrita no quadro:</p> <p>DIA 12 DE AGOSTO.</p> <p>①HINO</p> <p>②LEITURA</p> <p>③ATIVIDADES</p> <p>④PRACINHA</p> <p>⑤LIVRO DE PORTUGUÊS</p> <p>Após o lanche, a professora distribuiu uma folha de atividades sobre o alfabeto: identificar (pintar) as letras do nome do pai e do seu nome em um quadrado (como de caça-palavras), em seguida, num outro quadrado de muitas e diferentes letras, deveriam pintar as vogais e em seguida observar os diferentes tipos: alfabeto maiúsculo script e cursiva e em retângulo e noutro as minúsculas script e cursiva. A professora orientou os alunos a preencherem o cabeçalho com a data (escreveu no quadro para eles copiarem no formato DD/MM/AAAA). A professora pediu para alguns alunos virem ao quadro para mostrarem (escrevendo) outros tipos de vogais. Após finalizarem a atividade, os alunos foram para a pracinha.</p>		
13.08.1 3	<p>Os alunos, no primeiro momento, tiveram Hora do conto com a professora da biblioteca. Ela contou a história “o grande rabanete”. A contação foi muito legal, interativa e a professora utilizou apenas o livro para realizá-la. A história apresenta uma sequência que se repete muitas vezes, então, a cada repetição, os alunos interagem falando a sequência em questão. A sequência era de personagens, então além do livro, a professora colou figuras dos personagens da história no quadro, conforme iam aparecendo na história, formando a sequência repetida pelos alunos, enfileirados tal como na ilustração. Ao final da contação a professora distribuiu uma folha com o desenho dos personagens para os alunos pintarem, recortarem e montarem em uma folha formando o cenário da história, contudo a atividade foi feita somente até a parte da pintura e terá continuidade na próxima terça-feira, na hora do conto. A professora da turma estava ausente e chegou depois que a hora do</p>	13h às 15h	2h

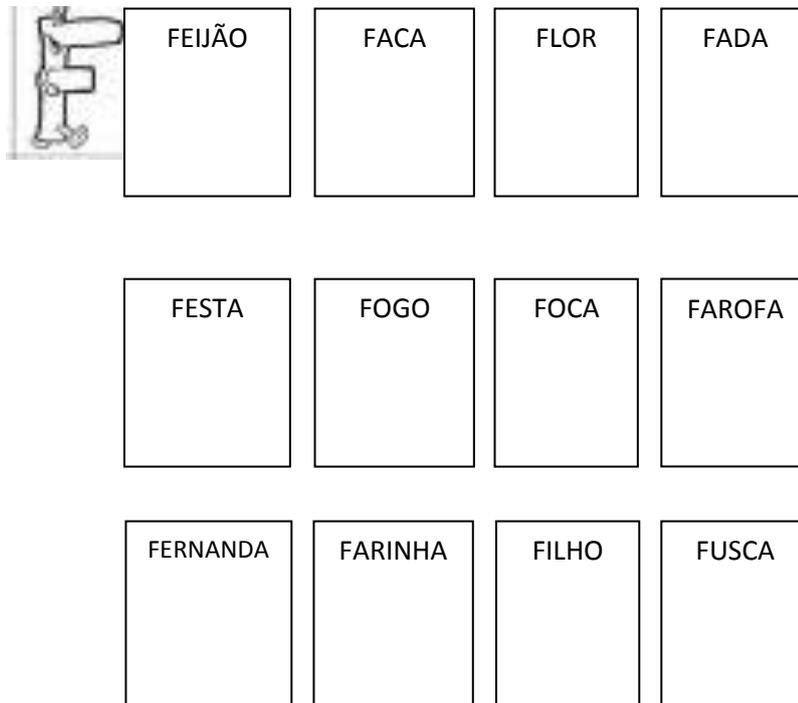
	<p>conto havia terminado os alunos inclusive já estavam no recreio, que seguia a essa atividade. Após o recreio, buscaram o lanche, lancharam na sala e a professora colocou o roteiro do dia no quadro:</p> <p>DIA 13 DE AGOSTO.</p> <p>ⓐHORA DO CONTO</p> <p>ⓑFOLCLORE</p> <p>ⓒLETRA “F”</p> <p>ⓓLIVRO DE PORTUGUÊS</p> <p>Acompanhei a aula até o momento da atividade sobre o folclore e a proposta era de que os alunos fizessem uma lista de brincadeiras tradicionais/ de antigamente. A professora combinou que iriam conhecer algumas dessas brincadeiras/brinquedos ao longo do período que realizassem esse trabalho. A professora falou sobre o folclore e unicamente com essa palavra os alunos não tiveram conhecimento suficiente para desenvolver o assunto, porém quando a professora começou a falar sobre músicas, brinquedos, brincadeiras, lendas, personagens folclóricos o assunto virou uma festa e todos contribuíram de alguma forma: “Eu tenho um saci do inter”; “eu não gosto da Cuca”; “Minha mãe canta nana-nenê para a minha irmã” (tem uma irmã bebê), “eu tenho um carrinho de madeira e um pião”, “meu irmão me ensinou a jogar bolinha de gude”. Seguido dessa partilha de experiências, foi feita a lista dos brinquedos que originou uma tarefa de casa para os alunos e suas famílias: confeccionar um dos brinquedos da lista (conforme determinação da professora, para que não tivesse muita repetição de brinquedos ou que muitos ficassem sem ser confeccionados). A lista foi a seguinte:</p> <p>BONECA DE PANO</p> <p>CORDA</p> <p>BAMBOLÊ</p> <p>CARRO</p> <p>CARRINHO DE MADEIRA</p> <p>BILBOQUÊ</p> <p>BOLA DE PANO</p> <p>5 MARIAS</p> <p>PIÃO</p>		
--	--	--	--

	PIPA PÉ -DE- LATA VAI E VEM PERNA-DE-PAU PETECA IÔ-IÔ BOLINHAS DE GUDE QUEIMADA PEGA-PEGA ESCONDE-ESCONDE		
14.08.1 3	<p>Os alunos assistiram ao filme “O Boto” contemplando o tema sobre o folclore. O vídeo foi curto, a professora lembrou o tema e falou que iriam assistir a outros vídeos sobre personagens folclóricos no dia em que tivessem o horário para isso. Logo foram para o recreio e, na sequência, buscaram o lanche para realizar na sala de aula. Durante o lanche a professora fez algumas trocas de lugares e lembrou o tema de ontem que será retomado amanhã: deveriam fazer uma pesquisa com pais/ familiares sobre o que é folclore. Logo, com o auxílio de alguns alunos, foram distribuídos os livros de português para realizarem a atividade. A atividade do livro contempla o tema folclore e foi a leitura de uma História em Quadrinhos da turma da Mônica: Boi da Cara preta. Foi muito legal! Os alunos acompanharam a história com a professora, faziam inferências, interações como cantar, por exemplo; a professora tinha uma boa entonação de voz durante a mudança de intencionalidades da história e as crianças compreenderam muito bem. Após a leitura tinham que identificar e copiar o título da história em um determinado espaço do livro. A estagiária assumiu a aplicação da atividade enquanto a professora titular foi para o lanche. A História em Quadrinhos tratava do momento do sono dos quatro personagens: Mônica, Cebolinha, Cascão e Magali. Cada um deles aparece no seu quarto com o pai ou a mãe fazendo-os dormir cantando a música Boi da Cara preta. O Cascão, a Mônica e o Cebolinha adormecem imaginando um tranquilo boi, já a Magali adormece imaginando uma carne de boi assada em um espeto, servida em uma churrascaria. Em seguida realizaram a atividade de compreensão e os alunos deveriam responder SIM ou NÃO para as afirmativas sobre o texto, lidas pela estagiária. A estagiária circulou entre os alunos corrigindo o livro. A professora voltou e colocou o roteiro da aula no quadro para os alunos copiarem.</p> <p>DIA 14 DE AGOSTO.</p>	13h às 16h	3h

	<p>①FILME: O BOTO.</p> <p>②LIVRO DE PORTUGUÊS</p> <p>③DESENHO DO FILME</p> <p>④LETRA “F”.</p> <p>A professora falou que iria retomar a letra “F” já que ontem não havia dado tempo para isso.</p>		
15.08.1 3	<p>Ao chegar à sala, os alunos foram se acomodando, colocando suas agendas de recados e os lanches gelados sobre uma mesa determinada pela professora para isso (os lanches que devem ir para a geladeira a professora encaminha à sala dos professores). A professora logo colocou o roteiro do quadro dizendo que hoje sim daria tempo para trabalharem a letra “F” (há três dias a professora prevê essa atividade e não consegue realizar):</p> <p>DIA 15 DE AGOSTO.</p> <p>①RODINHA</p> <p>②LETRA “F”</p> <p>③ATIVIDADES</p> <p>④FOLHINHAS</p> <p>⑤PRACINHA</p> <p>Os alunos demoraram um pouco para terminar a cópia do quadro além de alguns colegas chegarem atrasados e ficarem copiando até mais tarde. Assim que todos terminaram a cópia do quadro já eram encaminhados para uma rodinha e aguardavam os colegas. O assunto da rodinha foi a retomada de um tema de casa sobre folclore, com a participação dos pais para realizá-lo. Os pais/familiares deveriam responder o que é folclore (de acordo com o seu entendimento e/ ou pesquisa) e relatar suas experiências com brinquedos/ brincadeiras de antigamente (ou da sua época). Percebi diferenças entre gerações: alguns relatavam o que era esperado pela professora, mesclando os brinquedos de antigamente com novidade e brinquedos industrializados, mas todos, em seus relatos, valorizavam a confecção dos próprios brinquedos (nem todos os alunos fizeram o tema). Após a rodinha, a professora encaminhou os alunos para o recreio e hoje foi um momento muito diferente, pois interagi com os alunos. Eles estavam entre três: um segurava o bambolê e os outros dois</p>	13h às 16h	3h

deveriam acertara bola dentro (como se fosse uma cesta de basquete baixa). A menina que segurava o bambolê me convidou para acertar a bola e eu acertei. Foi muito legal! Em poucos minutos outros alunos se agregaram e a brincadeira ficou mais divertida, revezando-se as funções: quem segurava o bambolê, quem acertava as bolas e quem buscava as bolas depois de arremessadas, além de uma contagem de pontos hipotética, pois não se tratava de números reais: 1x1, 3x2... mas o número de jogadores era bem maior (3 ou 4). Logo a professora chamou a turma para a fila, pois já era hora do lanche.

Após o lanche a professora introduziu a letra “F”. Fez um desenho animado da letra no quadro e alguns disseram: “é F de lentilha” – confundindo com feijão. A professora perguntou se sabiam que letra era aquela e como era o som, os alunos fizeram som de “f”. Então a professora perguntou como ficaria se acrescentasse A e todos responderam FA, e assim com todas as vogais. Depois foi perguntando se sabiam quais palavras iniciavam com aquela letra e a professora ia escrevendo no quadro, conversando com os alunos e refletindo com eles sobre as hipóteses e trazendo outras possibilidades. Esse momento foi criando a seguinte imagem no quadro:



A professora desafiou a turma a lembrar de palavras com as iniciais FI e FU, pois não haviam sido contempladas (FILHO e FUSCA). Na hora de escrever FUSCA, a professora teve dúvidas e olhou para mim e para a estagiária e disse: “nunca sei se é fuca ou fusca”. A estagiária disse que era fusca e eu confirmei acenando com a cabeça. Os alunos questionaram: “Prô, é fuca e não fusca, né?” e a professora respondeu: “Aquele prô que tá fazendo

	<p>mestrado disse que é fusca, ela deve saber”. A professora lembrou outras palavras importantes: FAMÍLIA, que estava escrita no mural; FOLCLORE, assunto estudado pela turma e uma aluna lembrou-se da palavra FUTURO, que seria mais um exemplo de palavra com FU. Em seguida os alunos foram ao quadro fazer o desenho das palavras que iniciavam com F, completando assim, os espaços do quadro. Durante os desenhos, os alunos iam lembrando outras palavras ou histórias que se relacionavam com as palavras ditas. Depois de finalizar a atividade no quadro, a professora distribuiu folhas coloridas aos alunos (todas cor de rosa) com o objetivo de montar um álbum do alfabeto até o final do ano.</p> <p>A metade superior da folha tratava da cópia da atividade realizada no quadro, a metade inferior tratava-se de uma atividade com recorte e colagem de imagens, desenhos que iniciem com a letra em questão (a técnica pode variar de letra para letra na confecção do álbum do alfabeto). Ausentei-me da aula durante a realização da atividade com a folha colorida.</p>		
--	--	--	--

	<p>F</p> <div style="display: flex; flex-wrap: wrap; justify-content: space-around;"> <div style="border: 1px solid black; width: 40px; height: 40px; margin: 5px;"></div> <div style="border: 1px solid black; width: 40px; height: 40px; margin: 5px;"></div> <div style="border: 1px solid black; width: 40px; height: 40px; margin: 5px;"></div> <div style="border: 1px solid black; width: 40px; height: 40px; margin: 5px;"></div> <div style="border: 1px solid black; width: 40px; height: 40px; margin: 5px;"></div> <div style="border: 1px solid black; width: 40px; height: 40px; margin: 5px;"></div> </div> <div style="display: flex; flex-wrap: wrap; justify-content: space-around; margin-top: 10px;"> <div style="border: 1px solid black; width: 40px; height: 40px; margin: 5px;"></div> <div style="border: 1px solid black; width: 40px; height: 40px; margin: 5px;"></div> <div style="border: 1px solid black; width: 40px; height: 40px; margin: 5px;"></div> <div style="border: 1px solid black; width: 40px; height: 40px; margin: 5px;"></div> <div style="border: 1px solid black; width: 40px; height: 40px; margin: 5px;"></div> <div style="border: 1px solid black; width: 40px; height: 40px; margin: 5px;"></div> </div>		
16.08.1 3	<p>A aula iniciou com a hora do brinquedo, ao mesmo tempo os alunos iam à biblioteca retirar livros para levar para casa. Quando os alunos voltavam da biblioteca a professora orientava para que guardassem o livro. A professora da biblioteca veio até a sala perguntar se havia faltado alguém para retirar e uma menina levantou a mão. A professora foi ríspida e dizendo em tom de voz bastante alto: "Porque tu não foi? Mas vocês hein!". Os alunos brincaram por aproximadamente 50min. A professora pediu que guardassem os brinquedos e fizessem fila para o recreio. Após o recreio os alunos foram encaminhados para o lanche. A professora</p>	13h às 16h	3h

	<p>e a estagiária estavam revezando-se na reorganização dos jogos que precisaram ser embalados antes do recesso para dedetização das salas; estavam chateadas por não terem recebido auxílio da professora do turno da manhã nem para embalar, nem para desembalar e reorganizar os brinquedos/jogos. A professora pediu aos alunos que guardassem os utensílios do lanche e enquanto isso leu o tema sobre o folclore de dois alunos que trouxeram com atraso, em seguida escreveu o roteiro no quadro.</p> <p>DIA 16 DE AGOSTO.</p> <p>⓪HORA DO BRINQUEDO</p> <p>ⓁFOLHINHAS</p> <p>ⓂEDUCAÇÃO FÍSICA</p> <p>ⓃFILME SACI PERERÊ</p> <p>A professora foi entregando, aos alunos que estavam terminando, uma folha de atividades sobre/com a letra F: contornar com lápis de cor as letras pontilhadas (como um treino caligráfico). A atividade consistia em um retângulo com uma imagem iniciado com a letra F, a palavra escrita com a inicial pontilhada, a qual os alunos deveriam contornar, logo abaixo, a palavra toda pontilhada para que fosse feito o traçado. Eram três retângulos nessa proposta: fada, folha e flauta. Na última atividade, os alunos deveriam pintar as palavras acompanhadas do desenho que iniciavam com a letra F. Eram quatro palavras e duas com F: copo, feijão, ferro e bolo.</p>		
	Horas totais:	21h30min	

<p>ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL ANTONIO RAMOS DA ROCHA – GRAVATAÍ/RS</p> <p>2ª SÉRIE – TURMA 22 – TURNO: TARDE – 23 ALUNOS</p> <p>PROFESSORA W – FORMAÇÃO: GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA SÉRIES INICIAIS E EJA E PÓS-GRADUADA EM GESTÃO ESCOLAR</p> <p>MONITORA (ESTAGIÁRIA): B – LICENCIATURA EM HISTÓRIA - 1CASO DE INCLUSÃO</p> <p>RELATÓRIO DAS OBSERVAÇÕES</p>

DATA:	RELATO:	HORÁRIO:	TEMPO:
20.05.13	<p>Quando cheguei, os alunos estavam em pré-conselho com a orientadora da escola. A professora titular não estava na turma. A orientadora fez uma avaliação com a turma sobre as melhorias que eles poderiam ter, os aspectos que a professora pode melhorar, os aspectos a melhorar da professora que realiza a hora do conto e as melhorias em relação à merenda escolar, além de sugestões gerais de melhorias na escola. Em seguida a professora titular chegou e encaminhou os alunos para o lanche. Entre o horário do lanche e do recreio, os alunos fizeram o “jogo do silêncio”, porém alguns estavam bastante agitados. Acredito que estavam com esse comportamento pela minha presença. Antes de eu chegar, a professora havia contado a história “O macaco danado” e, após o recreio fez a introdução da letra M. entregou uma folha de encarte de loja/ supermercado para os alunos forrarem a mesa e cada um recebeu um pote com massinha para modelar os seguintes formatos da letra:</p> <p style="text-align: center;">M – m</p> <p style="text-align: center;">M – m</p> <p>Em seguida, no quadro, foram listando, com o auxílio da professora na escrita, as palavras que iniciavam com essa letra. A professora lembrou que sempre fazem essa atividade para conhecerem uma nova letra. Os alunos acalmaram-se um pouco mais, demonstrando certa concentração para o trabalho com a modelagem. Durante a aula, eu fazia anotações e isso chamou a atenção dos alunos. Perguntaram se eu gostava de escrever e comentavam: “Eu gosto de escrever, mas ainda não sei.” – “Eu já sei ler,mas não sei escrever, quando eu aprender vou fazer um livro deste tamanho” (abrindo os braços). Uma aluna mais “levadinha” deu um arrote e disse: “Não escreve isso porque o arrote foi sem querer”.Perguntas: “Tu gosta de escrever?” – “Tu escreve bastante?” – “O que tu ta escrevendo?”.</p>	14h às 16h	2h
05.06.13	<p>Os alunos estavam realizando uma atividade com formação de palavras a partir de sílabas em uma folha. Uma menina (Jeniffer) me pediu ajuda para completar o cabeçalho da folha de atividades (perguntou o que estava escrito onde dizia “turma” e perguntou se era o nome da prô que deveria escrever onde dizia “professora”. Enquanto realizavam a atividade, uma das meninas comentou: “Bailarina parece uma palavra bem grande, né?”. Durante a aula observei que havia por escrito um cartaz com as “regras” da sala de aula que dizia assim:</p> <p style="text-align: center;">Combinados da turma 22:</p> <p>→Não fazer brincadeiras violentas.</p> <p>→ Sempre realizar as atividades em silêncio.</p>	13h30min às 16h	2h30min

	<p>→ Falar nas horas solicitadas, não gritar, não falar palavrão.</p> <p>→ Não brigar com os colegas.</p> <p>→ Colocar o lixo na lixeira certa, manter a sala organizada.</p> <p>→ Esperar sua vez para a correção do caderno.</p> <p>→ Manter o caderno organizado e fazer os temas.</p> <p>→ Respeitar a professora e os colegas.</p> <p>→ Trazer brinquedos somente quando for pedido.</p> <p>→ Se comportar, sempre, na fila (entrada, lanche e saída).</p> <p>→ Trazer sempre seus materiais.</p> <p>→ No recreio, em dia de chuva, não brincar na chuva.</p> <p>A hora da pracinha chegou antes que os alunos finalizassem a atividade que haviam iniciado. Os alunos brigavam e se desentendiam por causa de brinquedos, precisavam de vigilância e intervenções frequentes da professora e da estagiária. Seguido da pracinha, retiraram o lanche na cozinha e foram lanchar na sala. Brincaram de gato mia até a hora do recreio. Durante o horário da pracinha, conversei informalmente com a professora. Relatou-me que planeja individualmente, mas costuma fazer trocas de ideias e materiais com a professora da manhã. Os livros para leitura da sala de aula são doados pelos alunos, por solicitação da escola. Não são realizados projetos comuns entre as turmas, apenas a hora da leitura: segundas-feiras, 30 min, após a execução do hino na hora da entrada. Costuma trabalhar tematicamente, com datas comemorativas. Na sala de aula tem alfabeto em letras script maiúsculas e minúsculas, cartazes de aniversariantes, de ajudante do dia (porém nunca observei ou percebi interação), calendário, estações e tempo (clima), cartaz de numerais em escrita bastão e script e no fundo da sala há outro alfabeto com escrita script e bastão acompanhado de imagens. Além disso, há cartazes sobre alimentação saudável, projeto recentemente trabalhado pela turma e também um cartaz de CORREIO, feito com caixinhas de fósforos vazias, para troca de bilhetes entre os alunos e professora, monitora e até mesmo com os alunos do turno da manhã. Após a pracinha e o recreio, a turma continuou a atividade iniciada na folha. A professora circulava entre os alunos para auxiliá-los e corrigi-los, apontando o que estava incorreto ou incompleto.</p>		
10.06.13	Quando cheguei à sala os alunos estavam manuseando livros. A proposta era de que “lessem” - ou olhassem – a história e depois fizessem um desenho no caderno de desenho sobre a história escolhida (Hora da Leitura – sempre nas segundas-feiras). Enquanto os alunos desenhavam, a professora circulava na sala	13h30min às 15h30min	2h

	<p>para recolher o livro de matemática a fim de corrigir o tema. Pareceu-me que os alunos e nada (ou muito pouco) à leitura do livro. Para realizarem a atividade de desenhar, copiavam alguma imagem do livro e pintavam igual. Não teve intervenção da professora sobre esse comportamento dos alunos. Fala da professora durante essa atividade: “A professora vai corrigir o tema a gora, então vamos fazer o trabalhinho sem conversa, tá?”. Uma aluna pergunta: “Prô: tem que desenhar todo o livro?”, resposta: “Não. Só alguma parte que tu entendeu!”. (supõe-se que a criança certamente não entendeu todo o livro... etc.). A professora circulou entre os alunos e falou em voz alta e de modo geral a todos: “Os desenho de você estão bem bonitos, ta? Todos bem criativos!”. Nenhum elogio pessoal, pareceu-me “vistas grossas” quanto à cópia dos desenhos dos livros. Após revisar os desenhos e a maioria dos alunos terem terminado o trabalho, a professora colocou a rotina no quadro para os alunos copiarem. Embora tenha cartaz de ajudante do dia, a professora não fez sorteio e pedia auxílio a uma aluna por escolha própria. A professora introduziu letra P. Colocou as quatro formas seguintes, pediu para os alunos modelarem com a massinha (utilizando o mesmo ritual do dia que introduziu a letra M) e disse que é a letrinha da pipoca, palhaço (e alguns alunos completaram: porsche, popeye):</p> <p style="text-align: center;">P – p</p> <p style="text-align: center;">P – p</p> <p>Durante a atividade, a professora explicou que deveriam modelar a maiúscula maior do que a minúscula. A turma estava agitada, conversavam em voz alta e, às vezes, alguns até gritavam. A professora e a monitora estavam preocupadas com o aluno de inclusão; falavam sobre ele com frequência, na frente de todos (inclusive dele). Antes de a atividade ser concluída, chegou a hora do lanche e, em seguida, o recreio. Durante o lanche dois alunos vieram reclamar para mim sobre uma colega e um deles disse: “anota no teu caderno”, e o outro concordando: “é, escreve aí”. Surgiu também a discussão sobre com qual letra iniciava e terminava CHOCOLATE. Quando a professora esclareceu que iniciava com CH e terminava com E alguns alunos entraram em conflito dizendo, inclusive, que deveria se dizer CHIOLATE. Durante a espera para o recreio a brincadeira foi “Gato Mia”.</p>		
14.06.13	<p>Cheguei à sala e os alunos estavam assistindo ao filme WALLE. Estavam bastante agitados e faziam barulho com as cadeiras e conversavam. O filme tinha interrupções constantes, até que chegou a “bandeirinha” da merenda e o filme foi pausado. Foram todos, então, lavar as mãos e buscar a merenda. Na hora do lanche um aluno queria dar uma bolacha recheada a alguém e queria que os outros adivinhassem quem era. Isso acabou se tornando uma brincadeira entre toda a turma, pois cada um falava uma hipótese e outros retrucavam com outra (de acordo com as</p>	14h às 15h30min	1h30min

	<p>pistas do colega que iniciou a brincadeira). O aluno inventor da brincadeira disse que era alguém que iniciava com M: “Matheus, Manoela, Micaela” e um aluno entendeu N e gritou: “Nicolas”; isso virou uma pequena festa e quem ganhou a bolacha foi o Matheus. Enquanto aguardavam o horário do recreio, a professora propôs a brincadeira da “PALAVRA EMBARALHADA”. Foi bem divertida contribuiu com a aprendizagem dos alunos, desafiando-os e divertindo-os:</p> <p>ERICREO – RECREIO</p> <p>GBÇANAU – BAGUNÇA</p> <p>Após o recreio, a turma continuou assistindo ao filme. A professora demorou bastante até fazer os equipamentos funcionarem, mas aos poucos os alunos se acalmaram e prestaram atenção no filme mais do que estavam antes do recreio.</p>		
08.08.13	<p>Quando cheguei, os alunos estavam escrevendo, desenhando e pintando algo que, para mim, pareceu ser um cartão em homenagem aos pais. Logo, a professora veio me explicar que o contexto da atividade foi uma conversa sobre os tipos de famílias, que gerou outra conversa sobre os tipos de pais. A seguinte lista foi criada e escrita no quadro pela professora:</p> <ul style="list-style-type: none"> *PAI CARINHOSO *PAI BRINCALHÃO *PAI ATENCIOSO *PAI ALEGRE *PAI FESTEIRO *PAI PREGUIÇOSO *PAI CERTINHO *PAI HERÓI *PAI TRABALHADOR *PAI CIUMENTO *PAI BRAVO *PAI BOBO 	14h às 16h	2h

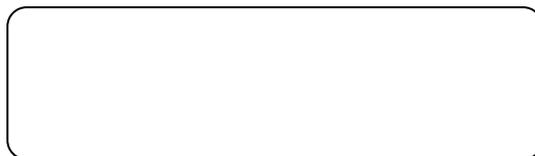
	<p>*PAI JOGADOR</p> <p>*PAI INTELIGENTE</p> <p>*PAI AJUDANTE</p> <p>*PAI CAPRICHOSO</p> <p>Os alunos deveriam escolher quatro dessas características, escrever na folha, fazer um desenho e escrever uma mensagem para o pai. O roteiro do dia estava iniciado apenas com a data do dia e o nº ①.</p> <p style="text-align: center;">Dia 08 de agosto de 2013.</p> <p>①Trabalho para os pais – tipos de pais.</p> <p>A professora corrigiu os temas durante a realização da atividade. Enquanto aguardavam pelo lanche (conforme a chegada da bandeirinha trazida pela turma que lancha anteriormente), a professora chamou uma aluna que havia criado duas histórias em casa e queria ler para os colegas. As histórias tinham personagens com nomes dos colegas, porém como a leitura em voz alta ainda não era fluente, os alunos ficaram um pouco agitados, mas conforme foram se acalmando, o momento se tornou muito bonito, a professora elogiou a aluna e falou do seu crescimento e desempenho, falando que no início do ano e das aulas em si ela nem sabia ler e que agora já estava escrevendo histórias. Foi muito legal!</p> <p>Logo os alunos organizaram-se para o lanche, foram buscá-lo e lancharam na sala de aula. Enquanto aguardavam o horário do recreio, ouviram a música da apresentação do dia dos pais e cantaram (Declaração de amor, Dia dos pais, retirada da internet, segundo a professora). Muito bonita a música. Na volta do recreio, a professora propôs aos alunos um momento de volta à calma, pedindo que fechassem os olhos e imaginassem um lugar onde quisessem estar, fazendo, em seguida, a volta “do passeio”.</p> <p>A atividade seguinte tratava da introdução de uma nova letra do alfabeto: Z. A dinâmica foi a mesma que a de outras observações: forrar a classe com encartes comerciais, distribuição de massinha de modelar, listagem de palavras iniciadas pela letra em estudo e modelagem da letra nas quatro formas seguintes:</p> <p style="text-align: center;">Z – z</p> <p style="text-align: center;">Z – z</p>		
--	---	--	--

	<p>A professora combinou com os alunos que mostrará as letras H – K – Y – W separadamente por serem menos utilizadas. Foi também utilizada a seguinte linguagem para fazer relações aos alunos: CURSIVA: “letrinha pegada” e PALITO: “letrinha solta”.</p> <p>Ausentei-me da aula antes de os alunos e a professora fazerem a lista de palavras com a letra Z.</p>		
19.08.13	<p>Chegue à escola e os alunos estavam organizados para a Hora do Hino – o aparelho de CD não funcionou e enquanto a troca era realizada a diretora fez um comunicado convidando os alunos e professores a participarem da conferência Regional do Meio Ambiente que poderia levá-los a uma participação na Conferência Nacional, além de ganharem prêmios (bicicletas, notebooks), além de saídas de estudos para aprenderem mais sobre o tema. A diretora incentivou as turmas a criarem ideias juntos aos seus professores e ajudarem a equipe diretiva na montagem do projeto. A diretora também lembrou e chamou a atenção dos alunos sobre a realização da separação do lixo na sala de aula e sobre colocar o lixo na lixeira, pois não está acontecendo como deveria. Após os recados foi, então, executado o Hino da Escola. Após esse momento todos foram para as suas salas de aula e tiveram uma atividade que também é comum a todas as turmas: a Hora da Leitura. A professora distribuiu aos alunos livros do acervo da turma recebidos pelo Projeto PNAIC e muitos alunos pararam e se concentraram para realmente ver/ler a história: ouvia-se o murmúrio das crianças tentando juntar as letras e sílabas para formar palavras e ler a história. Um aluno, bastante inquieto tirava a atenção dos outros, a professora teve de sentar-se ao lado dele para contê-lo. A estagiária acompanhou os alunos de inclusão contando-lhes e mostrando-lhes as imagens. Antes de iniciarem as leituras, a professora falou sobre os compromissos da semana e que além do meio ambiente, solicitado pela diretora, iriam trabalhar primeiramente com a temática do folclore, disse também que teriam que ler os livrinhos porque precisavam ficar “craques na leitura”, senti um tom de obrigatoriedade e não de prazer, porém pode ser o jeito da professora, pois não percebo muita afetividade da parte dela. Prometeu aos alunos que depois que cada um fizesse a sua leitura ela iria ler uma história a todos. Explicou que a turminha está recebendo muitos novos livros e que havia duas caixas novas que ainda não tinham manuseado e que nas próximas semanas iriam manusear e, agora que já estão lendo bem, também irá aumentar a dificuldade dos livros quanto a quantidade de textos. A leitura escolhida pela professora foi: Chapeuzinho Vermelho, porém o personagem principal era um menino. Foi muito divertido e curioso por parte dos alunos. A professora utilizou apenas o livro (muito bem ilustrado), fazia gestos e utilizava boa entonação (havia muitas interrupções dos alunos, o que fazia com que a professora fizesse muitos “PSIU!”). A disputa era para a professora mostrar as ilustrações (ora mais para um lado, ora mais para outro) ou os alunos ficavam imaginando ou hipotetizando em voz alta! Durante a história, uma aluna teve</p>	13h às 16h	2h

	<p>sangramento no nariz e a leitura precisou ser interrompida, a estagiária atendeu-a e a professora finalizou a contação – a hora da leitura durou aproximadamente 40 minutos, sendo finalizada com a fala da professora sintetizando o que tinha ouvido e lembrando a importância da obediência (não sair do caminho).</p> <p>Logo, foi sorteado o ajudante do dia que recolheu os livros e a professora disse que iriam começar a falar do folclore. Rotina do quadro (com linhas imitando o caderno):</p> <p style="text-align: center;">Dia 19 de agosto de 2013.</p> <p>①Hino</p> <p>②Hora da leitura</p> <p>③Ditado</p> <p>④Cópia</p> <p>Os alunos adoraram a ideia de que teria ditado no dia de hoje, estavam ansiosos por copiar logo o roteiro para poderem fazer o ditado. Antes de começar a ditar as palavras, a professora fez a seguinte recomendação: “Só para lembrar vocês: vocês estão começando a escrever com letra pegada, então é para iniciar com letra maiúscula”. As palavras ditadas foram as seguintes:</p> <ol style="list-style-type: none">1) hotel2) elefante3) óculos4) hora5) amigo6) escola7) hipopótamo8) escada9) homem10) tomate <p>Antes de fazerem a correção do ditado, chegou a bandeirinha do lanche. Os alunos foram lavar as mãos, buscar o lanche e alimentaram-se na sala. Durante o lanche, a professora corrigiu o</p>		
--	---	--	--

	<p>ditado nos cadernos, um a um. Após o lanche e a correção dos cadernos, a professora iniciou a seguinte escrita no quadro para que os alunos copiassem, fazendo link com o tema que solicitava aos alunos que pesquisassem e trouxessem palavras com ã, ao, õe, ãe:</p> <p>ã →lã – rã</p> <p>ao → João – sabão</p> <p>ãe →mãe – pães</p> <p>õe → põe – limões</p> <p>Essa escrita foi copiada pelos alunos somente após o recreio. Antes disso, a professora fez um momento de relaxamento, de volta à calma com os alunos, seguido disso fizeram a cópia relacionando com o tema realizado anteriormente, com orientação da professora.</p>		
20.08.13	<p>Cheguei à sala e os alunos estava realizando o desenho de uma história bem pequena que se chamava “O carrão elegante”. Era uma meia folha A4 com o texto escrito na meia parte superior em letra cursiva o espaço para o desenho na parte inferior. Alguns alunos vieram me mostrar. A professora, com essa atividade, estava fixando o uso do til (ão, õe, ãe...). O roteiro estava escrito no quadro:</p> <p style="text-align: center;">Dia 20 de agosto de 2013.</p> <p>①Folhinha – história</p> <p>②Leia as frases e desenhe:</p> <p style="text-align: center;">Mônica pegou o balão:</p> <div data-bbox="448 1644 983 1787" style="border: 1px solid black; border-radius: 15px; height: 64px; margin: 10px auto; width: 335px;"></div> <p style="text-align: center;">Juliano comeu pão com mumu:</p> <div data-bbox="448 1888 983 2031" style="border: 1px solid black; border-radius: 15px; height: 64px; margin: 10px auto; width: 335px;"></div>	14h às 16h	2h

Eu vi o leão na jaula:



A professora explicou a atividade dizendo que já estavam acostumados, porém, agora com frases maiores. A ênfase do dia era o uso do til. A professora circulou entre os alunos para verificar a cópia correta da atividade no caderno. A maioria da turma com exceção de um ou dois alunos, estava com muita interessada na atividade, estão no auge da aprendizagem da leitura e da escrita, demonstram muitos conflitos, lembram, ora ou outra, das palavras com til e falam em voz alta, procurando diálogo com os colegas. A professora mediou a atividade o tempo todo, circulou entre os alunos, fez intervenções e apontamentos refletindo e questionando os alunos sobre as suas dúvidas, descobertas erros. A professora não demonstra muita afetividade, quase não sorri aos alunos, contudo a preocupação e a valorização da aprendizagem são constantes (elogios e chamadas de atenção, sempre falando no aprender dos alunos). A estagiária (monitora dos alunos com necessidades especiais) estava envolvida com relatórios sobre os alunos, então, pedia orientação à professora com frequência. A professora propôs uma atividade de adivinhação aos alunos, em alusão ao projeto sobre folclore. A professora estava com a voz rouca e pedia silencia aos alunos muitas vezes. As adivinhações eram as seguintes:

→ O que o tomate foi fazer no banco?

Tirar o extrato.

→ Qual é o queijo que mais sofre?

O queijo ralado.

→ Quando a gente fica deitado, ele fica em pé. Quando a gente fica em pé, ele fica deitado. O que é?

O pé.

→ Qual a diferença entre o gato e a coca-cola?

	<p>O gato mia e a coca-cola light.</p> <p>→Por que algumas pessoas colocam o despertador debaixo do travesseiro?</p> <p>Para acordar em cima da hora.</p> <p>→Tem coroa, mas não é rei, tem espinho, mas não é peixe. O que é?</p> <p>Abacaxi.</p> <p>→ Qual é a semelhança entre a arrumação da casa e o samba?</p> <p>Em ambas mexemos com as cadeiras.</p> <p>As crianças não adivinharam quatro das perguntas e a professora disse que eles poderiam pensar um pouco mais até outro dia e não forneceu as respostas.</p> <p>Antes do lanche, a professora iniciou a introdução sobre o tema do folclore, trazendo exemplos característicos (lendas, músicas, personagens...); foi interrompida pela chegada de um aluno com a bandeirinha do lanche e imediatamente pediu aos alunos que organizassem as suas mesas para o lanche e disse que depois continuaria o assunto. Foram todos então, lavar as mãos e buscar o lanche da escola (quem quisesse).</p> <p>Os alunos fizeram o lanche e a professora entregou uma folha sobre o folclore – personagem Cuca, do Sítio do Pica-pau Amarelo para pintar. A folha tinha uma legenda para pintura (em cores): determinado número no desenho deveria ser pintado conforme a cor correspondente na legenda. Após o recreio e antes de continuar a atividade, a professora solicitou aos alunos que fizessem um momento de silêncio para relaxar e se acalmar na volta do recreio. Chegou à sala, logo em seguida, outra professora que fez a substituição da titular, pois ela encaminhou-se a uma reunião com o setor de supervisão da escola. Os alunos fizeram a atividade e logo foi o horário da hora do conto (atividade que não pude observar em função do avanço no horário).</p>		
21.08.13	<p>A professora estava afônica, falava com gestos e/ou em tom muito baixo, esforçando-se para estabilizar a voz. A estagiária auxiliou no início, conversando com os alunos sobre a situação e pedindo a colaboração deles para o silêncio e atenção à professora. A professora colocou o roteiro no quadro:</p>	13h às 16h	3h

	<p style="text-align: center;">Dia 21 de agosto de 2013.</p> <p>① Cópia:</p> <p style="text-align: center;">ce - ci</p> <p style="text-align: center;">Ce - Ci</p> <p>② Criação de história:</p> <p>③ Complete com s ou c:</p> <p>(desenho de um saco) ___aco (desenho de um circo) ___irco.</p> <p>(desenho de um sino ___ino (desenho de uma bacia) ba___ia.</p> <p>(desenho de um copo com suco) ___uco (desenho de um selo) ___elo.</p> <p>(desenho de uma cenoura) ___enoura.</p> <p>Para realizar a segunda atividade, a professora listou com os alunos palavras iniciadas com ce e ci e, em seguida, por votação, escolheram 1 sobre a qual deveriam escrever uma história. A palavra escolhida foi CINEMA e a lista foi a seguinte: CIGARRA, CIRCO, CEREJA, CINEMA, CELULAR, CIGARRO, CINDERELA, CINZA, CIENTISTA, CIPÓ, CERTIFICADO, CENTRO, CIDADE, CECÍLIA.</p> <p>Em conjunto e com auxílio e intervenções da professora, a turma elaborou a seguinte história, coletivamente:</p> <p style="text-align: center;">Cinema</p> <p style="text-align: center;">Era uma vez um cinema muito movimentado, onde estava passando um filme chamado meu malvado favorito2.</p> <p style="text-align: center;">As crianças não queriam assistir por que o ingresso era caro. Um homem muito bondoso ajudou essas crianças a comprarem o ingresso e todos assistiram com muita alegria.</p> <p>A professora prometeu aos alunos que traria o texto mimeografado no outro dia para que todos pudessem ter e a atividade, no dia de hoje terminou assim.</p> <p>Um aluno estava bastante agitado e tumultuando a aula, desafiava a professora, levantava classes e cadeiras quando era</p>		
--	---	--	--

	<p>contrariado. A estagiária, por a professora estar sem voz, sentiu-se autorizada a realizar intervenções, ameaçando os alunos a ficarem sem recreio e “dava ideias” à professora, como por exemplo, deixar os alunos sem banheiro. A estagiária usava uma linguagem um tanto quanto pejorativa e ríspida com os alunos: “fica quieto”; “preguiçoso” ou desacreditando das crianças: “só querem passear, nem querem ir ao banheiro”; “me dá uma raiva essa malandragem”, além de utilizar muito a contenção física contra as crianças.</p> <p>Após a cópia da atividade 3 do quadro, os alunos foram para a pracinha. Seguido da pracinha veio o horário do lanche. Buscaram o lanche e foram para a sala. Após o lanche, a professora orientou para que quem ainda não tivesse terminado a atividade 3 que realizasse-a. a professora retomou a temática do FOLCLORE, falando sobre a campanha do grupo RBS sobre a Educação em que aparecem personagens folclóricos. Falou da campanha em si (importância da educação familiar e escolar) e sobre os personagens folclóricos da campanha. A professora entregou uma folha com os personagens da campanha para os alunos pintarem (diabo, boi-da-cara-preta, mula-sem-cabeça, bruxa e bicho-papão), explicou também que em seguida fariam um bilboquê com copinhos de iogurte solicitados anteriormente, utilizando também personagens folclóricos.</p>		
23.08.13	<p>Dia chuvosa. A professora, devido aos seus problemas de garganta não veio à aula. Havia muito poucos alunos. a 1ª e a 2ª série juntaram-se na sala da 1ª para fazerem uma espécie de sessão de cinema. Assistiram a vídeos relacionados ao folclore (tema em estudo nas duas turmas). A 1ª série tem horários diferentes da 2ª série então foram para o recreio enquanto a 2ª continuou assistindo aos vídeos. Quando a turma da 1ª série voltou do recreio foi lanchar e a 2ª série dirigiu-se à sua sala para também se organizar e realizar o lanche. Após o lanche, as estagiárias das duas turmas atenderam a 2ª série, já que a professora não havia vindo e o aluno com necessidades especiais da 1ª série também havia faltado. As estagiárias propuseram que as crianças fizessem um desenho sobre a lenda que assistiram de que mais gostaram, em meia folha de ofício. Antes do término da atividade chegou a hora do recreio. Após o recreio, os alunos finalizaram os desenhos e as estagiárias montaram um mural com os trabalhos. As lendas assistidas nos vídeos foram: O boto cor de rosa, Negrinho do Pastoreio, Saci-Pererê e um vídeo com resumos/ <i>flashes</i> de várias histórias.</p>	13h às 16h	3h
	Horas totais:	20h	

ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL ANTONIO RAMOS DA ROCHA – GRAVATAÍ/RS			
3ª SÉRIE – TURMA 32 – TURNO: TARDE – 20 ALUNOS			
PROFESSORA Y – FORMAÇÃO: GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA SÉRIES INICIAIS E PÓS- GRADUADA EM PSICOPEDAGOGIA INSTITUCIONAL			
MONITORA (ESTAGIÁRIA): C – PEDAGOGIA EDUCAÇÃO INFANTIL E SÉRIES INICIAIS - 1CASO DE INCLUSÃO			
RELATÓRIO DAS OBSERVAÇÕES			
DATA:	RELATO:	HORÁRIO:	TEMPO:
23.05.13	<p>A professora propôs aos alunos que ouvissem e cantassem a música “BEIJO, BEIJO”. Na segunda audição, os alunos deveriam escrever 10 palavras que ouvissem na música. Das dez palavras escritas os alunos deveriam escolher 5 para formar frases. Em seguida, a professora pediu que os alunos criassem uma estrofe de quatro versos, rimada e com ritmo de alguma música que conhecessem; no quadro dizia: Escreva uma estrofe de quatro versos e cante para os colegas. A professora circulou entre os alunos para auxiliá-los nas atividades. As apresentações das estrofes iniciaram com duas meninas que cantaram sobre “estudar – prova – escola”. Na sala de aula havia um cartaz, possivelmente de uma hora do conto realizada na turma, da história “Uma joaninha diferente”, há também um alfabeto com três tipos de letras diferentes, carta dos numerais de 10 a 100, de ajudante do dia, aniversariantes e calendário. Ao fundo da sala tem uma mesa de aproximadamente 1,5cm com material de leitura à disposição dos alunos, variando entre livros e gibis, sobre a mesa está a seguinte frase: “Ler é viajar no mundo da fantasia”. A professora veio falar comigo várias vezes, saber o que eu estava achando ou explicar algo sobre a rotina ou especificidades de algum aluno. A professora se queixou de ter alunos em níveis de leitura e escrita muito diferentes: alguns nem sabem ver as vogais, outros formam frases e textos, além da aluna de inclusão; referiu esse problema a não retenção de alunos em séries anteriores e que o problema é familiar/ social e não das professoras anteriores. A aluna de inclusão pediu para cantar, como os colegas estavam fazendo, porém ela não tinha realizado a atividade. Mesmo assim a professora incentivou e deixou. Ela estava com uma folha em branco nas mãos e fez como se estivesse lendo uma música. Inventou/ escolheu na hora, cantou inicialmente muito empolgada e terminou cantando muito baixo com auxílio da professora, demonstrou timidez e sentou na classe da professora, tapando o rosto com uma das mãos. Mesmo assim foi aplaudida pelos colegas. A professora parecia tensa com a minha presença, olhava-me com frequência. A estagiária que acompanha a menina incluída não foi a escola no dia de hoje. O</p>	13h20min às 15h20min	2h

	que pode ter deixado a professora um pouco mais tensa.		
06.06.13	<p>Quando cheguei, os alunos estavam realizando uma atividade sobre a identificação de lixo orgânico (molhado) e inorgânico (seco). Havia um pequeno texto no quadro que, provavelmente os alunos haviam copiado. Estavam recortando e colando palavras com nomes de lixos para separarem em lixeiras distintas em uma folha: ORGÂNICO E INORGÂNICO. Na mesma folha havia duas histórias matemáticas para os alunos solucionarem. A professora circulava entre os alunos para apontar as incorreções e auxiliá-los a entender e a realizar a atividade. Tinham muita dificuldade em compreender quando deveriam somar ou subtrair. As operações já eram com centenas. Entre o horário do lanche e do recreio, a professora desenhou duas grandes árvores no quadro e escreveu: JOGO DO POMAR DE OPERAÇÕES; colocou frutas nas árvores. Em uma delas estavam os resultados, na outra as operações. Após o recreio, a professora dividiu a turma em dois grupos para iniciarem o jogo: equipes A e B. Cada aluno retira uma fruta da árvore de operações e encontra a fruta com o resultado correto na árvore de resultados. Caso não acerte, devolve cada fruta para a sua árvore e passa a vez para a próxima equipe. Inicialmente os alunos não ficaram muito empolgados, mas conforme um e outro iam acertando, o espírito competitivo ia aflorando e as torcidas foram aumentando. Contudo, muitos alunos com dificuldades para realizar as operações. A sala de aula tinha um cartaz com as regras da turma que dizia o seguinte:</p> <p style="text-align: center;">PRINCÍPIOS DE CONVIVÊNCIA:</p> <ul style="list-style-type: none"> → Nunca brigar. → Comer o lanche na hora certa. → Respeitar os colegas sendo educado. → Deixar a conversa para o recreio. → Tomar água e ir ao banheiro no horário estipulado. → Realizar as tarefas de aula em aula. → Trazer sempre o material. → Fazer fila com educação. → Obedecer a professora, respeitando todos os funcionários. → Nunca correr nos corredores, brincando sem machucar os colegas. 	13h45min às 15h45min	2h

12.06.13	<p>Quando cheguei, a professora responsável pela biblioteca estava na sala de aula realizando a hora do conto. Havia contado a história “Tato, o sapo”; se tratava de uma história em que a princesa beijava o sapo. A professora da biblioteca achou apropriada por hoje ser o dia dos namorados. Após a leitura do livro, ela distribuiu aos alunos uma folha para eles pintarem a seguinte imagem: o Cebolinha beijando a Mônica no rosto, romanticamente, lembrando namorados. Enquanto os alunos pintavam o desenho, a aluna especial Raíssa, tomou o livro e foi à frente da turma contar a história do jeito dela. Parecia ter ficado muito feliz!!! Um amor! Penso que ela tenha se deliciado com o livro como ninguém havia feito nesse dia (não entendi a relação entre a atividade de pintura e a história contada...). A professora chegou na sala após a hora do conto, perguntou qual era a história que tinham ouvido e depois de ouvir a resposta (Tato, o sapo), perguntou porque estavam então pintando aquele desenho e os alunos responderam que era porque era dia dos namorados. Pediu que guardassem o material que estavam pintando e iniciou introduzindo o tema da aula através de uma conversa com os alunos sobre ANIMAIS SELVAGENS E ANIMAIS DOMÉSTICOS (perguntou características, diferenças, cuidados...). Os alunos perguntaram sobre o porquê dos animais no zoológico, a professora pareceu desconfortável com a pergunta e respondeu que são animais que sofrem maus tratos em circo; falou também sobre extinção, decorrente do interesse dos alunos; falou sobre desmatamento como causa de fuga dos animais do seu habitat natural e também falou sobre abandono de animais domésticos. Os alunos tiveram oportunidade de expor suas experiências com animais e seus pensamentos e dúvidas sobre o assunto. Aos poucos a professora começou a controlar a quantidade de falas a fim de irem cessando. A professora finalizou a conversa pedindo exemplos de cada tipo e disse que o objetivo era de que as crianças percebessem as diferenças entre animais domésticos e selvagens. Logo, a professora escreveu o roteiro no quadro para os alunos copiarem:</p> <p style="text-align: center;">Dia 12 de junho de 2013.</p> <p style="text-align: center;">Quarta-feira</p> <p>① Hora do conto.</p> <p>② <u>Animais domésticos</u>: são animais que vivem perto do <u>homem</u>. Eles dependem do homem para se alimentar e se proteger, eles precisam tomar vacinas. Ex.: gato, cachorro.</p> <p><u>Animais selvagens</u>: são animais que vivem nos campos e florestas. Muitos são ameaçados de extinção. Quase desaparecem por causa do desmatamento. Ex.: anta, leão.</p> <p>- Sobre a escrita da palavra HOMEM no texto dos animais</p>	13h30min às 15h30min	2h
----------	--	----------------------------	----

	<p>domésticos, uma aluna perguntou: “porque não é mulher, prô?”, resposta: “quando a gente fala homem, significa a família toda”, aluna: “porque?”, nenhuma resposta!!!</p> <p>- Enquanto os alunos copiavam, a professora explicou que viria o dentista na escola. Disse que participarão de uma palestra, receberão escovas com flúor para escovação e em seguida serão examinados recebendo encaminhamentos necessários. Fez a chamada e aguardou mais um pouco até que mais alunos finalizassem a cópia do quadro. A professora contou até três e os alunos fizeram a leitura em voz alta coletivamente (foi bastante atrapalhada e a professora não fez uma primeira leitura para dar referência aos alunos e não realizou intervenções ou proposta de releitura). A aula prosseguiu com exercícios no quadro:</p> <p>③ Complete:</p> <p>a) Os animais que vivem perto do homem são chamados de</p> <p>b) Os animais que vivem nas florestas são chamados de</p> <p>c) Os animais estão ameaçados de extinção por causa da</p> <p>④ Escreva o nome dos animais nos lugares certos:</p> <p>coelho – macaco – gato – cobra – pato – leão – cachorro – onça – vaca – coruja – galinha – girafa.</p> <table border="1" data-bbox="384 1238 1094 1489"> <thead> <tr> <th data-bbox="384 1238 727 1301">Animais domésticos</th> <th data-bbox="727 1238 1094 1301">Animais selvagens</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td data-bbox="384 1301 727 1489"></td> <td data-bbox="727 1301 1094 1489"></td> </tr> </tbody> </table> <p>A professora fala “psiu!” o tempo todo para pedir silêncio, porém a turma sempre me pareceu bastante calma. Achei um pouco excessiva a preocupação da professora. Os alunos não podiam fazer comentário alguma. Durante esse momento a professora chamava os alunos que deveriam fazer atividades na apostila de alfabetização em casa para fazer a correção das tarefas e também do tema. Uma aluna foi severamente repreendida por não fazer os temas há alguns dias, embora já tenha sido falado com a mãe. A professora disse que ela ficará realizando as tarefas de cãs na hora do recreio.</p>	Animais domésticos	Animais selvagens				
Animais domésticos	Animais selvagens						
17.06.13	Quando cheguei, a professora estava distribuindo tarefas da gincana junina da escola aos alunos. Antes de eu chegar, eles já haviam iniciado a atividade da hora da leitura. Após as leituras, alguns colegas iam à frente da turma e contavam a	14hmin às 15h30min	1h30min				

história que haviam lido. A maioria dos alunos contou muito apressadamente e resumidamente, as vezes, até incompleta. Enquanto isso acontecia, observei o quadro já cheio de tarefas a serem copiadas e que os alunos nem haviam iniciado. Imagino que isso tenha causado alguma ansiedade/preocupação aos alunos em vez de ler e contar a história lida calmamente, embora a professora dissesse que não deviam copiar ainda. A professora comentou comigo que o quadro já estava cheio desde de manhã, pois havia realizado as mesmas atividades com a turma do turno anterior, ou seja, estava aproveitando o quadro já preenchido. A rotina do dia era a seguinte:

Dia 17 de junho de 2013.

Segunda-feira

- ① Hino Rio-Grandense
- ② Hora da Leitura
- ③ Produção de texto
- ④ Observe e responda:
 - a) Quem é o menino?
 - b) Como está o dia?
 - c) O que ele estava fazendo?
 - d) Como terminou a história?
- ⑤ Escreva o nome de dois seres animados que aparecem na figura

- ⑥ Ditado de números:
a) b) c) d) e) f)
- ⑦ Escreva como se lê:
 - a)
 - b)
 - c)
 - d)
 - e)
 - f)

	<p>⑧ Decompor os números acima em unidade, dezena e centena.</p> <p>a) b) c) d) e) f)</p> <p>⑨ Coloque os números ditados em ordem crescente:</p> <p>OOOOOO</p> <p>Decrescente:</p> <p>OOOOOO</p> <p>A professora explicou aos alunos sobre a atividade de produção textual. Alertou-os de que a história deveria ter início, meio e fim, que os alunos não precisavam escrever “era uma vez” no início e nem “fim” ao terminarem. Pediu que fizessem três parágrafos: um para o início, um para o meio e um para o fim. A proposta era baseada em um desenho: sequência de cenas de um menino cuidando duas árvores pequenas que, ao passar do tempo, cresceram e ele pôde pendurar uma rede para descansar. Os alunos deviam também pintar a figura. Achei muitas tarefas para uma tarde, claro que pressupondo qualidade na realização de cada uma!</p>		
09.08.13	<p>Quando cheguei, os alunos estavam ensaiando para a apresentação do dia dos pais – que será amanhã. As meninas farão uma coreografia de uma música das Chiquititas e todos cantaram uma música, utilizando gestos. A música se chama Declaração de Amor. A professora mostrou e explicou o presente que irão dar aos pais: um chaveiro-trena com a foto do filho. Os alunos deveriam confeccionar o pacote para o presente. A professora distribuiu folhas em branco e explicou como deveria ser feito o pacote: dobrar e colar, deixando uma abertura para colocar o presente. Um aluno que não havia entendido questionou a professora; ela pareceu impaciente com a situação e disse: “Eu já expliquei!”, o aluno levantou-se e foi até a professora pedir novamente a explicação da atividade; com pouca paciência ela mandou-o sentar e disse que era a última vez que explicaria. Durante a atividade, ela chegou a utilizar a seguinte expressão com um aluno que pediu auxílio: “agora te vira, eu não mandei fazer assim.” A princípio, o primeiro aluno parecia desatento e causava impaciência à professora, porém, após a segunda explicação, ele realizou a atividade adequadamente e o segundo aluno foi atendido</p>	13h30min às 16h	2h30min

	<p>também com paciência e a professora não deixou utilizar hidrocor quando solicitou. Os alunos tiveram bastante tempo para preparar a embalagem (aproximadamente 50 min). Enquanto isso, a professora embalava os presentes para os pais da turma da manhã, pois relatou ter recebido os presentes muito próximo da hora da saída e não teve tempo de preparar os pacotes. Quando a professora terminou de empacotar, enquanto alguns finalizavam a atividade a professora propôs o jogo de “par ou ímpar” entre dois alunos. Todos assistiam e analisavam as jogadas com orientação da professora. Em seguida, os dois alunos sentaram e a professora conversou com a turma sobre o jogo explicando-lhes sobre os números pares e ímpares. Depois da conversa, concluíram que os números 2, 4, 6, 8 e 10 são pares e que os números 1, 3, 5, 7 e 9 são ímpares, pois os pares poderiam formar conjuntos de dois e os ímpares sobrava 1. Em seguida, todos os alunos puderam jogar “par ou ímpar” e quando terminaram copiaram o roteiro do quadro:</p> <p style="text-align: center;">Dia 09 de agosto de 2013.</p> <p style="text-align: center;">Sexta-feira</p> <p>① Ensaio</p> <p>② Pacote presente</p> <p>③ <u>Números pares e ímpares:</u></p> <p>- Números pares: São todos os números que agrupados de 2 em 2 não sobra resto. Ex.: 0, 2, 4, 6, 8.</p> <p>- Números ímpares: São todos os números que agrupados de 2 em 2 sobra resto. Ex.: 1, 3, 5, 7, 9.</p> <p>④ Folha de atividades.</p> <p>Em seguida, os alunos foram buscar o lanche e alimentaram-se na sala. Logo após foram para o recreio e na volta para a sala fizeram a folha de exercícios sobre números pares e ímpares, prevista no roteiro do dia.</p>		
26.08.1 3	<p>Há cinco dias chove sem parar no nosso município. Muitos alunos da escola moram em regiões alagadiças. Hoje havia apenas cinco alunos presentes na aula. A professora estava em “dia prêmio” – uma espécie de folga combinada com a direção, setores da escola que pode ser gozada uma vez a cada mês. Estavam na sala a professora substituta e a estagiária que é responsável por monitorar a aluna que possui necessidades especiais de aprendizagem. O roteiro no quadro estava com as atividades deixadas pela professora titular:</p>	13h às 15h30min	2h30min

	<p style="text-align: center;">Dia 26 de agosto de 2013</p> <p style="text-align: center;">Segunda – feira</p> <p>① Hora da Leitura</p> <p>② Cópia, leitura e interpretação:</p> <p style="text-align: center;">Chiquinho, o dorminhoco.</p> <p style="text-align: center;">Fernanda R. Pinto</p> <p style="text-align: center;">Chiquinho adora dormir.</p> <p style="text-align: center;">Para acordá-lo não é fácil.</p> <p style="text-align: center;">Sua mãe chama, chama</p> <p style="text-align: center;">E nada de Chiquinho levantar</p> <p style="text-align: center;">Um dia, Chiquinho acordou assustado</p> <p style="text-align: center;">Com o trim, trim de um despertador</p> <p style="text-align: center;">Que sua mãe havia comprado.</p> <p style="text-align: center;">E deu certo!</p> <p style="text-align: center;">A partir daquele dia</p> <p style="text-align: center;">Não era mais difícil</p> <p style="text-align: center;">Acordar Chiquinho,</p> <p style="text-align: center;">O menino dorminhoco!</p> <p>③ Responda:</p> <p><i>a)</i> Que hora você acorda?</p> <p><i>b)</i> Quem adora dormir?</p> <p><i>c)</i> Por que Chiquinho acordou assustado?</p> <p><i>d)</i> Você acha certo não acordar quando a sua mãe chama?</p> <p><i>e)</i> Que outra solução você daria para acordar Chiquinho?</p> <p>Na hora da leitura, a professora distribuiu livros da sala para os alunos manusearem e lerem. Isso não demorou muito. Logo o</p>		
--	--	--	--

	<p>quadro já estava cheio. Durante a cópia do texto, a professora substituta auxiliou os alunos corrigindo-os ortograficamente e orientando-os sobre o uso dos parágrafos (usar a linha até o fim, só marcar parágrafo quando tiver indicação no quadro etc.). Em seguida, os alunos fizeram a leitura do texto coletivamente, a professora elogiou-os e seguiu com as perguntas sobre o texto, como descrito acima, para os alunos copiarem. A professora circulava entre os alunos, corrigindo as suas cópias e as suas repostas, refletindo com eles sobre o que respondiam. A menina com necessidades especial estava um pouco agitada, não estava receptiva com a estagiária e recusava bastante a professora substituta. Chamava-as frequentemente por “Carol” (apelido da mãe), suspeitou-se de ela estar com saudades da mãe, pois acontece de muitas vezes não conseguirem passa o final de semana juntas, além de já trabalhar a semana toda. Em seguida, as colegas envolveram-se com ela: começaram a desenhar num pequeno quadro de giz na mesa da professora, todas se divertiram bastante. A bandeirinha do lanche chegou, os alunos organizaram-se em fila a pedido da professora e forma buscar lanche. Alimentaram-se na sala e em seguida forma par ao recreio. Após o recreio, partilharam as respostas e iniciaram atividades matemáticas, o que eu não acompanhei.</p>		
28.08.1 3	<p>Os últimos dias foram muito difíceis para a comunidade onde a escola está localizada. A quantidade de chuva dos últimos cinco dias levou a muitos alagamentos, comprometendo as moradias e pertences de muitas famílias de alunos. A escola estava funcionando normalmente, mas hoje também estava funcionando como uma espécie de Central de Distribuição de roupas e alimentos arrecadados para doação às famílias necessitadas. Embora muito esforço pela organização e pela formação de um clima de solidariedade, percebia-se o desespero instintivo de algumas pessoas em querer beneficiar-se mais que outros diante das doações recebidas. Muitos perderam tudo, mas não se contentavam em receber as primeiras necessidades em um momento inicial. Não bastava receberem um colchão de casal ou um de solteiro, exigiam-se os dois. Um pouco triste! Difícil ver a falta de solidariedade e de humildade entre os próprios necessitados. Um sentimento de que são vítimas e que os outros é que precisam assisti-los. Uma pena!</p> <p>Quando cheguei, os alunos estavam pintando desenhos trazidos pela professora responsável pela biblioteca, pois estavam no horário da Hora do Conto. A professora titular não estava presente. Pela dinâmica observada, os períodos de Hora do Conto são sempre os primeiros ou os últimos “beneficiando” as professoras para chegarem mais tarde ou saírem mais cedo do seu horário de trabalho. Perguntei para a estagiária qual tinha sido a história contada pela professora e ela respondeu: “Ela deu só desenho, hoje”- e eu falei: “Ah, então ela contou a</p>	13h30min às 16h	2h30min

história na semana passada e hoje eles estão fazendo o trabalho?”; recebi como resposta: “Não! É só isso mesmo.”. Os meninos pintavam um dragão e as meninas podiam escolher entre uma menina ou uma Barbie... Tudo completamente descontextualizado! A professora titular, então, chegou para o segundo período e entregou aos alunos duas folhas grampeadas manuscritas e reproduzidas em mimeógrafo com atividades de matemática. Tratava-se da avaliação. Após todos terminarem, o que não demorou muito, pois tratava-se de uma tarefa já iniciada no dia anterior, a professora escreveu o roteiro no quadro. Perguntou aos alunos qual havia sido a história contada na Hora do Conto, a fim de registrá-la no quadro e elas responderam: “Nenhuma!”, “Como nenhuma?” – disse a professora – “Foi só desenho!”, os alunos responderam. A professora fez uma expressão facial de muita perplexidade, chateação e descontentamento, porém continuou a escrever no quadro sem mais falar no assunto. Ela escrevia e lia em voz alta o que estava sendo escrito:

Dia 28 de agosto de 2013.

Quarta-feira

① Hora do Conto (trabalho).

② Avaliação.

③ Recortar de revista:

a) 4 nomes próprios

--	--	--	--

b) 4 ações

--	--	--	--

c) 4 palavras no plural

--	--	--	--

d) 4 nomes comuns

--	--	--	--

e) Recortar 3 palavras e formar frases com ?!.

f) Recortar a cabeça de ser humano ou animal e desenhar o

	<p>restante do corpo.</p> <p>Enquanto os alunos realizavam atividade, muitos pais vinham à porta conversar e prestar satisfação da faltas dos filhos à escola além de falar sobre os problemas enfrentados com os alagamentos. Antes de terminarem as atividades (que eram muitas – acredito, inclusive, que a professora coloque no quadro todas as atividades que devem ser realizadas naquele dia em uma única vez), chegou a hora do lanche. Os alunos se dirigiram ao refeitório, lavaram as mãos, pegaram o lanche e voltaram para sala para alimentarem-se até a hora do recreio. Após o recreio, ao voltarem pela sala, continuaram as atividades do quadro. A professora atendia os alunos na sua classe. Eles dirigiam-se até a mesa dela para solucionar dúvidas, porém nem todos faziam isso. Senti falta da circulação da professora entre os alunos.</p>		
29.08.1 3	<p>A professora passou o roteiro do dia no quadro e os alunos iniciaram a tarde com uma avaliação de Ciências e Estudos Sociais:</p> <p style="text-align: center;">Dia 29 de agosto de 2013.</p> <p style="text-align: center;">Quinta-feira</p> <p>① Avaliação</p> <p>② Produção textual</p> <p>③ Numere as frases de acordo com o ponto:</p> <p style="text-align: center;">①? ②! ③ .</p> <p>a) Que bolo delicioso <input type="radio"/></p> <p>b) Quantos anos mamãe tem <input type="radio"/></p> <p>c) mamãe ficou feliz com a surpresa <input type="radio"/></p> <p>d) Quem deu a receita para as crianças <input type="radio"/></p> <p>e) As crianças assaram o bolo <input type="radio"/></p> <p>④ Calcule resolvendo:</p> <p>a) Para fazer um bolo grande foram usados 18 ovos, para fazer 3 bolos iguais a esse, quantos ovos serão necessários? F.M.:</p> <div style="border: 1px solid black; width: 200px; height: 20px; display: inline-block;"></div> R:	13h às 16h	3h

	<p>b) Haviam três fatias de bolo para serem repartidas entre 3 alunos. Quantas fatias de bolo cada um recebeu? F.M.:</p> <p><input type="text"/> R:</p> <p>c) Numa festa haviam 1 centena de negrinhos, 3 dezenas e meia de branquinhos e 1 dúzia de cocadinhas. Ao todo, quantos doces havia? F.M.:</p> <p><input type="text"/> R:</p> <p>A professora falou que após as histórias matemáticas daria uma folha com cálculos. Ausentei-me antes disso.</p>		
30.08.1 3	<p>No primeiro momento os alunos tiveram um momento de pátio livre, o que durou aproximadamente 40min. Logo voltaram para a sala e a professora distribuiu uma folha de atividades de português sobre “ações”. Alguns alunos que faltaram à aula durante a semana fizeram atividades de avaliação que estavam atrasadas. A estagiária –monitora da turma – foi deslocada para outra turma, pois a estagiária daquela não pode vir à escola e considerou-se mais importante os alunos especiais da outra turma ter acompanhamento da monitora, visto que são dois casos e mais graves e difíceis de lidar que o da turma em observação. Com isso a professora da turma em observação dedicou bastante tempo acompanhando a aluna com necessidades especiais, conversando, realizando atividades, questionando e ensinando-lhe conteúdos que considerava importantes. Enquanto isso, o restante da turma realizava as atividades descritas no roteiro:</p> <p style="text-align: center;">Dia 30 de agosto de 2013.</p> <p style="text-align: center;">Sexta-feira</p> <p>①Pátio</p> <p>②Folha: recortando ações</p> <p>③Calcule:</p> <p>a) A metade de:</p> <p style="text-align: center;">14 26 38</p> <p><input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/></p>	13h às 16h	3h

	<p>64</p> <p>b) O triplo de:</p> <p>26 45 92 84</p> <table border="1" data-bbox="347 423 1123 577"> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </table> <p>c) O dobro de:</p> <p>98 82 75 69</p> <table border="1" data-bbox="347 743 1123 898"> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </table> <p>Durante o tempo em que permaneci na sala, os alunos ficaram realizando atividades em folhas, recuperando trabalhos de avaliação atrasados ou não concluídos. Quem terminava fazia as atividades do quadro descritas acima.</p>										
	Horas totais:	20h									

APÊNDICE B – Entrevista semiestruturada com as professoras participantes

PROFESSORA K. T.:12

PESQUISADORA: Vou te fazer, assim, umas perguntinhas e aí a gente vai conversando, assim, tá? E aí, como é sobre Literatura Infantil, período de alfabetização e é de primeiro ao terceiro ano, até em função do PNAIC, né? Então a gente tem um contexto, digamos assim. E aí eu queria que tu falasse um pouquinho sobre **que tipo de leitura tu acha importante para os teus alunos nessa fase que os teus têm, no primeiro momento da alfabetização.**

PROFESSORA: Como assim, tipo?

PESQUISADORA: Tipo de leitura. Por exemplo, mais histórias, mais livro didático, ou mais coisas de jornais...

PROFESSORA: Eu leio mais histórias, assim, na verdade, pra eles, mais, histórias, lúdico, fantasia, né? Por que pra eles tudo é fantasia.

PESQUISADORA: É verdade!

PROFESSORA: A história deles é livre. Mas eu trabalho assim, com jornal com recorte, desde o panfleto de um supermercado,

PESQUISADORA: encartezinho, né?

PROFESSORA: E tem o livro didático que a gente trabalha também...

PESQUISADORA: Tu tem ideia do que que eles tem em casa? Se a turma tem pais que leem, ou se é bem pouco...

PROFESSORA: é pouco, é pouco...

PESQUISADORA: Acho que os recursos são mais os que vem da escola mesmo?

PROFESSORA: é pouco, tem que ver assim, no início do ano quando eu dou algum tema alguma coisa de recorte, muito poucos trouxeram, tive que daí chegar na escola (as gurias tavam dando ali, né?) aí eu peguei e dei um livro para cada um levar para casa pra ter opções de recortar letrinha, de recortar desenhos. Mas eu tive que dar um para cada um.

PESQUISADORA: cada um ganhou um livrinho antigo, assim, pra ter material de recorte?

PROFESSORA: é... por que eles não tinham

PESQUISADORA: **E aí como é que tu costuma oferecer material para ler, mesmo, assim?**

Quando tu vai contar uma historinha como é que tu faz? Ou quando tu vai trazer um documento, de repente: "Olha só, gente isso aqui é um documento...", **por exemplo, como é que tu traz esses materiais de leitura, assim, pra eles?**

PROFESSORA: Que nem agora eu vou trabalhar a identidade também que eu to fazendo: eu procuro trazer a real, mesmo e eu sempre mostro para eles. Vou trazer uma original, para eles verem como é que é, e a certidão também se for trabalhar. E a história também, eu trabalho com fantoche, pode trabalhar; e também eu gosto muito de trabalhar que nem eu fiz aquela outra na semana passada, o

personagem coladinho como se fosse no cenário... ãhn... (pausa) Passei o filmezinho também, né no data show... Esse tipo de coisa, só.

PESQUISADORA: E tu te sente satisfeita com a tua prática? No que se refere, assim, à oferta de leitura pros alunos? Como professora?

PROFESSORA: Não. Às vezes eu acho que peço. De falta.

PESQUISADORA: Poderia ser mais?

PROFESSORA: Poderia ser mais.

PESQUISADORA: E onde tu acha que tá a dificuldade, de que poderia ser mais?

PROFESSORA: Eu acho que tempo. Um pouco por tempo, outra que eu acho, que essa parte assim de leitura eu gosto de fazer mais nos primeiros momentos por que eles estão mais calmos e daí eu acho mais difícil por que tem aluno que chega até a uma e meia, e ai fica aquela coisa, ou tem que esperar, tem que, né? Então, que nem o Pedro chega a uma e vinte e cinco quase...

PESQUISADORA: Tu fala da falta de rotina da turma em geral, assim, né?

PROFESSORA: É! (pausa) que nem, assim, a rodinha, eu gosto de fazer mais no início, né? Tu viu, ali, né... ou vai chegando depois... e mais um pouquinho e mais um pouquinho...

PESQUISADORA : É! E a própria criança perde o momento também, né?

PROFESSORA: Sim, ai tu fica assim... É que nem a hora do conto. A hora do conto é no primeiro momento... A Valéria mesmo diz que às vezes tem que contar duas vezes... Eu quero começar pra dar tempo de fazer a atividade, ai depois chega os outros e não ouviram a história...

PESQUISADORA: É verdade, até esses dias eu cheguei, até cheguei um pouquinho depois, e ela estava contando e deixou a atividade para a semana que vem, né? Por que não dá tempo de fazer, né? Em termos de recursos, assim, da escola, tu acha que o que a escola oferece é bom, poderia ser melhor? até de qualidade, nem tanto de quantidade, assim...

PROFESSORA: Eu acho... a biblioteca eu acho muito fraca. A nossa biblioteca, não assim, até da Valéria, por que a Valéria faz a parte da hora do conto, mas a Maria Lúcia, as vezes a gente precisa... e a gente sabe que a biblioteca tem bastante coisa... mas, assim, nunca é explorado e a gente não tem tempo de ir lá. Entende? Agente não tem tempo de ir lá e procurar, ir lá e saber...

PESQUISADORA: Hum Hum!

PROFESSORA: E a i eu digo assim, eu era bibliotecária na outra escola de manhã... tantos livros novos que veio no ano passado, muitos eu sei... agora que vou lá e eu pego, que nem eu fiz agora do folclore, porque eu recebi na outra escola e sabia que tem coisas maravilhosas chegou agora do governo, agora mesmo chegou uma caixa maravilhosa... Só a gente que tá aqui dentro, não é mostrado. Sabe, então eu acho que isso falta um pouquinho!

PESQUISADORA: Vai pra biblioteca e ai fica lá, o pessoal não explora, não divulga... Não entrega os livros pros alunos também, né?

PROFESSORA: É. Agora eu tava precisando e eu sabia que tinha vindo pra escola uma coleção muito boa pra trabalhar sobre o egoísmo, assim, sabe? Ai eu até pedi, daí eu trouxe pra olhar na sala, mas que nunca viu e não tem ideia, daí o que tem , umas coisas tão boas...

PESQUISADORA: E como que tu acha que está essa qualidade do trabalho em relação à formação de leitores? Da escola em si, assim, né? Tanto da biblioteca como o projeto da escola ou de sala de

aula. Como que tu acha, em geral, como que tá, assim, a formação dos leitores iniciantes, como são os teus assim, né? Em termos gerais, assim, né? Tu acha que tem sido bom de uma formação de leitor?

PROFESSORA: E, eu acho que é fraco... Tu diz assim pros alunos se tornarem...

PESQUISADORA: Pros alunos se tornarem leitores, é...

PROFESSORA: É, porque no fim a gente não cobra muito. Eu, como professora, até não cobro muito, até assim, acho que eu tinha que cobrar mais, que nem eles levam o livrinho hoje, segunda eles vão me trazer, e no fim eu acabo, assim... porque eu acho que o certo era eu parar segunda...

PESQUISADORA: E valorizar aquele momento?

PROFESSORA: Exatamente. E isso aí eu acabo pecando... isso eu até podia me organizar e começar a fazer, né?

PESQUISADORA: O livrinho “passar meio batido”, né?

PROFESSORA: Exatamente. Eu não fico fazendo se ele leu mesmo; se a mãe leu pra ele, né? Então acho que isso também é um pecado, por que se eu parasse na segunda no primeiro momento: “Ah! Quem quer ler a sua história que leu em casa?” – Acho que ele vão ter vontade de que a mãe leia, né? Já que eles ainda não sabem ler tudo

PESQUISADORA: E até a própria vontade de querer saber o que tem no livro, despertando a curiosidade de aprender a ler, então, né? É bem legal, né?

PROFESSORA: É, por que tem uns ali que tão quase lendo né?

PESQUISADORA: E, ô C., como é que tu tá recebendo o PNAIC, digamos assim, essas formações, em relação à leitura, né?

PROFESSORA: A gente tá fazendo aquele do pacto, né?

PESQUISADORA: Isso, esse aí, o PNAIC é o Pacto.

PROFESSORA: A gente tá a recém no começo, né? A gente teve três... a primeira, basicamente, nem foi muita coisa, e agora a gente tá basicamente só na leitura mesmo, assim.

PESQUISADORA: Tão dando material ainda, né? porque estão falando que já estão enviando para as escolas livros de literatura também, né?

PROFESSORA: E veio, veio aquelas duas caixas ali, maravilhosas.

PESQUISADORA: Ah! Aquelas ali? Tu disse que chegou pra biblioteca, não veio para a sala?

PROFESSORA: Não. O ano passado veio pra biblioteca, agora essa daí chegou uma semana antes das férias. E até, assim, eu olhei por cima só, e já trabalhei, já trabalhei, eu já trabalhei um livrinho com eles... Ma eu não tive tempo ainda

PESQUISADORA: Mas não tem uma sequência didático dizendo como trabalhar tais e tais livros, por exemplo, assim, ou como apresentar talvez...

PROFESSORA (retomou sobre o PNAIC): A gente ganhou sete livros, né? E a gente tá na segunda unidade ainda.

PESQUISADORA: É, mas tem tempo ainda, né? São dois anos de formação ainda, né?

PROFESSORA: Mas é pra ser só esse ano de português, assim, e o ano que vem é pra ser de matemática.

PESQUISADORA: Ah! Tá!

PROFESSORA: Começamos em junho, já começamos atrasados, né?

PESQUISADORA: Sim!

PROFESSORA: Isso que a professora me avisou, né? tá acelerando... tem que acelerar, por que senão a gente não consegue terminar o português esse ano. E eu não sei se vai dar...

PESQUISADORA: ai já vai acabar atrasando a formação inteira, como um todo...

PROFESSORA: só que eu não sei se pode também... Tanto que assim, né? Tudo bem que pela internet tem que fazer as avaliações, né... No dia 15, certinho, é de 15 a 16.

PESQUISADORA: Ah! É tudo bem cronometrado?

PROFESSORA: É, se eu não fiz ontem sou obrigada a fazer até amanhã. Tem três dias para fazer a avaliação. Sabe, então tem tudo aquilo, tudo... que nem lá em Glorinha, eles já tão bem adiantado... Em Glorinha começou certo, né?

PESQUISADORA: Hã hã! Vão dar conta?... Que pena né? (sobre Gravataí)

PROFESSORA: Mas tem um pessoal dizendo que vão fazer duas formações num dia só... alguma coisa assim...

PESQUISADORA: Um dia todo?

PROFESSORA: É! É, nós é duas noites... Duas noites no mês que a gente preferiu do que o sábado todo.

PESQUISADORA: Ah! Tá!

PROFESSORA: Que a leda fez o sábado. Primeiro porque fica muito cansativo...

PESQUISADORA: Claro que fica!

PROFESSORA: Das oito até às cinco da tarde. Se não me engano foi a da leda que ela largou cinco pras cinco.

PESQUISADORA: É, é muito conteúdo, né?

PROFESSORA: A outra disse que largou as três e meia...

PESQUISADORA: Também ai acaba...

PROFESSORA: Também quem é que aguenta ficar um dia inteiro sentada numa cadeira de plástico? Quem é que aguenta?

PESQUISADORA: É não tem quem aguente né?

PROFESSORA: Chega no fim da tarde, a cabeça já não tá mais pra aquilo ali...

PESQUISADORA: É já começa a ficar chateada já, né? Já não faz mais sentido as coisas... Mas então, tá, C.; acho que dá pra gente aproveitar bastante coisa com essa conversa...

PROFESSORA: Foi bem bom, né?

PESQUISADORA: Sim, e se tu quiser depois eu posso te dar um retorno sobre esse estudo...

PROFESSORA: Hum hum... e eu adoro essas coisas, de trabalhar com literatura!!!

PROFESSORA W. T.: 22

PESQUISADORA: Bom, S., eu tenho a ideia de te fazer algumas perguntas, até por que fiz observações aleatórias, né? Então a gente não tem ideia do todo mesmo, né? Mesmo participando, e e vindo observar as aulas. E eu não sei, mas acho que tu lembra que eu conversei contigo, né? Que a proposta inicial era de observar as aulas com o intuito de dar uma olhada em como que tá funcionando dentro da escola, da sala de aula o trabalho com literatura infantil, né? O que eu quero te perguntar primeiro é o seguinte: **Que tipo de leitura tu consideras importante para os alunos em fase inicial de alfabetização?** No caso teus alunos, agora que estão realmente num período de aquisição, né? Da leitura e da escrita.

PROFESSORA: A pergunta seria que tipo de livro, é isso?

PESQUISADORA: É, de leitura no caso, se tu acha que são livros, pode ser livros, no caso.

PROFESSORA: É, eu acho que são livros, livros infantis, né? Com mais figuras do que textos, por que eles estão no início da escrita e da leitura mesmo, né? então, tem que ter muito mais pra eles poderem enxergar, né? a questão das figuras. Ao longo da aprendizagem a gente vai aumentando, a gente vai passando mais livros maiores, com histórias mais, assim , ãhn... ãhn..., assim... mais compridas, né?

PESQUISADORA: Maiores? Vai diminuído um pouco a ilustração e aumentando o texto?

PROFESSORA: Isso! Vai aumentando o texto. Isso mesmo... é! Por que a criança aprende muito através, muito, da figura, né?

PESQUISADORA: Tem mais associação, né?

PROFESSORA: Associação, isso mesmo!

PESQUISADORA: **E como é que tu costuma oferecer material de leitura para os teus alunos?** Leitura em geral, assim... ai a gente pode ver se tu gosta mais de um ou de outro...

PROFESSORA: O que que eu ofereço mais pra eles? O livro mesmo!

PESQUISADORA: hã hã...

PROFESSORA: O livro. Até eu conversei com os pais no conselho de classe e pedi muito que eles, em casa, mostrassem os livros mesmo. E também ter acesso em casa, também, o pai com o aluno, ler o jornal também que é importante...

PESQUISADORA: Um incentivo a mais, né?

PROFESSORA: É, um incentivo que é importante. Aqui na sala mesmo, eles tem acesso às revistas, mas é mais, assim, acesso de... pra recortar, né? de procurar isso, né? as palavras...

PESQUISADORA: Livros usados, né?

PROFESSORA: São mais livros realmente infantis mas que a escola, que ela tem, né? que ela dá pro aluno!

PESQUISADORA: **E tu te sente satisfeita, na tua prática, no que se refere, assim, à oferta de oportunidades de leitura pros alunos?** Tu te sente satisfeita, assim, se tu consegue oferecer para eles...

PROFESSORA: Não! Eu acho que eu queria... dar mais.

PESQUISADORA: hum hum!

PROFESSORA: eu acho que o que falta é tu ter tempo pra ti procurar mais coisa, entendeu? Por que é muito pouco tempo que tu tem... a vida é muito corrida! Eu queria dar muito mais...

PESQUISADORA: Tu acha que a tua dificuldade maior, assim, o que que seria? Pra oferecer mais coisas de literatura para eles, o que tu acha que é mais difícil, assim?

PROFESSORA: Ah, sim... acho que tem também a dificuldade de eles terem em casa e depois trazer. Muitos não sabem nem o que que é jornal, alguns.. ou os pais não compram, não tem acesso... Revista também... muitos. Tu pede pra recortar, alguns não gostam de recortar em casa e colar, né? O pai as vezes não tem paciência também... então também falta do aluno em casa, também... É a questão do recurso, né? não tem acesso... É, é familiar... é a maior dificuldade!

PESQUISADORA: E na tua prática, tem horas que tu pensa que poderia ter feito mais isso, ou mais aquilo...?

PROFESSORA: Sim! Claro! Eu acho que é o tempo teu mesmo, o tempo que a gente tem...

PESQUISADORA: A falta do tempo...

PROFESSORA: É isso mesmo, a falta do tempo! Pra mim, é a falta do tempo mesmo.

PESQUISADORA: E a gora eu queria fazer uma pergunta que surgiu mais assim, em relação a formação que vocês estão recebendo do Pacto, né? **Como é que tu tá vendo essa formação, tu tá vendo algum impacto dessa formação na tua prática?** assim... a gente vê que vocês estão recebendo alguns materiais, já, né? Como é que tá isso?

PROFESSORA: Ajuda a questão do recurso mesmo, né? Tem mais livros pra mostrar pra eles, né? Não precisa ficar só no quadro, por que a criança cansa, ela cansa... ela precisa ter um material diferente, né?

PESQUISADORA: hum hum...

PROFESSORA: Só que a recém tá começando as aulas, mesmo, né? Então, assim, tu ter, assim... claro que lá no curso... a gente para e faz uma reavaliação da gente, né? uma... tu reavalia, tu vê "Ah! Aquilo que eu fiz tava errado..." dá pra fazer diferente, né? é o que eu faço sempre... tem o que fazer.

PESQUISADORA: hum hum!

PROFESSORA: é assim ó... Eu cheguei aqui as gurias me ajudaram muito, assim, áhn... diário de classe delas, entendeu? Eu não consigo só copiar... eu digo pra orientadora, né? da escola, que eu não consigo só ficar copiando o que tá no outro diário, eu tenho que ir atrás de alguma coisa na internet, tipo alguma folha que eu tenho nas minhas coisas guardada... tem que ter alguma coisa diferente!

PESQUISADORA: hum...hum...

PROFESSORA: pra eles, pra eles poderem... depois eles não querem vir pra escola! Por que é a mesma coisa entendeu, tem que ter alguma coisa diferente. Eles gostam muito da hora da leitura... eu acho que eles gostam muito também, até porque é uma hora que é... é diferente, eles param. Tem atividades que eles gostam também, diferente, é bom... alguns gostam de recortar, outros já não gostam também...

PESQUISADORA: É, ai vem do perfil de cada um, né?

PROFESSORA: É! Isso, é.

PESQUISADORA: Então, tá S. já acho que temos um material bonito para analisar...

PROFESSORA: É tu conhece agora, né? tá quase todos os dias ai...

PROFESSORA Y. T.:32

PESQUISADORA: leda, então, assim ó, a gente tá agora fazendo a entrevista, né... que é um dos momentos, assim, dessa, desse trabalho que a gente tá fazendo aqui na escola; e aí vou te perguntar algumas coisas até porque assim, a gente tem vindo observar a aula mas a gente sabe que essa observação não é um dia inteiro, uma tarde toda que acompanhe todo o teu trabalho. E a gente também faz essa entrevista para ter um olhar da professora, para ter essa conversa um pouco mais integral assim, digamos, sobre tudo o que vocês estão fazendo. E como tu sabe, a pesquisa é sobre a Literatura na sala de aula, né... e aí eu queria te perguntar alguma coisa relacionada a isso, né... E aí, aqui, a primeira pergunta é assim: **que tipo de leitura tu considera importante para os alunos em fase de alfabetização?** No caso, os teus alunos são considerados “em fase de alfabetização”, né?

PROFESSORA I: É... fase de alfabetização. Tem alguns que não são alfabetizados ainda, né... Assim, eu considero importante a leitura desde a simples leitura até uma leitura mais informativa...

PESQUISADORA: Hum hum!!! (CORCORDA)

PROFESSORA: para que eles tenham acesso à informação também...

PESQUISADORA: Hum hum!!! (CORCORDA)

PROFESSORA: ... mesmo que eles não consigam ler eles podem fazer a leitura, no caso, individual

PESQUISADORA: é verdade! Nesse caso tu tá usando gravuras também...

PROFESSORA: gravuras, figuras (breve silêncio) gravuras, pode tá usando recortes, uma foto, várias alternativas pra gente pegá...

PESQUISADORA: Leitura de imagens como a gente chama, né? (interrupção de alunos que entraram na sala)

PROFESSORA: hum hum!!! (concordando)

PESQUISADORA: **E como é que tu costuma oferecer materiais de leitura para os alunos?** Como que é o momento em que tu oferece a leitura pra eles?

PROFESSORA: A gente tem o dia da leitura, né? Cada aluno pega um livrinho pra fazer a sua leitura; eles também tem atividades diferentes em fichas, onde tem leitura e eles também podem tá fazendo essa troca, tem hora do conto também, que são leituras, são contos, dramatizados ou não.

PESQUISADORA: hum hum!!! Depende da técnica, né?

PROFESSORA: é... da técnica utilizada, mas eu utilizo na sala de aula mais na hora da leitura mesmo, são variações de leitura: um lê, conta pros demais colegas, ou todos leem a aquele que a história... que achou mais interessante fala pros colegas, mais ou menos assim...

PESQUISADORA: Entendi! **E tu te sente satisfeita, assim, na tua prática, no que se refere à oferta de oportunidades de leitura pros alunos?** tu acha que assim como tá, tá bom, tu acha que poderia ser melhor, o que tu acha, assim, do que tu tem feito na tua prática, assim...

PROFESSORA: olha, eu... não. Eu acho assim que os alunos hoje eles não tem acesso em casa... acho que eles já deveriam vir de casa com essa ideia de leitura pronta, ou assim, que fosse trabalhado mais com eles

PESQUISADORA: que fosse mais natural de repente...

PROFESSORA: que fosse mais natural, que eles gostassem, que eles tivessem hábitos de leitura, mas eles não tem. A gente vê nos primeiros dias de aula, a gentes, a vezes, tem que insistir bastante para que eles façam a leitura, por que as vezes eles acabam não fazendo. Mesmo o livrinho de história que eles levam da biblioteca, isso que eu costumo muito, pedir as vezes, para eles contarem a história, por que as vezes eles não leem, pegam o livrinho somente para olhar e não fazem a leitura, e ai não tem o estímulo em casa e ai acaba, né...

PESQUISADORA: é que ai acaba ficando só na escola e só naquele momento, as vezes, também...

PROFESSORA: É ... ai acaba não tendo muita produção, né?

PESQUISADORA: **E tu encontra dificuldades, assim, para praticar momentos de leitura literária, daí, né, especificamente, com os teus alunos?**

PROFESSORA: tem uma certa dificuldade por causa dos alunos que ainda não estão alfabetizados.

PESQUISADORA: hum hum!!!

PROFESSORA: então se torna um pouco difícil, por que tu tem que oferecer vários tipos, né, de leituras. Ao mesmo tempo, tu também não pode deixar que eles, sem condições de trabalhar uma leitura literária, sem que eles tenham esse conhecimento

PESQUISADORA: Sem a alfabetização como pré-requisito?

PROFESSORA: é, é! É difícil porque o terceiro ano se tornou assim bem difícil, por causa dessa heterogeneidade que tem, né?... Tem alunos que sabem ler, tem alunos que estão iniciando a alfabetização, tem alunos que não sabem nada, só sabem as vogais

PESQUISADORA: E a que tu atribui esse problema, assim, I?

PROFESSORA: Tem a questão familiar, tem a questão da lei do Governo Federal, né? Que foi colocada que todos os alunos de segunda série não podem repetir de ano, eles tem que avançar sabendo ou não. Então isso ai dificultou bastante...

PESQUISADORA: vem sem saber mesmo, né?

PROFESSORA: vem sem saber, vem sem saber praticamente nada...

PESQUISADORA: e ai não reprova na primeira e não reprova na segunda?

PROFESSORA: Ai vai reprovar lá na terceira, ai o fluxo na terceira é muito grande, é muito grande... ai tu tem várias etapas, né? Vários níveis...é complicado, é muito complicado!

PESQUISADORA: é, e isso dá pra observar nas tuas aulas, que eu vejo um fazendo uma coisa, outro fazendo outra, por que tu traz a diversidade pra poder eles acompanharem alguma coisa...

PESQUISADORA: é... tem leitura separada, tem toda aquela questão, né?

PROESSORA: É, dá pra observar, até!

PESQUISADORA: I, assim ó: **a partir do Pacto pela Alfabetização na Idade Certa, tu já tem conseguido ver algum impacto, assim, de... a partir da formação que eles oferecem, na tua prática?**

PROFESSORA: O Pacto, assim... em termo geral, ele vai ser bom. Só que ele não está de acordo com a nossa realidade...

PESQUISADORA: Hum!

PROFESSORA: Os conteúdos que a gente vai trabalhar lá, são conteúdos que realmente a gente deveria trabalhar na terceira série, porém tem alunos que não vão conseguir atingir, né?

PESQUISADORA: hum hum!!!

PROFESSORA: Eles não vão conseguir atingir esses objetivos. Então vai...

PESQUISADORA: No caso, a questão é que, eles mais ou menos, já vem a intenção de que todo mundo já alcançou o seu objetivo no 1º ano, já alcançou o objetivo no 2º ano

PROFESSORA: isso... no 3º ano. Só vai fazer o fechamento, e não é assim, na realidade não é assim, né? Na realidade não tem como...

PESQUISADORA: De repente daqui há três anos é que vai aparecer

PROFESSORA: É .. daqui há três anos é que a gente vai ter o resultado... Eu imagino que daqui há três anos a gente vai ter um resultado melhor... Por que vai começar a ser trabalhado no próximo ano ainda, né?

PESQUISADORA: Sim... Na verdade agora vocês estão em período de formação...

PROFESSORA: É período de formação, vai o próximo ano todo ainda, só que é muito ... principalmente 3º ano, eu vejo principalmente no 3º ano, primeira e segunda eu já não vejo tanto...

PESQUISADORA: é que aqui é que acaba...

PROFESSORA: é que aqui é que acaba ficando todos os alunos sabendo ou não, e a dificuldade aumenta, além das inclusões, né?

PESQUISADORA: E esses materiais que tu tem recebido que tu tem achado bom? Tem feito alguma diferença na tua prática de oferta de leitura para os alunos?

PROFESSORA: Ai, eu gostei bastante. (pausa). Eu gostei bastante da... dos livros de literatura, vieram bastante livros de literatura e jogos que vieram também, eu gostei bastante!

PESQUISADORA: Ah! Que bom!

PROFESSORA: Vieram jogos, por enquanto de português...

PESQUISADORA: e de matemática?

PROFESSORA: Não. De matemática não vieram ainda, foram só de português. Eu gostei bastante, bem diverso, bem diversificado e de literatura também é bem diversificado.

PESQUISADORA: Que bom, I.. é isso então! Eu queria te agradecer também, né?

PROFESSORA: Foi bem tranquilo, né?

PESQUISADORA: Foi... foi bem legal. Bem bom, tem um material bem bom, bem legal pra gente analisar. Já teve as observações, né? agora a entrevista contigo...

PROFESSORA: Sim, agora tu faz o teu fechamento, junto com as demais anotações.

PESQUISADORA: Isso, hum, hum!

ANEXO

ANEXO A – Termo de consentimento livre e esclarecido



Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezada Professora:

Você está sendo convidada a participar da pesquisa intitulada “**A Literatura Infantil em contextos de Alfabetização: um olhar para a formação inicial do leitor**”, proposta por Ariana da Silva Fagundes Generoso, sob a orientação da Prof^ª. Dr^ª. Maria Inês Côrte Vitória, a ser desenvolvida pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da PUCRS.

A sua participação não é obrigatória, mas voluntária. A qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará prejuízo ao pesquisador e a sua instituição.

O objetivo principal desse estudo é observar como acontece a promoção da presença da Literatura Infantil no período inicial da alfabetização, suas práticas e contextos.

Sua participação nessa pesquisa consistirá em responder a uma entrevista com perguntas abertas realizadas pela pesquisadora, bem como consentir a observação das suas aulas durante o período referente a vinte horas, aleatoriamente, por aproximadamente duas horas de observação a casa inserção em sala de aula.

Não existem riscos relacionados à sua participação e os benefícios gerados estão relacionados à possíveis contribuições ao processo de ensino e aprendizagem no campo da alfabetização.

As informações obtidas dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre a sua participação e identidade. Os resultados poderão ser divulgados em apresentações ou publicações com fins científicos ou educativos.

Serão assegurados procedimentos que garantem a não utilização das informações, de modo que prejudiquem as pessoas, inclusive no que se refere a sua autoestima e seu prestígio.

Você receberá cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço eletrônico dos pesquisadores, podendo sanar dúvidas sobre o projeto e sua participação a qualquer momento.

Assinando este termo de consentimento, estou ciente de que:

- A minha participação na pesquisa iniciará após a leitura, o esclarecimento de possíveis dúvidas e do meu consentimento livre e esclarecido por escrito. A assinatura do Termo de consentimento Livre e Esclarecido constará em duas vias, permanecendo uma delas comigo e outra com a pesquisadora.
- Esta pesquisa é de natureza qualitativa e responderei a um questionário com questões abertas, não sendo obrigatória a resposta a todas as

questões; ainda também consta da permissão para que a pesquisadora observe as aulas por mim ministradas, segundo os interesses da pesquisa já mencionados.

- Estou ciente de que os dados coletados poderão ser divulgados através de publicações científicas ou educativas, como artigos e apresentações em eventos sobre Educação.
- Obtive todas as informações necessárias para poder decidir conscientemente sobre a minha participação na referida pesquisa.
- Minha identidade será preservada, portanto, considerado sigilo e anonimato tanto da coleta de dados quanto da divulgação dos resultados.
- Minha participação nessa pesquisa não implicará lucros nem prejuízos de qualquer espécie, tanto para mim quanto para meus alunos ou para a escola onde atuo como professora. Estou ciente de que tenho total liberdade para desistir de participar da referida pesquisa a qualquer momento, e que esta decisão não implicará em prejuízo ou desconforto pessoal.

Eu,

_____,
declaro estar de acordo em participar voluntariamente desta pesquisa e fui devidamente esclarecida de todos os aspectos constantes do Termo.

Gravataí, _____ de _____ de 2013.

Professora participante

Ariana da Silva Fagundes Generoso

Profª Drª Maria Inês Côrte Vitória

Pesquisadora: Ariana da Silva Fagundes Generoso

F: (51) 8449-6205

ariana.generoso@acad.pucrs.br

Orientadora: Profª. Drª. Maria Inês Côrte Vitória

mvitoria@pucrs.br

Comitê de ética em pesquisa/ PUCRS

F: (51) 3320-3345

cep@pucrs.br