

**FACULDADE MULTIVIX – SERRA
PEDAGOGIA**

**DUBRILLA TÓFOLI DE SOUZA
JAMILLY CHRYSTIAN DOS SANTOS
LIDIANE BASTOS DE SOUZA
PRISCILA BUI IVO**

**O DESPERTAR PARA O PRAZER DA LEITURA:
VALORIZAÇÃO DO TEMPO E ESPAÇO LEITOR NA EDUCAÇÃO INTANTIL**

SERRA

2014

DUBRILLA TÓFOLI DE SOUZA
JAMILLY CRHYSTIAN DOS SANTOS
LIDIANE BASTOS DE SOUZA
PRISCILA BUI IVO

**O DESPERTAR PARA O PRAZER DA LEITURA:
VALORIZAÇÃO DO TEMPO E ESPAÇO LEITOR NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Monografia apresentada ao curso de Licenciatura em
Pedagogia da Faculdade Multivix – Serra, como requisito
para obtenção do grau de Licenciatura em Pedagogia.
Orientadora: Silvana Santus

SERRA

2014

**DUBRILLA TÓFOLI DE SOUZA
JAMILLY CHRYSTIAN DOS SANTOS
LIDIANE BASTOS DE SOUZA
PRISCILA BUI IVO**

**O DESPERTAR PARA O PRAZER DA LEITURA:
VALORIZAÇÃO DO TEMPO E ESPAÇO LEITOR NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Monografia apresentada ao curso de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade Multivix como requisito parcial para obtenção do Título de Licenciado Pleno e Pedagogia.

Aprovado em: ___/___/2014

COMISSÃO EXAMINADORA

**PROF^a MS. SILVANA SANTUS
ORIENTADORA**

MARCO ANTONIO DA SILVA

CAROLINA BARCELLOS

“Dar o livro à criança como brinquedo é cultivar nela uma relação prazerosa, agradável e afetiva com que ele veicula de valioso, em emoções e fantasias, para interioridade humana”.

(Vânia Maria Resende)

AGRADECIMENTOS

Agradecemos primeiramente a Deus pela oportunidade, privilégio e sustentação, Ele sempre foi nosso refúgio e nosso maior ouvinte nos socorrendo nas horas mais difíceis. Agradecemos a nossa orientadora Prof^a Silvana Santus, pelo incentivo e presteza no auxílio às atividades, principalmente sobre o andamento e normatização deste Trabalho de conclusão de curso, onde com toda certeza seus conhecimentos foram partilhados. Agradecemos aos demais professores da Multivix Serra e Serravix, que inapelavelmente foram corresponsáveis pelo nosso crescimento intelectual. Agradecemos a alguns colegas de classe pela espontaneidade e alegria na troca de informações e materiais numa rara demonstração de amizade. Agradecemos por último, mas não menos importante a nossa família por ter nos apoiado nas horas difíceis a não desistir dos nossos sonhos.

RESUMO

O presente trabalho tem como finalidade apresentar a literatura infantil como instrumento a desenvolver o processo de leitura, buscando subsídios para a formação do hábito de ler nas crianças da educação infantil. Além disso visa ressaltar a importância do livro e de um espaço destinado para esse fim, possibilitando aos alunos um livre acesso ao livro, fazendo com que vejam a leitura como algo prazeroso, e por fim tendo o professor como mediador, contribuindo assim para a construção do indivíduo em formação.

PALAVRAS-CHAVE: literatura – leitura – livro – alunos – professor.

ABSTRACT

This work aims to present children's literature as a tool to develop the reading process, seeking grants for the training of the habit of reading in children of early childhood education. Also meant to highlight the importance of the book and a space intended for this purpose, allowing students free access to the book, making them see reading as something pleasurable, and finally with the teacher as mediator, thus contributing to the construction the individual in training.

KEYWORDS: literature – reading – book – student – teacher.

Sumário

INTRODUÇÃO	08
CAPÍTULO I: CRIANÇA E ESCOLA NA HISTÓRIA	11
1.1 Infância: um conceito construído ao longo da história	12
1.2 A inserção da criança na escola	14
1.2 Trajetória da Educação Infantil	17
CAPÍTULO II: POR UMA LITERATURA INFANTIL	21
2.1 Literatura Infantil na História	22
2.2 Condições Sociais de acesso à Leitura	26
2.3 Leitura :Uma perspectiva Interativa	28
2.4 A importância de ouvir histórias na Educação Infantil	30
2.4.1 O papel do educador enquanto mediador no processo de leitura	32
CAPÍTULO III: PRÁTICAS COTIDIANAS DE INCENTIVO À LEITURA	35
3.1 Valorização do espaço e tempo leitor na Educação Infantil	36
3.2 Políticas e Programas Públicos de Democratização da Leitura	37
3.3 Projeto: No Faz de Conta a gente Apronta	41
3.3.1 Questionário respondido por algumas professoras do Cmei: Darcy Castello de Mendonça	47
CONSIDERAÇÕES FINAIS	50
REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA	52
ANEXOS	55

INTRODUÇÃO

No decorrer da história o conceito de infância, a origem da literatura infantil, bem como as transformações ocorridas no âmbito escolar, se delineou de forma a apresentar a sua importância e contribuição para a formação do indivíduo. Daí a necessidade de compreender a construção do conceito histórico e social da infância, sua valorização e inserção na sociedade e no ambiente escolar, apresentando a estreita ligação da origem da literatura infantil com o reconhecimento das peculiaridades e características da criança.

Partindo deste pressuposto, o presente trabalho tem a intenção em analisar de que maneira são elaboradas e planejadas as práticas pedagógicas de educação em leitura e literatura infantil, assim como, compreender como os educadores concebem e realizam tais práticas. E ainda, verificar como é a percepção dos principais envolvidos no desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem (os alunos), e dessa forma, propor novas formas que enriqueçam o ensino da leitura na Educação Infantil.

Sendo assim, no primeiro capítulo é possível observar que inexistia um conceito de infância na Idade Medieval e que este se originou a partir da Idade Moderna, garantindo ao público infantil seu lugar na configuração da família e da sociedade. Em seguida apresenta-se a evolução das práticas educacionais no mundo e no Brasil, com o intuito de fornecer dados sobre a inserção da criança no âmbito escolar, potencializando a desigualdade da oferta de educação.

O segundo capítulo expressa a relevância da literatura infantil na trajetória de vida do sujeito, onde esta proporciona ao mesmo um vasto conhecimento de mundo e de si próprio. Deste então, compreender de que forma surgiram obras literárias específicas a infância no mundo e no Brasil é essencial para esclarecer a finalidade da literatura frente às modificações ocorridas ao longo do tempo. E ainda, dar subsídios para traçar qual público tinha acesso à leitura destes bens culturais contidos nestas obras. Nesse sentido, revela-se que a escola tem um papel fundamental em romper às barreiras de acesso à leitura de livros específicos direcionados à criança, democratizando as oportunidades dos alunos em se apropriar de meios culturais que enriquecem a construção de sua identidade e do saber perante a realidade.

Considerando que desde a sua origem o acesso ao livro foi um privilégio destinado à elite, as bibliotecas no espaço escolar têm uma função de aproximar a população com menor poder aquisitivo deste bem cultural. Assim o espaço privilegiado de formação, a escola de educação infantil deve promover desde os primeiros anos escolares o contato diário com a literatura infantil, para que as crianças estabeleçam suas primeiras relações com o mundo dos livros por meio de práticas pedagógicas e processos diretos e interativos de apropriação da linguagem oral, de enriquecimento do vocabulário, de expressão e descoberta do universo da escrita e da alfabetização. O educador, por sua vez, tem sua atuação delimitada no que tange a formação da criança leitora, com o papel de mediador para incentivar, por todos os meios, o gosto pela leitura.

Já no terceiro capítulo, expõe-se que é primordial que haja no meio escolar a valorização do tempo e espaço leitor na educação infantil, onde o mesmo seja agradável e confortável, sendo este associado a momentos de prazer e alegria.

No cenário educacional brasileiro há políticas e programas públicos que promovem a democratização da leitura, onde o Ministério da Educação, o Conselho Federal de Educação e órgãos responsáveis pela política pública no Brasil contribuem para a criação e execução de Leis e Projetos de incentivo e promoção do ato de ler.

Segundo o Ministério da Educação (MEC) e outros órgãos ligados à educação, a leitura desenvolve o repertório. Ler é um ato valioso para o nosso desenvolvimento pessoal e profissional. É uma forma de ter acesso às informações e, com elas, buscar melhorias de vida tendo em vista que amplia nosso conhecimento geral, nosso vocabulário além de envolver e expandir nossas referências e capacidade de comunicação.

Nossa proposta em desenvolver este projeto alicerça-se em vários questionamentos referentes ao incentivo à leitura na Educação Infantil: De quem é a responsabilidade pela leitura infantil? Qual a importância que os educadores dão à leitura e como incentivam esta prática? Quais são as propostas para a melhoria do processo educacional referente à prática de leitura? Como acontece a prática da leitura na escola observada? Como é a utilização do livro? Existe biblioteca nesse espaço?

Esta é a base em que está assentado nosso projeto, tendo em vista que proporcionar o despertar para o prazer pela leitura já desde a infância é o primeiro

passo para viabilizar a formação de futuros leitores, uma vez que é nesta fase que hábitos e costumes se formam e permanecem por toda vida.

Vale ressaltar ainda a importância das bibliotecas e dos “cantinhos de leitura” como ambientes de promoção da leitura. Ainda assim, a leitura infantil tem sido suprimida nas práticas educacionais em virtude dos novos recursos audiovisuais em detrimento da prática de leitura e de utilização dos livros. Além disso, outro ponto que merece atenção é o não cumprimento da Lei da Biblioteca Escolar, que obriga as escolas a terem uma biblioteca em seus domínios e exigindo também o incentivo à sua utilização.

I CAPÍTULO
CRIANÇA E ESCOLA NA HISTÓRIA

1.1 INFÂNCIA: UM CONCEITO CONSTRUÍDO AO LONGO DA HISTÓRIA

A infância é uma etapa de grande importância no processo de desenvolvimento da criança. É nela que a mesma irá construir todas as suas relações sociais e que vai depender de como processará em determinados contextos. Refletir sobre o conceito de infância é algo que nos chama a atenção, levando em conta as diversidades de expressões que a criança nos apresenta. Alguns questionamentos impulsionam um debate para um consenso na definição da infância, e para se chegar a uma conclusão é necessária uma reflexão do conceito histórico, e de que forma ela é vista dentro da nossa sociedade atualmente.

A visão que temos hoje sobre infância como uma fase específica pelas quais todos passam, foi construída ao decorrer da história. Por volta dos séculos XII ao XVII a criança era considerada como um adulto em miniatura, sendo assim não era vista como um ser em desenvolvimento, ou seja, suas especificidades eram ignoradas e com isso eram rejeitadas e substituídas por outras, sem nenhum ressentimento. Além disso, era muito comum a frieza com que tratavam as mortes das crianças, e acreditavam que pelo fato de partirem cedo, não havia tempo a perder com lembranças. O autor ARIÈS (1981, p.36) relata a concepção sobre a infância nesta época.

A primeira idade é a infância que planta os dentes, e essa idade começa quando nasce e dura até os sete anos, e nessa idade aquilo que nasce é chamado de enfant (criança), que quer dizer não falante, pois nessa idade a pessoa não pode falar bem nem formar perfeitamente suas palavras...

No período de zero a sete anos, portanto, constatava-se que havia uma ausência de sentimento e afetividade da sociedade em relação a esta faixa etária. A partir de então passava a realizar funções similares as do adulto, se tornando útil, realizando dessa maneira tarefas, trabalhos e jogos misturados aos mais velhos.

As concepções sobre as características específicas da criança na sociedade medieval eram menosprezadas, e essa desvalorização partia da premissa de que a criança era desprovida da capacidade de realizar atividades que um adulto era capaz, visto que “a passagem dela pela família e sociedade era muito breve e

insignificante para que tivessem tempo ou razão de forçar a memória e tocar a sensibilidade” (ARIÈS, 1981, p.10).

Segundo ARIÈS (1981), no final do século XVII ao século XIX, constrói-se uma nova concepção em relação à criança diante da família e da sociedade, onde estas são vistas e valorizadas como tal. Surge, a partir de então, o que antes deste período era inexistente, um sentimento de afinidade e afeição para com os pequenos, fortalecendo um laço familiar, conseqüentemente enxergam neles a possibilidade da administração dos bens familiares, bem como a ampliação das posses. Assim, a criança passa a ter um papel central nas preocupações da família, e esta se molda para tornar-se apta para tomar atitudes diante de um ser que necessita de uma atenção especial.

Essa família, ou a própria família, ou ao menos a ideia que se fazia da família ao representá-la e exaltá-la parece igual à nossa. O sentimento é o mesmo. Esse sentimento está muito ligado também ao sentimento da infância. Ele afasta-se cada vez mais das preocupações com a honra da linhagem ou com a integridade do patrimônio, ou com a antiguidade ou permanência do nome: brota apenas da reunião incomparável dos pais e dos filhos. Uma de suas expressões mais comuns seria o hábito criado de se insistir nas semelhanças físicas entre os pais e seus filhos. No século XVII, pensava-se que São José se parecia com seu filho adotivo, salientando-se assim a força do laço familiar (ARIÈS, 1981, p.223).

Das transformações que ocorreram no final do século XVII, deve-se destacar a ascensão de uma nova classe social, além do Clero e Nobreza, a Burguesia. Uma classe na qual representava pequenos comerciantes que visavam uma maneira diferente de lidar com a economia nesta época, pois os senhores feudais tinham a propriedade como única forma de riqueza existente. Este fato marcante de transição da Idade Média para a Idade moderna teve grande influência para a mudança de concepção sobre o sentimento da família e respectivamente da infância, pois os burgueses preocupavam-se em manter uma “modalidade familiar unicelular, amante da privacidade e voltada à preservação das ligações afetivas entre pais e filhos”. (ZILBERMAN, p.35)

Esta modificação da configuração do modelo familiar, diante da preocupação com o desenvolvimento da criança, desencadeia a necessidade de instruí-la para um ofício, com uma bagagem de conhecimentos e valores humanos gerando, dessa forma, uma futura participação na vida prática e social.

Essa evolução correspondeu a uma necessidade nova de rigor moral da parte dos educadores, há uma preocupação de isolar a juventude do mundo sujo dos adultos para mantê-la na inocência primitiva, há um desejo de treiná-la para melhor resistir às tentações dos adultos (ARIÉS, 1981, p. 231-232).

A característica principal da família burguesa nesta época era a presença fundamental da mãe como orientadora na formação dos filhos, reforçando “o papel de esposa dentro do núcleo familiar, a fim de fazê-la assumir sua função materna” ZILBERMAN (2003, P.38). Estas ficavam com a responsabilidade de cuidar das crianças e do serviço doméstico. Já na classe menos favorecida, como os proletários, esta família tem uma maneira diferente de tratar o desenvolvimento dos filhos, a mãe também tinham as mesmas responsabilidades, porém tinham que trabalhar para o aumento da renda, então as crianças ficam sem os cuidados que deveriam ter, sendo obrigadas a trabalharem cedo, tratadas com violência ou menosprezadas.

A valorização da família sob a perspectiva de que os filhos devem ser o centro das atenções, traz como problema, isolamento da criança para com a vida social. Neste sentido, a escola no período moderno se torna um espaço de ligação da infância com a sociedade, conforme ARIÉS apud ZILBERMAN (2003 p.40), “Philippe Ariès associa a esse fenômeno a ascensão da pedagogia e do ensino modernos, baseados nas classes de idade, homogêneas e encadeadas, visando inserir progressivamente os pequenos no mundo dos adultos.

1.2. A INSERÇÃO DA CRIANÇA NA ESCOLA

As práticas educacionais no período medieval correspondiam à aprendizagem no âmbito familiar e doméstico, onde os pais enviavam seus filhos para outras famílias, a fim de que eles aprendessem com as mesmas uma profissão, pois estas participavam de todas as funções exercidas pelos adultos. Como afirma ARIÉS:

Assim, o serviço doméstico se confundia com a aprendizagem, como uma forma muito comum de educação. A criança aprendia pela prática, e essa prática não parava nos limites de uma profissão, ainda mais porque na época não havia (e por muito tempo ainda não haveria) limites entre a profissão e a vida particular; a participação na vida profissional – expressão bastante anacrônica, aliás – acarretava a participação na vida privada, com a qual se confundia aquela. (ARIÉS, 1981, p.228)

Segundo Áries, essa forma de educação rompia o elo entre pais e filhos. Fato que acabou gerando distância entre ambos e com isso surgiu uma preocupação dos pais, bem como desejo de tê-los por perto. Sendo assim, a escola que antes era reservada aos clérigos, passa a ser o lugar escolhido para substituir essa prática de aprendizagem, reestabelecendo então o elo antes perdido. Além disso, existia uma preocupação por parte dos educadores, que consistia em separar as crianças do mundo dos adultos. Essa mudança, no entanto, não ocorreu para todos, uma vez que grande quantidade das crianças permaneceu sendo educada pelas práticas antigas, conforme descreve Philippe Áries:

(...) antes de mais nada, havia as meninas. Com exceção de algumas, que eram enviadas à “pequenas escolas” ou a conventos, a maioria era educada em casa, ou também na casa de outras pessoas, uma parenta ou vizinha. (...) No caso dos meninos, a escolarização estendeu-se primeiro à camada média da hierarquia social. A alta nobreza e os artesãos permaneceram ambos fieis à antiga aprendizagem (...) (ÁRIES, 1981, P.233).

Embora algumas camadas sociais insistissem com a prática de aprendizagem antiga, ela não prevaleceu devido o número de unidades escolares que foram surgindo, e conseqüentemente sua autoridade moral. Sendo assim, com o tempo a escola se instaurou de forma definitiva.

No entanto, Zilberman ressalta que havia marcantes disparidades na educação da criança da classe burguesa à da classe proletária. A primeira era resguardada pela família, principalmente pela mãe, e na escola era lecionada por meio de livros didáticos e outros instrumentos, se apresentando de forma a isolar os pequenos afastando-os do universo dos adultos. Já a segunda é exposta pelos pais no mundo, estes não assumem a tarefa de protegê-las, tornando o ensino para elas mais fortuito e eventual.

Ao longo do século XIX, portanto foram diversos os esforços em garantir educação às crianças provenientes da classe proletária, sobretudo na França e na Inglaterra, verifica-se uma atenção especial voltada á elas, pois estas iriam formar futuramente contingente de mão-de-obra barata e disponível. Diante disso, os poderes público e privado reagem interferindo no cuidado destas crianças, surgem instituições filantrópicas que auxiliam as camadas populares, e as instituições escolares se tornam acessíveis a todos. “Pois foi por causa dos alunos oriundos da classe operária que o ensino tornou-se obrigatório na Europa, a partir do século XIX.” (ZILBERMAN, 2003, p.42).

Enquanto isso no Brasil, a formação das crianças que era voltada para interesses cristãos também era acompanhada de uma preocupação pedagógica, a fim de transformá-las em pessoas responsáveis. Alguns humanistas afirmavam que as crianças deveriam ser valorizadas desde cedo, e instruídas à aprendizagem da escrita, e conseqüentemente à leitura, permitindo assim que lessem a Bíblia, em sua versão latina. Entretanto, segundo Mary Del Priore, 1999, p.100:

(...) as exigências de formação não vinham só da Igreja. Obras do tipo *Contos e histórias de proveito e exemplo*, como a que escreveu Gonçalo Fernandes Troncoso, em 1575, ensinavam, por meio de estórias exemplares, o comportamento que era esperado, na sociedade portuguesa, de jovens de ambos os sexos. Temas como " a virtude das donzelas", " os prejuízos das zombarias", a desobediência dos filhos, a fé na doutrina cristã e todo um leque de outros "ensinamentos" considerados fundamentais para uma boa educação eram visitados de forma a ficar gravados na memória da criança constituindo-se numa autêntica bula de moral e valores comuns.

O trabalho de ensinar as crianças deveria se dá de forma sistemática ainda no âmbito familiar, entretanto, com o intuito de dar continuidade a esse processo de aprendizagem, surgiram às cartilhas de alfabetização e ensino religioso, tratando de assuntos que diziam respeito à vida espiritual. As crianças eram doutrinadas e instruídas em como deveriam se comportar ao chegar à escola, ou seja, deveriam se ajoelhar diante de um crucifixo, fazer o sinal da cruz, e ainda eram ensinadas a rezar. Além disso, os mestres ainda deveriam incentivar os alunos a fazer suas confissões, que aconteciam de forma mensal.

As cartilhas de alfabetização tinham o objetivo de ensinar a ler através da repetição de sílabas, depois a junção dessas, a fim de formar primeiro, nomes de

peças, e por fim eram ensinados nomes de cidades. Quando isso ocorria, estavam preparados para escrever o "Padre Nosso" e diversas outras orações, bem como os advérbios, artigos, preposições, até chegar ao capítulo dos verbos (Mary Del Priore, 1999, p.104).

Durante os eventos religiosos as crianças eram submetidas a mostrar o que haviam aprendido nas formações pedagógicas, em forma de teatro, conforme o exemplo seguinte:

Florêncio: - Que lei professais, menino, a dos cristãos, piedosa, a de Lutero, deleitoso, ou a falsa de Calvino?

Aurélio: - Só a Católica sigo, abomino as outras mais pois são todas infernais Cheias de eterno Perigo...

Jerônimo: - Quem vos deu esta fé santa que nós hoje professamos foi um excelso menino, um Deus, em forma de humano, etc.

Sendo assim, de forma gradativa a educação vai tomando seus rumos no Brasil - Colônia, buscando tornar as crianças responsáveis, preparando-as para uma vida social. E com a mudança de mentalidade e a percepção da criança como um ser diferente do adulto, surge uma maior preocupação educativa, bem como maiores cuidados não só pedagógicos, mas também psicológicos.

Diante desta preocupação sobre o processo educativo no Brasil, é necessário aprofundar os estudos sobre como surgiu uma educação específica para infância, em que contexto ela nasce e quais são suas características.

1.2 TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A história da educação infantil no Brasil inicia-se com o atendimento assistencialista com a inserção da mulher no mercado de trabalho. Os cuidados com as crianças de famílias pobres passaram a ser algo discutido na sociedade e levou ao surgimento da Educação Infantil, sendo justificada pela ausência dos pais com os cuidados diários da criança, delegando as instituições a usurparem essas obrigações antes restritas aos pais.

Segundo Ramos (2004, p.17)

Assim, enquanto os filhos das camadas médias e dominantes eram vistos como necessitando um atendimento estimulador de seu desenvolvimento afetivo e cognitivo, às crianças mais pobres era proposto um cuidado mais voltado para a satisfação de necessidades de guarda, higiene e alimentação.

Ramos destaca que a existência da educação infantil voltada para a aprendizagem já era exercida, mas eram restritas às crianças das camadas mais favorecidas, cuja formação era oferecida pelas instituições particulares que trabalhavam atividades de cunho pedagógico. A educação infantil pública destinada às crianças carentes foi criada somente a caráter assistencialista.

De acordo com Ramos (2004, p.17).

Historicamente o atendimento dado às crianças dos extratos mais pobres da população envolveu: o trabalho das “criadeiras”, estigmatizadas como “fazedoras de anjos”, dada a alta mortalidade das crianças por elas atendidas e explicada na época pela precariedade de condições higiênicas e materiais e, acrescentaríamos hoje, pelos problemas psicológicos advindos de uma inadequada separação da criança pequena de sua mãe; a instituição da “roda” para recolher, por vezes de moças de família de grupos sociais de prestígio, acentuando o lado negativo do atendimento fora da família; a criação de “creches” e escolas maternas, denominações impregnadas de significados religiosos e da defesa do modelo substitutivo da família [...].

Ramos ainda ressalta que o atendimento às crianças pobres não tinha nenhum cunho pedagógico e também não dispunha de profissionais capacitados para fins pedagógicos, o atendimento às necessidades dessas crianças eram em relações a higiene, alimentação e lazer. Com a defasagem das mesmas em relação à aprendizagem, houve-se então a tentativa de inserir a ação compensatória nessas instituições públicas. A educação de caráter compensatória visava a preparação da criança na pré- escola com o objetivo de se adequar a rotina escolar. Mesmo com essas mudanças as instituições mantiveram a política assistencialista.

A ação compensatória abriu a reflexão para uma formação mais específica dos profissionais para atuarem nessas instituições, mas o desinteresse pelo dinamismo pedagógico e a visão meramente técnica não houve êxito, culminando

em uma série de movimentos sociais que objetivavam o combate às desigualdades sociais.

Conforme Ramos (2004, p.18)

O contexto econômico e político presente nas décadas de 70 e 80— movimentos operários e feministas ocorrendo no quadro da luta pela democratização do país e pelo combate às desigualdades sociais nele gritantes — e que propiciou um vibrante movimento em luta pela democratização da educação pública brasileira possibilitou a conquista na constituição de 88, do reconhecimento da educação em creches e pré-escolas como um direito da criança e um dever do Estado.

Na visão de Ramos a constituição de 1988, foi um marco que possibilitou uma abertura para uma educação eficaz e igualitária. Com esta constituição Federal, surge então o ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente), na década de 90, que tange os direitos da criança e do adolescente, sendo ratificado pela LDB (Lei de Diretrizes e Bases) 96, versando sobre a obrigatoriedade do atendimento às crianças de 0 a 6 anos de idade no sistema de ensino, que aponta a educação como um direito de todos e dever do Estado. Desde então a criança passa a ser vista e respeitada como um sujeito de direitos.

Segundo Faria (2007, p.14)

A Educação Infantil, embora tenha mais de um século de história, como cuidado e educação extradomiciliar, somente na década de 90 foi reconhecida como direito da criança, das famílias, como dever do Estado e como primeira etapa da Educação Básica.

A autora aponta diversas mudanças na trajetória da Educação Infantil e nas questões legais que levaram a diversas discussões em prol de uma Educação Infantil eficaz. Todavia só em 1990, com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) é que esse direito à educação vem ser reafirmado de uma maneira mais categórica, visando o desenvolvimento pessoal completo. Porém a educação infantil só passa a ser abarcada na Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB 9394/96), consolidada para que as etapas da educação fossem asseguradas com qualidade, inclusive a Educação infantil que teve a sua oferta garantida a todas as crianças de

0 a 6 anos de idade passando a ser reconhecida como a primeira etapa da educação básica.

A nova lei também evidencia que a responsabilidade em oferecer essa modalidade de ensino fica destinada aos municípios em colaboração com os Estados.

II CAPÍTULO
POR UMA LITERATURA INFANTIL

2.1 LITERATURA INFANTIL NA HISTÓRIA

Conforme ZILBERMAN (2003) a literatura infantil surgiu a partir do século XVIII, não existindo antes deste período, produções literárias específicas destinadas à criança, estas participavam das mesmas atividades dos adultos, pois neste período não existia um conceito de “infância”. Desta forma, associada à descoberta de que a criança é um ser em desenvolvimento, carente de tratamentos específicos e especialmente de uma pedagogia própria voltada às suas necessidades. Daí a necessidade de compreender a construção do conceito histórico e social da infância, sua valorização na sociedade, bem como a relação existente entre a inserção da criança no ambiente escolar e à origem da literatura infantil.

No período medieval a criança, desde a mais tenra idade vivia misturada ao mundo dos adultos, assim participavam das atividades populares, inclusive nas narrações de contos folclóricos, pois nesta época não haviam textos literários específicos ao público infantil. Como afirma RICHTER apud ZILBERMAN (2003, p.44):

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

Ainda, conforme ARIÈS (1981, p.135), foi precisamente com a preocupação de certos educadores, no fim do século XVI, tanto na França quanto na Inglaterra, que as crianças não tivessem mais acesso à livros imorais e suspeitos. Parte daí a conveniência em disseminar ao público infantil, edições clássicas transformadas em versões que tenham mais decência e respeito à linguagem.

Na Idade Moderna, a criança passa a ter seu valor reconhecido diante da sociedade, então, surge a necessidade de uma formação própria para infância, e ainda um acervo literário adequado a cada faixa etária, assim os contos são adaptados com um vocabulário diferenciado para a melhor compreensão das crianças a respeito das lições morais que as histórias infantis difundiam.

“[...] a concepção de uma faixa etária diferenciada, com interesses próprios e necessitando de uma formação específica, só acontece em meio à Idade Moderna. Esta mudança se deveu a outro acontecimento da época: a emergência de uma nova noção de família, centrada não mais em amplas relações de parentesco, mas num núcleo unicelular, preocupado em manter sua privacidade (impedindo a intervenção dos parentes em seus negócios internos) e estimular o afeto entre seus membros.” (ZILBERMAN, 1985, p.22).

Com o intuito de transmitir os valores da família burguesa, esta que conforme ZILBERMAN (1998, p.16) visava uma melhor educação para seus herdeiros e preocupava-se em assegurar uma vida adulta mais saudável, a literatura infantil surge com o cunho didático, onde a ação pedagógica tinha por finalidade a manipulação da criança. Por sua vez, o livro infantil inserido na escola tinha como objetivo principal a transmissão e acatamento da norma vigente segundo os valores da classe dominante, a burguesia. Esta classe, que emerge nos séculos XVIII e XIX, coincidentemente, é patrocinadora do crescimento e avanço do sistema escolar.

“O problema pode se agravar quando o livro é introduzido na escola. Porque, neste caso, as forças se conjugam no projeto de doutrinar os meninos ou então seduzi-los para a imagem que a sociedade quer que assumam – a de seres enfraquecidos e dependentes, cuja alternativa encontra-se na adoção dos valores vigentes, todos solidários ao adulto. Isto é, a saída acaba sendo o reforço da dependência porque aceitar as normas impostas significa corroborar o modelo dentro do qual a criança é manipulada.” (ZILBERMAN, 1998, p.21).

Portanto, com a reorganização da escola e a exigência de obras pedagógicas e literárias para o público infantil, a Literatura Infantil vai se aprimorando ao longo deste período, originam-se os primeiros textos e livros direcionados às crianças, impregnados de aspectos religiosos e doutrinários, uma literatura escrita por educadores centrada na ênfase em formar e condicionar o sujeito diante de todas as obrigações da vida na sociedade moderna, “é possível considerar, por exemplo, que a literatura infantil mais antiga era conservadora, porque inculcava comportamentos e atitudes de passividade nas crianças, preconizava obediência aos pais e submissão aos mestres” (LAJOLO, 1999. p. 27).

Enquanto a classe dominante e os clérigos (integrantes da igreja) tinham fácil acesso a formação intelectual nas escolas, a classe desprivilegiada (os mais pobres) ficavam a margem da educação. Logo, a criança pertencente à classe nobre tinha o privilégio de ler os grandes clássicos (adaptações de contos folclóricos), orientadas por seus preceptores, já as crianças pertencentes às classes populares, liam ou ouviam aventuras e histórias de cavalarias, de acordo com CUNHA (1998, p.22).

Portanto, os primeiros livros destinados à criança foram escritos no final do século XVII, com o autor Charles Perrault e no início do século XIX, com os irmãos Grimm, precursores da Literatura Infantil no mundo, onde tomaram posse dos contos de fadas com influências do folclore e fizeram adaptações dos clássicos.

Perrault e depois os irmãos Grimm, colecionadores dessas histórias folclóricas, estão assim ligados à gênese da literatura infantil. Tiveram seus contos republicados e adaptados uma infinidade de vezes – a tal ponto que hoje tais relatos se apresentam demasiadamente modificados. Em cada país, além dessa literatura tornada universal, vão aos poucos surgindo propostas diferentes de obras literárias infantis. Entre os autores mais importantes, podemos citar: Andersen, Carlo Collodi, Amicis, Lewis Carroll, J.M. Barrie, Mark Twain, Charles Dickens, Ferenc Molnar. CUNHA (1998, p.23)

A literatura infantil na Europa tornou-se um instrumento de veiculação da cultura, em consequência disto, a responsável pelo surgimento de um hábito peculiar nesta época: o hábito da leitura, difundida em diferentes camadas sociais. “Por isso, cabia ser difundido o hábito de ler e o que, se pode ser compreendido como industrialização da cultura, significou igualmente socialização do conhecimento” (ZILBERMAN, 2003, p.55). Deste modo, o livro inseria a criança no mundo real dos adultos, transmitindo ideais da burguesia, sua principal patrocinadora.

Já no Brasil, a Literatura infantil surge no final do século XIX, sendo Carl Jansen e Alberto Figueiredo Pimentel, os primeiros brasileiros a darem visibilidade às crianças na literatura, CUNHA (1998, p.23). Neste período, o país estava em meio a transformações sociais, a transição da monarquia ao regime republicano e logo depois a ascensão de uma classe média urbana, um grupo social que tinha uma série de reivindicações para melhoria na sociedade.

Dessa maneira, esta classe compunha um mercado que tinha exigências, inclusive no que diz respeito ao acesso à cultura. Com isso, os escritores brasileiros deram início à produção literária para o público infantil, como afirma ZILBERMAN (2005, p.15-16):

É nesse ponto que um novo mercado começa a se apresentar, requerendo dos escritores a necessária prontidão para atendê-lo. O problema é que eles não tinham atrás de si uma tradição para dar continuidade, pois ainda não se escreviam livros para crianças na nossa pátria. O jeito então era apelar para uma das seguintes saídas:

- traduzir obras estrangeiras;
- adaptar para os pequenos leitores obras destinadas originalmente aos adultos;
- reciclar material escolar, já que os leitores que formavam o crescimento público eram igualmente alunos e estavam se habituando a utilizar o livro didático;
- apelar para a tradição popular, confiando em que as crianças gostariam de encontrar nos livros histórias parecidas àquelas que mães, amas-de-leite, escravas e ex-escravas contavam em voz alta, desde quando elas eram bem pequenas.

Com a difusão de obras literárias e a preocupação em democratizar a leitura, houve um movimento de criação de redes de bibliotecas públicas infanto-juvenis iniciadas em São Paulo, em 1935, e logo após foi fundada a biblioteca infantil Monteiro Lobato, o maior representante da Literatura infantil. Antes deste momento marcante era quase natural que apenas uma pequena parcela da população pertencente à elite tivesse acesso à leitura.

Zilberman (1998, p.105) expõe que “com Monteiro Lobato, abre-se a perspectiva de uma proposta renovadora das relações familiares e do lugar da criança no seu contato com o mundo exterior ou com os maiores”. Porém, o autor não retrata a família e suas características fundamentais, e em sua obra “Sítio do Pica-pau Amarelo” verifica-se um apontamento para que a criança viva condicionada aos princípios de vida na sociedade burguesa.

Assim, percebe-se que a origem da literatura voltada à infância vai se delineando no percorrer da história do mundo e também do Brasil, com uma finalidade em inserir esse público no meio real e social, importando-se apenas em transmitir os traços e valores da sociedade na qual estão incluídos, e a inserção da literatura infantil na escola, estreita o elo entre as duas por meio do incentivo à leitura. O livro infantil então “Assume então traços educacionais, fazendo-se útil a

formação da criança e capturando-a efetivamente, ao transformar o gosto pela leitura numa disposição para o consumo e para aquisição de normas”. ZILBERMAN (2003, p.57).

2.2 CONDIÇÕES SOCIAIS DE ACESSO À LEITURA

Segundo SILVA (1995 p.83) a obtenção de uma sociedade de leitores críticos exige inserir uma variedade de pensamentos em relação a “uma melhor compreensão dos processos de leitura nos contextos sociais”. Dessa forma o autor identifica que a decifração mecânica do código escrito visa reproduzir as relações de poder, mostrando assim sua limitação como concepção de aquisição ao domínio da leitura e da escrita como uma manifestação das atividades efetivas na vida social.

Alfabetizar-se é adquirir a língua escrita através de um processo de construção do conhecimento, dentro de um contexto discursivo da interlocução e interação, com uma visão crítica da realidade (FREIRE apud SILVA, 1995, p.83).

Nesse sentido, SOARES (1998) ressalta que a leitura não é um ato solitário e está totalmente ligado à posição social em que as relações que o leitor e o autor tem com o mundo, a autora se remete a leitura como enunciação, caracterizada pelo diálogo apresentando assim, um conceito relacionado e vinculado às condições sociais. Sendo assim, cada classe terá uma visão e/ou uma forma de valorizar a leitura separadamente. Enquanto as crianças e os pais pertencentes às camadas favorecidas veem a leitura como uma alternativa de expressão e cultura, as camadas populares a fazem como instrumento utilitário, a fim de obter melhor condição e qualidade de vida. Como afirma MAGDA SOARES:

(...) enquanto as classes dominantes vêem a leitura como fruição, lazer, ampliação de horizontes, de conhecimento, de experiências, as classes dominadas a vêem pragmaticamente como instrumento necessário à sobrevivência, ao acesso ao mundo do trabalho, à luta contra suas condições de vida (p.21).

Levando em conta que ninguém nasce sabendo, a leitura torna-se possível e é desenvolvida ao decorrer da vida, e não apenas restritamente aos bancos da escola, ou seja, a leitura é externalizada e estendida para viver melhor, além de tornar possível o melhor entendimento de mundo. (LAJOLO, 1999, p.7).

No entanto, ao longo de toda a trajetória acadêmica do aluno, a principal responsável pelo fortalecimento da relação do mesmo com o texto é a própria escola, esta que toma o livro como um importante recurso nas práticas pedagógicas utilizadas pelo professor. Nesse sentido a escola tem a responsabilidade em proporcionar uma educação democrática que facilite o acesso a obras diversificadas em que se encontram o patrimônio histórico, cultura e científico da humanidade (SILVA, 2005, p.31).

Porém nas instituições de ensino do Brasil constata-se que há uma inexistência no que tange ao desenvolvimento do processo de ensino de leitura e acesso aos livros:

Apesar de tão continuamente requisitada e tão multifacetadamente presente dentro de propostas que visam facilitar a aquisição de experiências, a leitura levanta-se como uma grande fonte de inquietação dentro do cenário educacional brasileiro- como um grande enigma, por assim dizer. Na ausência de informações que orientam uma prática mais eficiente, o ensino da leitura parece ser realizado ao acaso, fazendo com que os professores ajam através do ensaio-e-erro quando da abordagem de materiais escritos junto a seus alunos (SILVA, 2005, p.33).

Numa sociedade onde existe uma exacerbada desigualdade social é muito evidente a diferença comportamental/cultural existente entre os indivíduos. É nesse aspecto sócio-econômico –cultural que está a barreira de acesso aos livros e a leitura, como atividades de lazer e atualização para as camadas desprivilegiadas. Estes que em sua maioria não possuem acesso à educação de qualidade, optando

assim pelo acesso mais fácil que são os meios diretos de comunicação de massa, “que não exigem educação formal para sua recepção” (SILVA, 2005, p.37).

Daí, talvez, o sucesso do rádio e da televisão no contexto brasileiro e na maioria dos países subdesenvolvidos. Daí também, o lazer proporcionado pela leitura ficar restrito àqueles que estiveram e que têm acesso à escola de forma privilegiada, isto é, à escola que aponta para o significado e para a referência. E como este tipo de escola não é constituído para o povo em geral, a leitura torna-se um bem ou um privilégio a ser desfrutado somente pelas elites (p. 37-38).

No entanto, SILVA (2005) afirma que estes veículos de comunicação, se reformulados e repensados, podem contribuir para a circulação dos bens culturais, possibilitando a conscientização das massas, entretanto no Brasil percebe-se que estes reforçam a ideologia produzida pelas elites (p.39).

2.3 LEITURA: UMA PERSPECTIVA INTERATIVA

Para Solé (1998), a função da leitura na educação escolar se torna um objeto de conhecimento em si mesmo, e um instrumento fundamental para a realização de novas aprendizagens e que as propostas de ensino que estão baseadas nesta atividade atribui grande significado de forma a agregar habilidades de decodificação da língua escrita e de compreensão de texto. Desse modo, explicita ainda que “(...) as crianças não precisam ser leitores especializados e nem mesmo precisam saber ler. Na escola infantil pode-se ler para crianças e pedir que elas pensem ao longo da leitura”. (Choate e Rakes apud Solé, 1998).

Em contrapartida, Villardi (1999) considera que a leitura pode ser vista de diferentes formas, a primeira delas é que ler é “reconhecer palavras” e decodificar, logo, sabe ler quem é alfabetizado. Porém, esta perspectiva ainda é um tanto quanto restrita no que diz respeito ao amplo sentido de leitura, ou seja, não basta ser alfabetizado, a leitura só se concretiza de forma efetiva quando o indivíduo é capaz de atribuir sentido ao que foi decodificado. Existe uma concepção ainda mais ampla,

onde ler é atribuir valor e construir uma concepção de mundo, permitindo assim uma postura mais crítica, fazendo com que o papel de cidadão seja reforçado, daí a importância de uma interação entre o sujeito e o livro e ainda entre o sujeito e o meio, desde os primeiros anos.(Solé,1998). Além disso, a leitura tem um papel fundamental em todas as áreas do conhecimento, e não apenas naquelas restritas à linguagem, ou seja, se o aluno tem dificuldade em ler e interpretar, conseqüentemente isso afetará o seu desempenho ao fazer qualquer atividade, e com isso poderá desenvolver essa deficiência durante todo período de escolaridade. Cabe então a escola e aos professores utilizar métodos e estratégias que contribuam para que haja uma mudança neste sentido. (VILLARDI, 1999, p.3-4).

Silva (1995) se remete a orientação no que tange a leitura no contexto escolar como um rompimento do paradigma de que o ato de ler está ligado à decodificação da língua escrita ou de conteúdos engessados e fixos. O autor se baseia em uma concepção de leitura que envolva uma visão mais ampla de mundo e que não esteja ligada a uma resposta passiva e mecânica. Dessa forma, concedera uma leitura como um processo dinamizador da produção de sentidos, e que "(...) é preciso que se saiba traduzir essa concepção da leitura em programas significativos de ensino, que resultem na transformação, na emancipação, na libertação dos leitores".

O ato pedagógico envolve, sim, leituras da realidade e de textos que expressam realidade, mas esse ato não pode ser entendido de forma tão mesquinha ou estreita. O ato pedagógico é muito mais abrangente e complexo. Tem, na base, o diálogo entre professor e aluno e, no horizonte, os vários campos da cultura e do conhecimento. (Silva 1995, p.14)

Ainda, na visão de Kleiman (1998) a concepção de leitura que se relaciona apenas a aquisição do código escrito é uma prática empobrecedora, pois não muda a compreensão de mundo do aluno.

A concepção de leitura que a considera como uma atividade a ser ensinada na escola, não como um mero pretexto para outras atividades e outros tipos de aprendizagens, está embasada em modelos já bem definidos sobre como processamos as informações.

Esses modelos lidam com os aspectos cognitivos da leitura, isto é, aspectos ligados a relação entre o sujeito leitor e o texto enquanto objeto, entre linguagem escrita e compreensão, memória, inferência e pensamento. Eles tentam incorporar aspectos socioculturais da leitura, uma vez que vão desde a percepção das letras até o uso do conhecimento armazenado na memória. (Kleiman, 1998, p.31)

A autora defende que a concepção de leitura envolve aspectos socioculturais do âmbito ao qual o sujeito está inserido, revelando assim que para desenvolver o hábito de ler nas escolas exige-se levar em consideração o conhecimento que o aluno já possui ao ingressar na mesma, possibilitando a aquisição e domínio de todo o processo da leitura, que abrange aspectos sociais e culturais.

2.4 A IMPORTÂNCIA DE OUVIR HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

De acordo com Zilberman (1998) para que uma criança possa se instalar em um domínio cognitivo de um ser humano e se tornar um leitor verdadeiramente é necessário o contato com o livro desde o início principalmente no ouvir.

O contato com a literatura infantil se faz inicialmente através do seu ângulo sonoro: a criança ouve histórias narradas por adultos, podendo eventualmente acompanhá-las com os olhos na ilustração. Essa última que introduz a epiderme gráfica do livro, de modo que a palavra escrita apresenta-se via de regra como o derradeiro elo de uma cadeia de uni o indivíduo a obra literária. (Zilberman 1998, p.65)

Segundo Abramovich (1997) quando as crianças ouvem histórias, visualizam sentimentos que tem em relação ao mundo de forma mais clara, diferente dos séculos passados hoje a literatura infantil tem mais importância e abrangência proporcionando às crianças maior desenvolvimento cognitivo, emocional e social.

O livro da criança que ainda não lê é a história contada. E ela é (ou pode ser) ampliadora de referências, poetura colocada, inquietude provocada, emoção deflagrada, suspense a ser resolvido, torcida desenfreada, saudade sentidas, lembranças ressuscitadas, caminhos novos apontados, sorriso gargalhado, belezuras desfrutadas e mil maravilhas mais que uma história provoca.. (Abramovich apud Barbosa 1997, p.22).

Em um mundo extremamente globalizado e tecnológico a leitura é fundamentalmente importante, inclusive para as crianças que já sabem ler visto que, segundo Abramovich (1997, p.23), mesmo depois que aprendem a ler as crianças continuam sentindo prazer em ouvir histórias. Além disso, a contação de história possibilita e desenvolve nas crianças maiores a imaginação, o pensar, criar, recriar, o desenhar e o escrever, fazendo com que no futuro tornem-se cidadãos críticos, pensantes e criativos.

Coelho (2005) também afirma que é importante a iniciação lúdica do pré-leitor no mundo da literatura, mesmo antes do início do processo de alfabetização. Atualmente, o livro não tem tanta atenção quanto uma atenção e/ou computador, portanto é de tamanha importância o incentivo à leitura para que as crianças possam desencadear o imaginário, para assim formar um adulto pensante, crítico e criativo.

Embora vivamos em plena *era da imagem e do som*, o livro continua a ser o instrumento ideal no processo educativo (ou pelo menos, deveria ser ...). Notemos que não há meio de comunicação de massa eficaz que não tenha, como fundamento, um texto, isto é, uma rede de ideias que só as palavras podem expressar. Sem palavra que a nomeie, não há imagem que se comunique com eficácia; pois, sem corresponder a uma representação mental/verbal na mente do espectador, a imagem não significa nada. (Coelho 2005, p.11)

Villardí aponta que as práticas pedagógicas direcionadas à leitura devem ser realizadas mesmo antes da criança aprender a ler, uma ação um tanto paradoxal para alguns, porém se for levado em consideração o desenvolvimento do interesse por tal atividade, percebe-se que dessa maneira o vínculo entre a criança e o livro é reforçado desde cedo.

“(...) Se o que buscamos é a formação de um leitor para toda a vida, nada mais lógico que permitir que tal formação tenha início muito antes da criança ser capaz de ler, sem a ajuda do adulto.” (Villardí, 1999, p.81)

2.4.1 O PAPEL DO EDUCADOR ENQUANTO MEDIADOR NO PROCESSO DE LEITURA

COELHO (2005) afirma que a literatura infantil é a abertura para a formação de uma nova mentalidade, e sendo assim é necessário que o professor enquanto mediador esteja “sintonizado” com as transformações momentâneas, e ainda procure reorganizar seu próprio conhecimento e leitura de mundo (p.18).

Raquel Villardi (1999) destaca a importância da “hora de contar história”, bem como a importância da definição dos objetivos, ou seja, a partir do momento em que os educadores comecem a planejar e valorizar esse momento como prioritário, conseqüentemente os resultados serão alcançados de forma efetiva. Além disso, o educador precisa ter a consciência para a adaptação que deve ser feita, e se necessário, modificar de acordo com a história e a faixa-etária, isto é, deve utilizar uma linguagem simples, ajustando o enredo de forma que facilite a compreensão das crianças e adaptando-a a realidade linguística.

Cabe ao adulto que a acompanha, nessa fase, fazer com que a criança perceba que existe uma relação entre o que se fala e os sinais utilizados na escrita, o que pode ser conseguido acompanhando com o dedo a leitura dos textos. O nível de desenvolvimento linguístico, por sua vez, já permite que a criança tenha “domínio” sobre as histórias que conhece bem, motivo pelo qual é importante incentivá-la a “ler” estas histórias, o que ela fará “à sua maneira”, com suporte na ilustração (Villardí, 1999, p.84).

Em conformidade Solé (1998) nos apresenta que o papel do educador caracteriza-se em orientar a formação da criança leitora no que tange a importância de efetivar a mediação. “(...) é necessária a presença de um adulto, de um meio social, que ajude a criança em um processo de aprendizagem que ocorre na interação educativa (...)”.

Villardi ainda ressalta a importância de um espaço específico (além do cantinho da leitura já existente na sala de aula) para o momento da leitura, necessitando de uma organização estratégica, onde as crianças tenham fácil acesso para o manuseio do livro. Além disso, salienta a respeito do zelo pelos livros que deve partir do educador, servindo assim de exemplo para os alunos, desenvolvendo um vínculo e afeto entre a criança e o livro. Sendo assim, o educador precisa ser flexível ao ponto de entender que “estragar” nem sempre significa “descuido”, uma vez que se isso ocorrer é pelo fato do livro ter sido utilizado, isto é, cabe ao professor então chamar a atenção dessas crianças para a importância da preservação e cuidado do bom estado do material, educando-os, sem tirar o acesso ao livro. Isso quer dizer que em nada adianta ter os livros infantis guardados em perfeito estado, porém não utilizados com o intuito de não ser “estragados” pelas crianças (p.87).

Villardi complementa sobre a importância do incentivo sem uma carga de cobrança por parte do professor, devendo este respeitar os interesses de cada aluno.

(...) é essencial que, durante a permanência na sala de leitura, todos estejam ocupados, motivo pelo qual defendemos a montagem de uma sala de leitura onde, além de livros, haja uma boa quantidade de material alternativo, à disposição daquele que não queira ler (1999, p.96).

Em consonância com Bamberger (1985), não é preciso que o jovem leitor compreenda a real importância da leitura, é necessário que haja motivação da parte do educador, associado ao seu próprio interesse. Partindo da percepção das escolhas do aluno, o professor deve elaborar estratégias que estimulem o hábito da leitura, a fim de que permaneça ao longo da vida (p.31).

Se o professor responder a essa motivação com material de leitura fácil, emocionante, apropriado ao grupo de idade específico, e desenvolver esse primeiro material com livros de dificuldade crescente, as crianças se tornarão bons leitores. Um bom leitor gosta de ler (p.32).

Sandroni e Machado (1998) também complementam que o caráter não impositivo é fundamentalmente importante para atrair às crianças que não possuem interesse pela leitura, e, portanto necessitam ser conquistadas de forma gradativa. Sendo assim, para que os objetivos sejam alcançados é necessário que os professores responsáveis, incluindo aqueles que buscam especialização nessa área tenham disponibilidade. Além disso, devem possuir gosto pela leitura, conhecimento de literatura infantil, bem como boa informação linguística, visto que só é possível ensinar aquilo que se conhece.

(...) O professor, nesse caso, deixará aos poucos sua função diretiva, necessária nas primeiras séries de escolaridade, para passar um papel de guia orientador das descobertas que o aluno fará no mundo da leitura (p.61).

De acordo com o RCNEI (Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil- BRASIL, 1998, p. 141), “a criança que ainda não sabe ler convencionalmente pode fazê-lo por meio da escuta da leitura do professor, ainda que não possa decifrar todas e cada uma das palavras”. Neste caso, portanto, se afirma o papel do educador frente às possibilidades de trabalho com a leitura e literatura Infantil.

III CAPÍTULO
PRÁTICAS COTIDIANAS DE INCENTIVO À LEITURA

3.1 VALORIZAÇÃO DO ESPAÇO E TEMPO LEITOR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

De acordo com Raquel Villardi (1999), se tomarmos como ponto de partida a ideia de que a leitura se consolida por meio do prazer, por que não ligar o livro ao objeto brinquedo? Assim oferecer a leitura numa forma lúdica é fundamental nos primeiros anos de vida.

O primeiro livro deve ser colocado em suas mãos tão logo ela seja capaz de manter-se sentada sem apoio, o que ocorre, em geral, por volta dos 8 meses. Situações em que os bebês sentam-se no chão e começam a engatinhar por entre seus brinquedos são ideais para que, entre eles, sejam colocados livrinhos de plástico, de pano, ou mesmo de papel cartonado. O bebê vai levá-los à boca, manuseá-lo, amassá-lo, até que, tempos depois, acaba descobrindo como fazer para achar essa ou aquela figura, que está nessa ou naquela página (p.81-82).

É nesse primeiro contato que a criança começa a elaborar uma compreensão de mundo, encontrando no livro de literatura infantil aspectos correlatos com sua experiência de vida, podendo dessa maneira associar seus conhecimentos aos encontrados numa história contada ou narrada, além de construir uma ideia ou algo novo. Assim, o livro infantil para a criança pequena se torna um importante elo entre o prazer em ler e o desenvolvimento do hábito da leitura, pois ela o associa ao brincar, descobrindo o lúdico na literatura infantil.

Partindo do pressuposto de que a leitura suscita o prazer, e que, por meio dela, somos capazes de ingressar num universo fantástico, nada mais natural associar o objeto "livro" à ideia de "brinquedo". Se a criança *brinca*, ela também é capaz de descobrir o lado lúdico do livro, encantando-se com as surpresas que lhes estão reservadas a cada virar de página. Sendo assim, quanto mais cedo a criança tiver contato com livros, melhor; e quanto mais for capaz de ver no livro um grande brinquedo, mais fortes serão, no futuro, seus vínculos com a leitura. (Villardi, p.81)

Em sintonia com esta concepção sobre o espaço de leitura, SANDRONI e MACHADO (1998) afirmam que uma biblioteca infantil deve ser um espaço onde as

atividades de leitura se realizem de maneira a atrair a criança, sendo um local que transmita calma, porém sem aquela regra de silêncio total para não se tornar maçante. Assim, “seria o silêncio tão necessário à leitura em profundidade, sem a angústia do isolamento”, seria tarefa socializadora que proporcionaria alegria e prazer.

3.2 POLÍTICAS E PROGRAMAS PÚBLICOS DE DEMOCRATIZAÇÃO DA LEITURA

Soares (2004) relaciona a leitura com a democracia cultural expondo que essa ligação tem especificidades e peculiaridades que se definem quando se estabelece a finalidade desta atividade. Nesse sentido ela destaca a leitura literária como mais ampla e simplista, potencializando assim uma leitura que se efetivará por opção se tornando mais prazerosa e não obrigatória.

Soares ainda ressalta que a leitura é a condição para uma democracia cultural, e esta supõe que todos os cidadãos tenham acesso à leitura. No entanto é possível afirmar que essas condições de direito à leitura não ocorrem na sociedade brasileira.

Não é difícil comprovar que, na sociedade brasileira, não há democracia cultural no que se refere à distribuição equitativa das condições de possibilidade de leitura e do direito à leitura: os dados e os fatos são numerosos, e bem conhecidos. (Soares 2004, p.20)

Em conformidade, SILVA (2005) apresenta alguns obstáculos para a real democratização da leitura no cenário educacional brasileiro, destacando assim que as pesquisas educacionais relacionadas aos problemas que englobam a situação da leitura no Brasil são bastante superficiais e ineficientes, uma vez que não fornecem subsídios para a concretização de uma pedagogia capaz de envolver as escolas em projetos que desenvolvam nos alunos um encontro com a realidade sociocultural,

para que dessa forma possam “realmente participar mais crítica e ativamente da comunicação humana” (p.41).

O mesmo autor ainda afirma que as autoridades representantes da educação no Brasil frequentemente baixam resoluções e recomendações “sem efeito”, com o intuito de salvar a pele diante de tal problemática, como na resolução de Maio de 1975, em que o Conselho Federal de Educação propõe que deve ser estimulado o gosto pela leitura, tanto no lar quanto em sala de aula, por todos os meios possíveis.

Porém a maioria das escolas não possui bibliotecas e, aquelas que possuem, são geralmente mal utilizadas (inexiste renovação de acervo, não há bibliotecárias formadas em escola oficiais, os locais inapropriados, etc...); porém o preço dos livros geralmente está muito além das propriedades econômicas dos alunos, porém o mercado do livro didático nem sempre oferece o que há de melhor porém não são todos os professores que sabem orientar adequadamente a leitura. Como então, incentivar? “por todos os meios”, se os próprios meios não são fornecidos às escolas? (Silva, 2005 p.36)

De acordo com Silva (2005) a política educacional brasileira para a promoção da leitura é a do “deixa como está para ver como é que fica” caracterizada pela falta de preparação de professores e carência de programas, investimentos e ações efetivas por parte das entidades governamentais ressalta-se também, que os norteadores curriculares do trabalho docente, se no que diz respeito do incentivo à leitura, são eficazes. (p.34 e 36)

O Ministério da Educação executa o Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE), desde 1997, com a finalidade de proporcionar aos alunos o acesso à cultura de modo que incentive o hábito da leitura não somente aos mesmos, como também aos professores através do fornecimento variado e diversificado de obras literárias. O PNBE auxilia de forma ampla e gratuita, em geral, todas as escolas públicas de educação básica que possuem cadastro no Censo Escolar. Desse modo, este programa atua como um instrumento de difusão da literatura de órgãos responsáveis pela política pública no Brasil, fornecendo assim subsídios para a concretização da Lei nº 12.244, de maio de 2010, que diz:

Art. 1º As instituições de ensino públicas e privadas de todos os sistemas de ensino do País contarão com bibliotecas, nos termos desta Lei.

Art. 2º Para os fins desta Lei, considera-se biblioteca escolar a coleção de livros, materiais videográficos e documentos registrados em qualquer suporte destinados a consulta, pesquisa, estudo ou leitura.

Parágrafo único. Será obrigatório um acervo de livros na biblioteca de, no mínimo, um título para cada aluno matriculado, cabendo ao respectivo sistema de ensino determinar a ampliação deste acervo conforme sua realidade, bem como divulgar orientações de guarda, preservação, organização e funcionamento das bibliotecas escolares.

Art. 3º Os sistemas de ensino do País deverão desenvolver esforços progressivos para que a universalização das bibliotecas escolares, nos termos previstos nesta Lei, seja efetivada num prazo máximo de dez anos, respeitada a profissão de Bibliotecário, disciplinada pelas Leis nos 4.084, de 30 de junho de 1962, e 9.674, de 25 de junho de 1998.

A realização desta Lei reforça que o ambiente de uma biblioteca na escola irá enriquecer o desenvolvimento da aprendizagem, fortalecendo a leitura e o incentivo nos primeiros anos escolares, despertando o prazer pelo ato de ler nos alunos justamente por estarem imersos em situações que promovam tempo e espaços leitores. De acordo com SANDRONI e MACHADO (1998):

As crianças deveriam frequentar a biblioteca desde cedo, iniciando um contato agradável com os livros ilustrados mesmo antes da matrícula escolar. Poderiam se portar na biblioteca como quisessem, ficar sentadas ou deitadas, isto é, na posição que preferissem: importaria apenas o hábito que começa, o manuseio do livro que se inicia (p.31).

Nesse sentido é importante ressaltar a existência de alguns programas voltados para a contribuição da ampliação do direito à leitura, entretanto não são direcionados exclusivamente para atender à educação infantil.

Em 1992 foi criado um Programa Nacional de Incentivo à Leitura – PROLER-FBN, buscando responder a uma preocupação fundamental, que era o distanciamento da sociedade em relação à leitura, prejudicando assim as perspectivas futuras de desenvolvimento social. A finalidade é tornar essa prática mais presente no cotidiano escolar, visando ser uma tarefa fundamental para um projeto, onde o objetivo é formar cidadãos leitores. Além disso, esse propósito envolve políticas de difusão de livros, tornando-os disponíveis ao maior número

possível de pessoas, para então articular a leitura com outras expressões culturais, criando novos espaços, integrando aos processos educacionais, dentro e fora da escola. Esse programa ainda buscou estabelecer convênios com as prefeituras, secretarias de estados e municípios, universidades e outras entidades públicas e privadas, buscando uma proposta de cooperação e corresponsabilidade, a fim de dar continuidade a essa proposta (Ministério da Cultura. Programa Nacional de Incentivo à Leitura, 2009).

Outro programa a ser destacado é o LEIA ES, que é uma parceria entre a Secretaria de Estado da Cultura (SECULT) e a Secretaria de Estado da Educação (SEDU), que atende a uma necessidade de toda a sociedade e promove a valorização do livro e da leitura. Uma de suas ações é a Biblioteca Móvel, um veículo devidamente equipado que circula pelos bairros levando aos moradores o prazer pela leitura e a informação. Este projeto tem um acervo bibliográfico composto por mais de duas mil obras de literatura brasileira e estrangeira, infantil e juvenil, além de enciclopédias, dicionários, guias, atlas, almanaques, bibliografias, livros de consulta, jornais, revistas e gibis.

Alguns bairros recebem a visita da Biblioteca Móvel, sendo eles: Bandeirantes e Nova Rosa da Penha (Cariacica), Vila Nova de Colares e Central Carapina (Serra), Terra Vermelha (Vila Velha) e São Benedito/Bairro da Penha (Vitória). A SECULT e a SEDU ainda pretendem ampliar o número de bairros atendidos. Este programa ainda encontra-se em desenvolvimento, investindo na capacitação de professores, além de maior aquisição de acervos bibliográficos nas 592 bibliotecas escolares da rede estadual de educação (Secretaria de Estado do Espírito Santo).

Portanto, é possível afirmar que ambos os programas são voltados para o incentivo à leitura, no entanto ainda existe uma deficiência no que tange à Educação Infantil, visto que os programas significativos voltados para essa área são inexistentes. Sendo assim, cabe ressaltar que os governos Estadual e Federal poderiam valorizar uma parceria com os municípios, primeiramente investindo em bibliotecas nas escolas de Educação Infantil, bem como disponibilizar Bibliotecas Móveis nessas instituições.

3.3 PROJETO: NO FAZ DE CONTA A GENTE APRONTA.

Por que proporcionar ao sujeito o encontro com a literatura infantil? Por que possibilitar aos alunos um livre acesso ao livro? Para quê oferecer a leitura de uma maneira prazerosa?

A organização do espaço leitor deve estar de acordo com a linguagem ligada à infância, propondo de forma criativa a disposição dos recursos disponíveis. As estratégias são simples, tornar um local agradável que proporcione prazer e bem estar, como por exemplo: tapetes confortáveis, almofadas, cortinas, caixas e caixotes coloridos, enfim tudo mais próximo da ludicidade, pois a criança precisa associar o brincar ao ato de ler. Dessa forma o tempo de incentivo à leitura deve ser projetado para promover atividades pedagógicas como: contar histórias, rodas de leitura e conversas.

Acreditamos que a leitura de ficção (que supõe o uso anterior de cartilha) é a indicada quando se trata da criação do hábito de leitura, devido ao interesse imediato que suscita. Falando diretamente à imaginação e a sensibilidade, o texto literário, sem compromisso com a realidade, mas referindo-se continuamente à ela, pode, por sua força criadora, levar à comunicação leitor-texto que caracteriza o ato de ler (SANDRONI e MACHADO, 1998, p.10).

Sendo assim, tomando como pressuposto esta perspectiva, no dia 02 de abril de 2014 fomos ao Centro Municipal de Educação Infantil de Vitória, ES, “**Cmei Darcy Castello de Mendonça**”, local onde uma das componentes do grupo, Lidiane Bastos de Souza, já trabalha como assistente de educação infantil há um ano, buscando analisar as práticas de leitura no cotidiano do mesmo. Como havia por parte do grupo a intenção de realizarmos um projeto de incentivo à leitura, informamos à Coordenação do Curso de Pedagogia da Faculdade Multivix a nossa proposta em desenvolvê-lo, contando com um apoio ao longo do projeto.

A proposta de realização do projeto foi apresentada ao diretor da escola citada anteriormente e o mesmo nos convidou para participar de uma reunião, onde apresentamos as principais ideias do ***Projeto No Faz de Conta a gente Apronta.***

Nosso público alvo foi os alunos do grupo I ao grupo VI (crianças entre 6 meses e 6 anos). Este projeto surgiu a partir de estudos em sala de aula realizado por nós acadêmicas do curso de pedagogia, no qual percebemos o interesse das crianças por histórias e livros de modo geral, e muitas vezes as escolas não possuem recursos para que isso aconteça (Como foi possível notar no CMEI observado). Com isso surgiu a intenção deste projeto, a fim de levar sugestões e ideias das diferentes possibilidades de se trabalhar a literatura infantil em diversos campos, para que promova no aluno um leque de aprendizado, pensando em seu desenvolvimento físico, intelectual, social, psíquico e cognitivo.

As propostas baseiam-se em: confecções dos materiais necessários, abertura com apresentação do projeto, arrecadação dos livros doados, organização do espaço de leitura e contação de história para todas as turmas de ambos os turnos. Tanto o diretor, quanto a pedagoga foram extremamente receptivos, abraçando assim nosso projeto, nos concedendo total liberdade para a utilização dos recursos disponíveis na escola, sempre que fosse necessário.

Iniciamos a compra de materiais que seriam utilizados na realização do projeto e que não estavam disponíveis na escola, tais como: espuma (para a confecção de almofadas), tecido, linha, varal e etc. Sendo assim, foi dado início a organização da estrutura onde seria nossa apresentação de abertura, e depois o espaço de leitura. Os recursos utilizados foram: TNT, barbante, cola quente, EVA, tesoura, almofadas customizadas, livros de histórias infantis, dedoches, tatâmi, lápis, borracha, tinta, cartolina, canetinha, lápis de cor, etc.

Logo de início enfrentamos alguns obstáculos, sendo um deles o fato de não poder montar o painel no local (o único que tínhamos até então), sendo vetado pelo diretor, pois tamparia as janelas dos banheiros, causando assim a falta de ventilação. Daí nasceu a ideia de utilizarmos uma cortina que pudesse ser fechada e aberta, pois esta atenderia a nossa necessidade sem prejudicar os demais funcionários e alunos.

Então realizamos algumas pesquisas para a criação/adaptação da história que seria contada em forma de teatro na abertura do projeto, sendo esta “*A Chapeuzinho Vermelho e o Lobo Bom*”. A intenção do grupo foi recriar a história, fazendo as adaptações que consideramos necessárias, levando em consideração o nome do projeto, *No faz de conta a gente apronta*, a liberdade e autonomia que a literatura infantil nos permite, iniciamos a organização/estruturação do cenário

composto por uma casa e floresta. Em seguida, foi preciso levar os materiais para a confecção das almofadas até uma costureira, visto que era necessária a utilização de uma máquina de costura. No mesmo dia, o grupo montou a faixa com o nome do projeto, com letras de EVA, que faria parte do cenário do CMEI.

Confeccionamos cartazes que foram deixados nos murais das turmas dos cursos de Pedagogia, Letras, e na biblioteca, onde a intenção era a participação e colaboração desses alunos com doação de livros infantis, que seriam destinados ao espaço de leitura que montamos no CMEI. Os livros doados deveriam ser deixados em uma caixa, também confeccionada pelo grupo, que estava à disposição durante dois meses na biblioteca da Faculdade Multivix/Serra. As expectativas do grupo não foram alcançadas, uma vez que reconhecemos nossa falha no sentido de divulgação/mobilização, onde poderíamos ter divulgado com antecedência, sendo assim pode-se considerar que a campanha não foi suficiente para alcançar os objetivos.

Visto que os alunos não colaboraram com a doação dos livros como poderiam, é possível afirmar que tal atitude lamentavelmente ocorreu pelo fato de estarmos inseridos em uma sociedade no qual não faz da leitura um hábito cotidiano. Visto que a finalidade do projeto foi anteriormente explanada aos alunos dos cursos de Pedagogia e Letras, intencionalmente, nos causa ainda maior espanto e preocupação, justamente pelo fato de serem futuros educadores. Levando em conta essa deficiência, foi necessário estender e apelar para outros meios fora da Faculdade, tais como: arrecadação por parte dos amigos, familiares até a compra de vários livros.

Levando em consideração que o projeto foi desenvolvido em dois ambientes (Faculdade e CMEI), enquanto as doações estavam em andamento, no dia 16 de abril de 2014 às 14 horas realizamos a abertura do projeto. No mesmo dia houve duas apresentações: a nossa *Chapeuzinho Vermelho e o Lobo Bom* e *Os três porquinhos*, que foi apresentado por professoras e pedagogas do mesmo CMEI. Nossa apresentação foi um sucesso, recebemos muitos aplausos, e o coro das crianças que diziam: “De novo! De novo!” Os elogios partiram da parte dos professores, pedagogos e principalmente do diretor.

Neste dia tínhamos no CMEI a presença de alunos de Educação Física da UFES (Universidade Federal do Espírito Santo), do PIBD (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência). O PIBID é uma iniciativa para o aperfeiçoamento e a

valorização da formação de professores para a educação básica. Os mesmos ficaram encantados com a nossa apresentação, e horrorizados com a outra feita pelas funcionárias da escola. É de extrema importância ressaltar que a maioria das pessoas, incluindo as crianças ficaram chocadas com a falta de sensibilidade com que a história foi contada, além da falta de cautela na interpretação do lobo. Os choros vindos por parte das crianças foram intensos, visto que ficaram muito assustadas e traumatizadas, principalmente no momento da entrada do lobo, fato que causou muito tumulto nas repartições da escola.

Para a nossa apresentação contamos com a colaboração de todos da escola, todavia, nem todos abraçaram o projeto. Houve algumas funcionárias que se fecharam, e não foram receptivas. O diretor contribui muito para que alcançássemos o objetivo, bem como as professoras de Educação Física que ajudaram bastante com ideias e fantasias.

Foi possível observar que no CMEI havia uma biblioteca anteriormente, no entanto foi desmontada (tiraram as prateleiras) e o local passou a ser utilizado como sala de vídeo, onde os livros foram substituídos por uma TV e DVD para as crianças.

Neste período de realização do projeto aconteceram ações que permitiram aos alunos acesso e contato com o universo da leitura, pois de acordo com ABRAMOVICH (1995), o livro desenvolve os mais variados sentimentos na criança, proporcionando conhecimento de mundo e de si mesmo. Assim, foram promovidos momentos em que as crianças puderam ampliar o saber que já possuíam por meio de narrativas, rodas de leituras e conversas, hora do conto e contação de histórias, sempre buscando estabelecer um vínculo entre a criança e o livro de Literatura Infantil, para que a mesma possa dialogar sobre cada uma delas, seguindo o pensamento do teórico BACKTHIN (1992)

A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar de um diálogo: interrogar, escutar, responder, concordar, etc. Neste diálogo, o homem participa todo e com toda a sua vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, com o corpo todo, com as suas ações. Ele se põe todo na palavra e esta palavra entra no tecido dialógico da existência humana, no simpósio universal.

Nossa proposta foi desenvolver este projeto e apresentar a grande importância em envolver e estimular a criança a compreender o mundo ao seu redor

através de um ambiente rico em aprendizagem que é o espaço leitor, este que atua diretamente na formação do ser, conforme ABRAMOVICH (1997, p.16)

Ah, como é importante para a formação de qualquer criança ouvir muitas, muitas histórias... Escutá-las é o início da aprendizagem para ser um leitor, e ser leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descoberta e de compreensão do mundo.

Portanto, nosso intuito em criar um ambiente leitor aconchegante, acolhedor e agradável para as crianças no CMEI foi para que elas pudessem associar a leitura a momentos de prazer e entretenimento, pois estão de acordo com as orientações para a Educação Infantil “(..) sempre que possível, a organização do espaço físico deve ser aconchegante, com almofadas, iluminação adequada e livros, revistas etc. organizados de modo a garantir o livre acesso às crianças” (RCNEI,1998).

Diante disso, percebe-se a relevância da Literatura Infantil na escola, espaço privilegiado para promover a formação integral do sujeito como expressa COELHO (2005). Além disso, trabalhamos novos valores nas histórias infantis de um modo geral, rompendo com a concepção de valorização das qualidades e virtudes do indivíduo, do moralismo rígido, do racismo e preconceito que estão impregnados na literatura tradicional, buscando assim enaltecer a solidariedade, oportunizar questionamentos, mostrar a diversidade social e cultural de nosso meio, tais características essenciais para tornar a literatura um exercício cotidiano de diversão ou prazer para os alunos conforme COELHO (2005, P. 23-27).

As escolas de educação infantil devem promover desde os primeiros anos escolares o contato diário com a literatura infantil, para que as crianças estabeleçam suas primeiras relações com o mundo dos livros por meio de práticas pedagógicas que vão além do “cantinho da leitura”, relacionando as experiências literárias a momentos de diversão e satisfação. É fundamental para garantir as crianças o desenvolvimento de habilidades necessárias a vida, pois o leitor é alguém capaz de sonhar, de criar, de inventar e construir pontes para superar cada obstáculo enfrentando desafiar a si próprios em busca de seus ideais.

No mundo maravilhoso da ficção, a criança encontra, além de diversão, alguns dos problemas psicológicos que a afligem resolvidos satisfatoriamente, percebem cada narrativa formas de comportamento

social que ela pode aprender e usar no processo de crescimento em que se encontra, informações sobre a vida das pessoas em lugares distantes, descobrindo, dessa forma, que existem outros modos de vida diferentes do seu (SANDRONI e MACHADO, 1998, p.10-11)

O objetivo geral foi montar este espaço de Leitura no CMEI, no qual os alunos tiveram acesso e manuseio aos livros. Selecionamos histórias que foram contadas no espaço montado por nós, de acordo com a faixa etária, utilizando fantoches, fantasias e dramatizações. Colaborando desta forma para desenvolver a autonomia e a socialização das crianças, ampliar sua linguagem e vocabulário, conhecer e ampliar o repertório sobre histórias infantis de diferentes autores da literatura infantil, ouvir e apreciar histórias, familiarizar-se com a escrita manuseando livros, desenvolver noções de atributos: formas, cores primárias, espessuras, texturas, consistência.

Os Clássicos da Literatura Infantil serviram como base para as atividades que estavam relacionadas aos trabalhos e projetos em andamento nas salas do grupo I ao grupo VI do CMEI, FORAM: eles: *A Bela e a Fera, A Galinha Ruiva, A Pequena Sereia, Branca de Neve, Chapeuzinho Vermelho, Cachinhos Dourados e os Três Ursos, João e Maria, O Gato de Botas, O Patinho Feio, Os Três Porquinhos, Pinóquio, Rapunzel, O pequeno Polegar, João e o pé de feijão, Livros do Sítio do Pica-pau Amarelo*. A realização da contação de história ficou prejudicada devido a greve do quadro de magistério do Município de Vitória, durante cerca de 30 dias, onde reivindicavam melhores condições de trabalho e ajuste salarial. Sendo assim, somente nos dias 28 e 29 de maio de 2014 foi possível dar continuidade ao nosso projeto, efetivando assim o término das contações previstas.

De um modo geral, tanto as turmas do matutino, quanto do turno vespertino receberam e aceitaram com muito entusiasmo todas as etapas do projeto, mas principalmente a exploração do espaço de leitura e os recursos utilizados para a realização das narrativas. Exemplo disso foi a fala de uma professora: “Eles não podem ficar mais tempo? Ficaram tão comportados e entretidos. Isso não acontece com frequência”. As crianças das turmas menores (Grupo I ao III) a princípio sentiram-se receosas e alguns manifestaram choro, mas ao longo da interação através de músicas e da própria história, passaram a se envolver de forma atenciosa. Enquanto as crianças das turmas maiores (Grupo IV ao VI) foram

receptivas desde o início, dialogando e participando no decorrer do tempo em que estiveram no espaço de leitura.

É importante ressaltar a forma como todos se sentiram confortáveis diante do espaço e dos vários recursos disponíveis no ambiente, e a autonomia com que demonstraram no momento em que se encerrava a história, e pedíamos que um a um levantasse para escolher o livro de seu interesse, a fim de manusear e explorá-lo da forma que sentissem desejo. Como orienta VILLARDI (1999):

Ler ou contar histórias, de modo especialmente planejado para esses encontros, com recursos variados, é uma boa estratégia para começar- sem esquecer nunca, no trabalho preliminar de incentivação. Se a opção é contar história, no entanto, é bom que, ao término, os alunos tenham acesso ao livro, associando-o ao prazer que tiveram em ouvir aquela história (p.95).

A avaliação, portanto, foi um processo constante, onde por meio de diálogos com os professores e pedagogos, e principalmente com os alunos percebemos a importância da construção do vínculo entre a literatura infantil e a leitura com o sujeito, como fator fundamental para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

Da evolução deste processo, resultaram as observações colhidas e sistematizadas, aqui contidas em relação às práticas pedagógicas voltadas ao hábito da leitura:

3.3.1 Questionário respondido por algumas professoras do "Cmei: Darcy Castello de Mendonça"

Professoras do Grupo 2:

Na primeira pergunta questionamos sobre quem são os responsáveis pela leitura infantil, e a resposta de todas foi que a responsabilidade é da família juntamente com a escola. Na segunda pergunta questionamos acerca da

importância que os educadores devem dar à leitura e como incentivam essa prática, elas disseram que a leitura permite conhecer lugares distantes, histórias de outros países, e com isso pode-se concluir que ler é como fazer uma viagem. Na terceira pergunta indagamos sobre qual a didática que utilizam referente às atividades voltadas para a leitura, elas responderam que a didática usada em sala de aula é a utilização de dedoches, fantoches, sempre incentivando a leitura dos alunos. Na quarta pergunta questionamos se elas utilizam o livro e em qual momento isso acontece, a resposta foi positiva, e que isso ocorre em alguns momentos: contação de histórias, quando há necessidade de comunicar-se com o aluno e com o objetivo de enriquecer o vocabulário. Na quinta e última pergunta a indagação foi acerca da existência ou não de uma biblioteca na escola, onde a resposta foi negativa, afirmando que já existiu, porém a mesma foi transformada em uma sala de vídeo.

Professoras de Artes e Educação Física:

Na primeira pergunta disseram que os responsáveis pela leitura infantil são família e escola. Na segunda pergunta disseram que elas dão uma importância fundamental à leitura e que incentivam essa prática através da leitura de livros pelas crianças e contação de histórias. Na terceira pergunta referente às atividades voltadas para leitura, responderam que como na literatura infantil as áreas de artes e educação física são pouco contempladas, principalmente no que se refere as questões étnico- raciais e diversidade, escreveram dois livros (artes e educação física) para dar conta do trabalho com a Educação Infantil. Na quarta pergunta, indagamos se elas utilizam o livro, disseram que sim, nos momentos de aula para contextualizar as atividades propostas. Na quinta e última, sobre a biblioteca, disseram que já existiu, no entanto foi transformada em sala de vídeo.

Professora do Grupo 3:

Na primeira pergunta, disse que todos envolvidos na educação da criança são responsáveis, família e escola. Na segunda pergunta, disse que primeiro o educador deve acreditar na leitura e gostar de ler, contar histórias para os alunos, oferecer recursos para manuseio dos livros, como: revistas, livros, encartes de lojas, jornais, etc. Na terceira pergunta sobre a didática referente às atividades voltadas

para a leitura, ela afirmou que procura no momento da contação de história apresentar o nome da história, mostrando que no livro tem figuras, existem letrinhas e sempre apresentando os desenhos, letras, mostrando que os objetos têm nomes e etc. Na quarta pergunta disse que usa o livro em vários momentos, tais como: no momento da história, livros para as crianças folhearem, nas pesquisas pessoais, nos estudos. Além disso, procura ler muito livros de psicanálise. Na quinta e última pergunta, sobre a biblioteca, disse a seguinte frase: “Já tivemos, porém utilizo mais os livros do meu acervo, que tenho mais ou menos 1000 livros “os mais lindos”, conto história todos os dias, pois acredito muito na formação do educando através da literatura, amo histórias”.

Considerações Finais

Ao iniciarmos este trabalho nos deparamos com a carência de meios e auxílios referentes ao estímulo para se desenvolver a leitura no espaço de Educação Infantil, ou seja, mesmo que haja a consciência por parte da sociedade que o ato de ler é significativamente importante para a construção da identidade de um indivíduo, não há uma mobilização em criar e executar ações que realmente promovam uma aprendizagem efetiva no que diz respeito à leitura infantil. Pudemos verificar que na maioria das vezes se desconhece que a criança já é leitora antes mesmo de ser alfabetizada, desta maneira, impossibilitando que a infância tenha total acesso à diversidade cultural que está inserida na Literatura infantil.

Constatamos assim, ao longo do decorrer deste trabalho, que o primeiro passo para despertar o prazer pela leitura na Educação Infantil consiste em conhecer os interesses das crianças diante do material de leitura que é oferecido. A partir disso, o professor deve basear-se nestas informações para potencializar tal interesse desenvolvendo-o ao máximo, expandindo seus horizontes frente à diversidade que a literatura infantil permite. Desse modo, percebemos que quanto maior o convívio dos alunos com as variadas formas e meios que são utilizados para incentivar o hábito de ler, mais rica será sua aprendizagem e compreensão de mundo ao qual estão inseridos.

No embasamento teórico, nos ratificamos que o primeiro contato com as obras literárias deve ser no âmbito familiar, porém, devido a fatores socioeconômicos que impedem a aquisição de materiais de leitura por parte da população desprivilegiada, a maioria das crianças pertencentes a esta classe vem a ter uma aproximação inicial com a literatura infantil por meio da escola, esta que deve promover uma familiaridade com estas obras desde a consolidação deste encontro primário, através de projetos planejados de acordo com a faixa etária atendida.

Verificamos que existem alguns programas voltados para o incentivo à leitura (Proler e Leia ES), no entanto ainda há uma deficiência no que tange à Educação Infantil, visto que os programas significativos voltados para essa área são inexistentes. Sendo assim, cabe ressaltar que os governos Estadual e Federal poderiam valorizar uma parceria com os municípios, primeiramente investindo em

bibliotecas nas escolas de Educação Infantil, bem como disponibilizar Bibliotecas Móveis nessas instituições.

Baseada na Lei da Biblioteca Escolar - Lei nº 12.244, de 24 de maio de 2010, que em seu artigo primeiro diz: “as instituições de ensino públicas e privadas de todos os sistemas de ensino do País contarão com bibliotecas, nos termos desta Lei”, esta pesquisa problematizou justamente o cumprimento dessa lei, e averiguamos que sua efetivação não se aplica na Instituição de Educação Infantil observada, pois a biblioteca que a escola possuía foi substituída por um espaço audiovisual. Portanto, ao propormos a construção de um espaço leitor, nos defrontamos com a dificuldade em encontrar um local apropriado e adequado, e ainda, com a carência de recursos para a elaboração do mesmo.

Além disso, um dos fatores que investigamos e causou uma maior inquietação no grupo foi o fato de alguns professores e outros futuros educadores que estão em formação, não darem a devida relevância ao projeto e à campanha de doação de livros, respectivamente, visto que é possível afirmar, diante da pesquisa elaborada, que não há possibilidade de ensinar algo que não se sabe. A atuação do professor, portanto, é garantir que haja no espaço e tempo da Educação Infantil, uma abundante valorização das atividades e estratégias voltadas ao incentivo à leitura infantil. Procedendo assim, o educador passará de transmissor a mediador e o ato de ler deixará de ser um processo mecânico de decodificação e utilitarista, transformando-se numa atividade valorosa enquanto prática dinâmica, socialmente construída e geradora de prazer.

Gostaríamos de registrar como foi enriquecedor e desafiador a realização do trabalho, aprendemos muito uma com as outras e com os profissionais participantes. Este projeto foi fundamental para engradecer nosso desenvolvimento profissional, onde participamos significativamente na práxis, obtendo assim, êxito no nosso objetivo geral que foi apresentar a importância da Leitura e Literatura Infantil na construção e formação dos sujeitos de uma forma crítica e reflexiva.

Referências Bibliográficas

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 1997.

ARIÈS, Felipe. **História da criança e da família**. 2ª edição. LTC- Livros técnicos e científicos S.A. Rio de Janeiro, RJ, 1981.

BAMBERGER, Richard. **Como Incentivar o gosto pela leitura**. São Paulo: Ática, 1985.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução de Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BARBOSA, Reni Tiago Pinheiro. **Pontos para tecer um conto**. Belo Horizonte: Lê, 1997.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – Lei n. 9394/96. Brasília, DF: MEC, 1997.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. . **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 27 de setembro de 1990 . Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em 01 de jan. de 2014.

BRASIL. Lei n. 12.244, de 24 de maio de 2010. Dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do País. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 25 maio 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12244.htm>. Acesso em: 01 nov. 2013.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/index.php?catid=195:seb-educacao->

[basica&id=12516:pnbe&option=com_content&view=article](#)>. Acesso em: 20 de maio de 2014.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretária da Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil.** Conhecimento de Mundo. v.3. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Ministério da Cultura. Fundação Biblioteca Nacional. Programa Nacional de Incentivo a leitura.** 14 de jan de 2009. Disponível em: <<http://www.bn.br/proler/images/PDF/cursos3.pdf>>. Acesso em 26 de maio de 2014.

BRASIL **Secretaria de Estado do Espírito Santo.** Disponível em: <http://www.secult.es.gov.br/?id=/projetos_especiais/leia_es>. Acesso em 26 de maio de 2014.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura Infantil – teoria, análise, didática.** 7ºed. São Paulo: Ática, 2005.

CUNHA, Maria Antonieta Antunes. **Literatura Infantil Teoria e Prática.** São Paulo: Ática, 1998.

DEL PRIORE, Mary. **História das crianças no Brasil.** São Paulo: Contexto, 1999

FARIA, Ana Lucia Goulart. **A educação infantil no Brasil: Avanços, desafios e políticas públicas. Revista Interfaces: ensino, pesquisa e extensão.** In MATHIAS, Elaine Cristina Bio e PAULA, Sandra Nazareth. Ano 1, nº 1, 2007. Disponível em <http://www.revistainterfaces.com.br/Edicoes/1/1_5.pdf> Acesso em 05 de abril. de 2014

KLEIMAN, Angela. **Oficina de leitura: Teoria e Prática.** 6.ed. São Paulo: Pontes, 1998.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da Leitura para a Leitura do mundo.** 4.ed. São Paulo: Ática, 1999.

RAMOS, Zilma. **Educação Infantil: Fundamentos e métodos**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2004.

SANDRONI, Laura C.; MACHADO, Luiz Ral. **A criança e o livro: guia prático de estímulo à leitura**. 4.ed. São Paulo: Ática, 1998.

SILVA, Ezequiel Theodoro. **A produção da Leitura na Escola: Pesquisas X Propostas**. São Paulo: Ática, 1995.

SILVA, Ezequiel Theodoro. **O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura**. 10.ed. São Paulo: Cortez, 2005

SOARES, Magda. In **Democratizando a leitura: pesquisas e práticas**. SANTOS, Maria Aparecida Paiva Soares dos (org.) Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SOARES, Magda. In **Leitura: Perspectivas Interdisciplinares**. ZILBERMAN, Regina (org.) 4. ed. São Paulo: Ática, 1998.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura**. 6. Ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

VILLARDI, Raquel. **Ensinando a gostar de ler e formando leitores para a vida inteira**. Rio de Janeiro: Dunya, 1999.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura Infantil na Escola**. 10. ed. São Paulo: Global, 1998.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura Infantil na Escola**. 11. ed. São Paulo: Global, 2003.