

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PETRÓPOLIS**

**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**LIMITES E POSSIBILIDADES DE PROJETOS LITERARIOS  
DESENVOLVIDOS EM DUAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE JUIZ  
DE FORA, MG**

**FERNANDA GONÇALVES DORO**

2007

# **Livros Grátis**

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

**FERNANDA GONÇALVES DORO**

**LIMITES E POSSIBILIDADES DE PROJETOS LITERARIOS  
DESENVOLVIDOS EM DUAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE JUIZ  
DE FORA, MG**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre, no Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Católica de Petrópolis.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Marlene Alves de Oliveira Carvalho

**PETRÓPOLIS**

**2007**

**FERNANDA GONÇALVES DORO**

**LIMITES E POSSIBILIDADES DE PROJETOS LITERARIOS  
DESENVOLVIDOS EM DUAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE JUIZ DE  
FORA, MG**

Dissertação apresentada como requisito parcial  
para a obtenção do grau de Mestre, no Programa  
de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de  
Educação, Universidade Católica de Petrópolis.

Petrópolis, 17 de outubro de 2007.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Profª Drª Marlene Alves de Oliveira Carvalho – Orientadora

---

Profª Drª Patrícia Corsino – Avaliadora

---

Profº Drº Pedro Benjamim Garcia - Avaliador

**Petrópolis – RJ**

**2007**

Aos meus queridos pais Waldyr e Regina,

A minha irmã Ana Paula,

Ao meu marido Anderson.

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, inteligência suprema, causa primária de todas as coisas.

Aos meus mentores espirituais que auxiliaram durante esta trajetória.

À minha família que apoiou em todas as decisões.

Aos amigos que me incentivaram

À Marlene, pela dedicação, carinho e incansável sorriso.

Aos professores Stella Segenreich, Maria de Lourdes Fávero e Antônio Flávio Moreira, que fizeram parte dessa caminhada.

A todos que acreditaram em mim.

“Ler significa reler e compreender, interpretar. Cada um lê com os olhos que tem e interpreta a partir de onde os pés pisam.

Todo ponto de vista é a vista de um ponto. Para entender como alguém lê, é necessário saber como são seus olhos e qual é a sua visão de mundo. Isso faz da leitura sempre uma releitura”.

Leonardo Boff

## RESUMO

Esta dissertação é o resultado de investigação que focalizou os Projetos Literários em duas escolas de rede municipal de Juiz de Fora (MG). Esses Projetos Literários pertencem à parte diversificada do currículo e são desenvolvidos por professoras contratadas para este fim, uma vez na semana, durante 4 horas/aula. A pesquisa buscou compreender o sentido idealizado do Projeto Literário nas escolas observadas, verificar se os objetivos traçados estão sendo efetivados e quais as dificuldades encontradas para a sua concretização. A metodologia utilizada baseou-se na pesquisa qualitativa de abordagem sociohistórica. Os instrumentos de investigação foram a observação participante, entrevistas e análise de documentos. Os dados empíricos foram gerados em duas escolas. Na primeira, foram observadas três turmas: uma de segundo período da educação infantil (alunos de 5 anos) e duas turmas de primeiro ano do ensino fundamental (6 anos). Na segunda escola as observações focalizaram uma turma de primeiro período de educação infantil (4 anos). O embasamento teórico foi buscado em autores que tratam dos temas formação do leitor, escolarização da literatura e sentidos atribuídos à literatura, especialmente Marisa Lajolo, Regina Zilberman e Juracy Assmann Saraiva. Em Vygotsky, encontrou-se o alicerce necessário para reflexões sobre os sentidos atribuídos à literatura, do ponto de vista artístico e estético, e sobre o desenvolvimento da criança e do ser humano. Concluiu-se que as dificuldades encontradas no desenvolvimento dos Projetos Literários, na maior parte das vezes, estavam relacionadas à organização do tempo e do espaço físico, à falta de diretrizes norteadoras do trabalho e ao despreparo teórico-metodológico dos profissionais envolvidos. Ainda assim, os Projetos Literários das escolas observadas trazem contribuições positivas, por oferecerem às crianças os primeiros contatos com a literatura no ambiente escolar, gerando oportunidades de troca de experiências e saberes.

Palavras-chave: Projeto Literário – Literatura Infantil- Formação do Leitor

## ABSTRACT

This dissertation is the result of an investigation into Literary Projects in two public schools in Juiz de Fora. These Literary Projects belong to a diversified part of the curriculum and are performed by contracted teachers once a week, during 4 hours/class. The research sought to understand the meaning of the Literary Projects in the observed schools, verify if the goals are achieved and the difficulties found to accomplish it. The methodology was based on qualitative research and sociohistorical approach. The instruments of investigation were observation, interview, and analysis of documents. Empirical data were collected in two schools. In the first one three classrooms were observed: a preschool-grade 2 (age 5) and two classrooms of elementary school-1<sup>st</sup> grade (age 6), and in the second school a classroom of preschool –grade 1 (age 4). The theoretical bases were searched in Marisa Lajolo, Regina Zilberman and Juracy Assmann Saraiva, authors who deal with themes such as the reader formation, the use of literature in school and the meaning attributed to it. The groundwork for reflections on literature in esthetical and artistic view and on children and human development was found in Vygotsky. It was concluded that all difficulties in carrying out the projects, most of the times, were related to time and physical space management, the lack of guidelines to work and also for unprepared professionals in theoretical and methodological issues. Even so, these Literary Projects bring positive contributions by offering children the first contacts with literature in the school environment, knowledge and experience exchange.

Key-words: Literary Project –Childish Literature- Reader Formation

## SUMÁRIO

CAPÍTULO I -A PESQUISA E A PESQUISADORA .....	01
1.1 Metodologia.....	06
1.2 Os cenários e os sujeitos .....	09
CAPÍTULO 2 - FUNDAMENTOS TEÓRICOS.....	16
2.1 Desenvolvimento infantil e aprendizagem.....	16
2.2 Breve panorama da literatura infantil .....	20
2.3 Literatura infantil e escola .....	26
2.4 As funções da literatura infantil .....	28
CAPÍTULO 3 - APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS .....	31
3.1 Práticas pedagógicas observadas no desenvolvimento do Projeto Literário na Escola Reino Encantado, em turma de segundo período da educação infantil, professora Camila.....	31
3.1.1 Organização do tempo e do espaço .....	34
3.1.2 Relações e interações.....	36
3.1.3 Sentidos atribuídos ao trabalho com textos literários.....	38
3.2 Práticas pedagógicas observadas no desenvolvimento do Projeto Literário na Escola Reino Encantado, em turma de primeiro ano do ensino fundamental (turma 111), professora Suzana.....	40
3.2.1 Organização do tempo e do espaço .....	43
3.2.2 Relações e interações.....	45
3.3 Práticas pedagógicas observadas no desenvolvimento do Projeto Literário na Escola Reino Encantado, em turma de primeiro ano do ensino fundamental (turma 112) 112, professora Suzana.....	46
3.3.1 Organização do tempo e do espaço .....	50
3.3.2 Relações e interações.....	51
3.3.3 Sentidos atribuídos ao trabalho com textos literários.....	52

3.4 Práticas pedagógicas observadas no desenvolvimento do Projeto Literário na Escola Mantiqueira, primeiro período da educação infantil, professora Laura.....	54
3.4.1 Organização do tempo e do espaço .....	57
3.4.2 Relações e interações.....	58
3.4.3 Sentidos atribuídos ao trabalho com textos literários.....	59
CONCLUSÕES .....	61
BIBLIOGRAFIA .....	70
ANEXOS .....	73
Anexo 1- Lei Municipal de 10 de março de 2000 (município de Juiz de Fora, MG).....	73
Anexo 2 - Projeto: Contação de História, Produção e Interpretação de texto.....	74
Anexo 3 - Projeto Faz-de-conta .....	80
Anexo 4 - Roteiro de entrevista para as diretoras das escolas.....	95
Anexo 5 - Roteiro de entrevista para as professoras de Projeto Literário .....	96

## LISTA DE QUADROS

QUADRO N° 1 - Como se desenvolveu o trabalho das professoras de Projetos Literários nas turmas observadas? .....	63
QUADRO N° 2 - Como se organizou o tempo e o espaço nas aulas de Projetos Literários? .....	64
QUADRO N° 3 - Como foi a interação entre a professora e os alunos durante as aulas? .....	65
QUADRO N° 4 - Que sentidos a professora de projeto atribuiu ao trabalho com textos literários ?.....	66

## CAPITULO 1

### A PESQUISA E A PESQUISADORA

A pesquisa pode ser um procedimento formal com método de pensamento reflexivo que requer um tratamento científico e se constitui no caminho para se conhecer a realidade ou para descobrir as verdades parciais.  
(Lakatos & Marconi, 1991).

Realizar um trabalho de investigação acadêmica que tenha como pano de fundo a escolarização da leitura e a formação de leitores é um desafio diante da realidade contemporânea brasileira. Segundo estatística do Sindicato Nacional dos Editores de Livros (SNEL)<sup>1</sup> de 2005, o brasileiro lê, em média, menos de dois livros por ano. O índice de leitura no Brasil é muito baixo quando comparado com países desenvolvidos. Enquanto o brasileiro lê 1,8 livros por ano, o norte-americano lê 5,1 e o francês, 7 livros. O gasto médio das famílias brasileiras com livros, jornais e revistas também é muito baixo se comparados a outros produtos considerados supérfluos. A pesquisa de orçamentos familiares do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)<sup>2</sup>, em 2003, mostra que em todas as classes sociais os gastos com cigarro, perfume, cabelereiro e manicure superam os da leitura.

Para os economistas Fábio Sá Earp e George Kornis, que realizaram em 2004 um estudo sobre o mercado editorial brasileiro a pedido do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES)<sup>3</sup>, a estagnação do número de leitores pode sofrer a influência dos avanços tecnológicos do mundo contemporâneo. As famílias de renda mais alta que detêm o maior número de leitores, passaram a dividir seus orçamentos com gastos com telefones celulares, TV a cabo e Internet. Essa classe sofreu uma queda na renda, concomitantemente ao aparecimento dessas novas necessidades.

---

<sup>1</sup> Dados recolhidos no site: <<http://www.ndc.uff.br>>. Acesso em 08 agos. 2006.

<sup>2</sup> Dados recolhidos no site: <<http://www.ndc.uff.br>>. Acesso em 08 agos. 2006.

<sup>3</sup> Dados recolhidos no site: <<http://www.ndc.uff.br>>. Acesso em 08 agos. 2006.

As tentativas do governo e de organizações não-governamentais para melhorar os índices de leitura no Brasil refletem-se nas campanhas de incentivo à leitura. Um exemplo desse esforço foi a criação da ONG *Leia Brasil* no começo da década de 90. Inicialmente, as atividades eram centradas principalmente na oferta de livros, com o passar do tempo, surgiu uma série de outras medidas. A ONG possui caminhões - biblioteca que visitam escolas públicas, emprestando livros, revistas e vídeos e realizando atividades de incentivo à formação do leitor. O Plano Nacional do Livro e Leitura é iniciativa do Governo Federal que tenta reunir esforços e recursos do Estado, Universidades, setor privado e demais instituições da sociedade civil. As ações serão realizadas a médio, curto e longo prazo, entre os anos de 2006 e 2020. Nos anos de 2006 a 2008, o Plano Nacional do Livro e Leitura (PNLL) adotará o nome *Vivaleitura*. O projeto constitui-se numa tentativa de mobilização nacional de implementação de uma política nacional do livro, leitura e bibliotecas<sup>4</sup>.

A Lei Federal nº 10.753, de 30 de outubro de 2003, sancionada pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva, instituiu a política nacional do livro, fixando normas para a garantia do acesso e apoio à produção e difusão do livro.

As diretrizes gerais da Lei tratam da expansão do mercado literário no Brasil e anunciam a instalação e ampliação de diversas livrarias, bibliotecas e pontos de venda de livros. O artigo 13 do capítulo IV transfere ao executivo a articulação de formas de financiamento para editoras e sistema de distribuição de livros, e a implementação de programas anuais para a manutenção e atualização do acervo de bibliotecas públicas universitárias e escolares, incluindo as obras em sistema de braile, além da difusão do livro e de parcerias públicas e privadas para o desenvolvimento de programas de incentivo à leitura.

O Plano Nacional de Biblioteca Escolar (PNBE) distribuiu no ano de 2005, obras literárias de diferentes gêneros para crianças de 1ª a 4ª séries, contribuindo para que os alunos tenham acesso a obras de qualidade adequadas à sua faixa etária. Tal iniciativa já é um marco para o processo de formação de leitores nas escolas, mas não é suficiente. É necessária, ainda, uma política de leitura na qual o professor assumira o papel crucial de mediador de leitura.

---

<sup>4</sup> Dados recolhidos no site: <<http://www.vivaleitura.com.br/pnll>> Acesso em 16 de agosto de 2006.

É neste contexto, de incentivo à leitura, formação de leitores e de criação de políticas de leitura nas escolas que busquei desenvolver esta pesquisa, cujos resultados estão na presente dissertação.

O presente trabalho focalizou Projetos Literários realizados em duas escolas de rede municipal da cidade de Juiz de Fora – MG (ver Anexos 2 e 3).

Basicamente, os Projetos Literários desenvolvidos em escolas da rede municipal de Juiz de Fora ficam a cargo de uma professora específica (denominada na presente pesquisa como “professora de Projeto”), uma vez na semana, geralmente, durante 4 horas/aula. Além de visarem ao desenvolvimento do trabalho com textos literários, a formação de leitores e o incentivo ao gosto pela literatura, os projetos literários podem ser entendidos como uma iniciativa das escolas municipais para complementar a carga horária obrigatória de 24 horas/aula semanais para o aluno. De fato, os professores regentes de educação básica da rede municipal de Juiz de Fora têm assegurado o direito<sup>5</sup> de atuar 15 horas em efetivo trabalho de regência (18 horas/aula) e cinco horas em atividades docentes extra-classe, não sendo, obrigatoriamente, exercidas na escola. Portanto, restam seis horas/aula de um total obrigatório de 24 horas/aula a serem preenchidas por atividades escolares. A Secretaria Municipal de Educação deu autonomia para que cada escola preenchesse esse tempo com projetos de sua escolha.<sup>6</sup>

Meu interesse por esta pesquisa nasceu em 2004, ano em que ingressei como professora do ensino fundamental da rede municipal da cidade de Juiz de Fora, MG. Durante este ano letivo, trabalhei em uma escola de turma multisseriada na zona rural da cidade, com alunos da fase I de alfabetização (6 anos) e 1ª a 4ª séries do primeiro segmento (atuais 1º, 2º, 3º, 4º e 5º anos do ensino fundamental). A escola estava localizada em uma fazenda e tinha apenas uma sala de aula. Chegou a ter 27 alunos matriculados, todos moradores da redondeza: filhos de pequenos proprietários de terra e filhos de empregados de fazendeiros. A direção e coordenação da escola eram exercidas pela diretora de outra escola municipal de zona urbana do bairro mais próximo do local. Meu trabalho como professora consistia em ensinar as disciplinas do núcleo comum,

---

<sup>5</sup> Lei Municipal 09732/2000. Ver Anexo 1.

<sup>6</sup> Algumas escolas trabalham com Projetos de jogos matemáticos, outras com Artes e a maioria delas com Projetos Literários. Como complementação da carga horária dos alunos também foi utilizada a disciplina obrigatória de Educação Física.

enquanto que uma outra professora era responsável pela parte diversificada no currículo que era constituída por uma única disciplina denominada “Projeto Literário”.

A partir dessa experiência, na zona rural, passei a questionar os valores que o sistema educacional municipal vinha atribuindo ao uso da literatura nas salas de aula. No início, a curiosidade que tinha sobre o assunto ainda não havia sido despertada para que se transformasse em uma pesquisa acadêmica. No entanto, já podia perceber como a iniciativa de desenvolvimento de um Projeto Literário para alunos dos primeiros anos do ensino fundamental e educação infantil poderia ser produtiva para o incentivo à leitura e formação de leitores.

Lecionando nos últimos três anos em turmas de alfabetização de escolas da rede municipal de Juiz de Fora, e sempre procurando sustentação teórica e metodológica para um bom desempenho, tenho buscado formas de aprendizagem da linguagem escrita com significado para os alunos. No programa de pós-graduação, tenho participado de estudos sobre como as crianças se desenvolvem e apreendem a linguagem escrita e considero mais coerentes as concepções formuladas pelas correntes sociohistóricas. Nesta perspectiva, o desenvolvimento humano não se dá somente na linha natural (biológica), mas também nas linhas cultural, social e histórica. Através da mediação com o meio social o ser humano constrói a individualidade, os conhecimentos e as concepções, modelando as ações. A linguagem é o instrumento que possibilita a mediação. Através dela o homem se torna consciente de si mesmo, situando-se em relação ao mundo e às pessoas que o rodeiam.

Dentro da visão sociohistórica a apreensão da língua escrita não constitui uma trajetória linear e previsível. Tanto involuções quanto evoluções fazem parte do processo. Os gestos são importantes aliados e representam uma escrita no ar, pois acredita-se que os signos escritos são gestos que foram fixados. Os gestos compreendem as brincadeiras de faz-de-conta e suas representações, a simbolização de objetos é uma forma inicial de representação do código escrito. Os rabiscos e os primeiros desenhos das crianças são as primeiras representações da linguagem escrita e a partir de seu amadurecimento é que a apreensão do código escrito será finalizada. O importante é “ensinar às crianças a linguagem escrita, e não apenas a escrita das letras”. (Vygotsky, 1998a, p. 157).

Em minhas práticas com turmas em processo de alfabetização sempre procurei dar ênfase às brincadeiras de faz-de-conta criadas pelos alunos, muitas vezes esquecidas ou mal compreendidas dentro das escolas. Sempre utilizei o brinquedo como aliado no

desenvolvimento das crianças, concordando com Vygotsky (1998a) que afirma que o brinquedo é capaz de preencher certas necessidades infantis, pois as tendências e desejos não possíveis de serem realizados de imediato, podem ser amenizados quando processados num mundo ilusório e imaginário, o mundo do brinquedo. Reafirmando a importância da difusão da imaginação infantil, tenho destacado o trabalho com textos que incentivem o envolvimento com a ficção, como os contos- de- fadas.

Como professora alfabetizadora e admiradora do trabalho com textos literários, a contação diária de histórias, oficinas literárias e, até mesmo, a produção de livros artesanais junto aos alunos passaram a fazer parte das minhas principais práticas em sala de aula.

Mesmo que as escolas nas quais trabalhei durante os últimos três anos letivos desenvolvessem o Projeto Literário, nunca deixei de trazer ao conhecimento dos meus alunos importantes obras literárias, clássicas como os contos dos irmãos Grimm, Hans Christian Andersen e La Fontaine, além de Monteiro Lobato e poesias de Cecília Meirelles.

O trabalho com textos literários sempre me proporcionou incontáveis possibilidades de auxiliar no desenvolvimento dos alunos em seus diversos aspectos, pois o texto, além de seu sentido literal, é capaz de produzir novos sentidos dependendo do contexto em que é inserido.

Ao notar a presença constante de Projetos Literários em escolas da rede municipal de Juiz de Fora, passei a questionar os reais objetivos desses projetos e a compreensão acerca dos sentidos atribuídos à leitura e ao processo de formação de leitores. A partir desses questionamentos, surgiu o tema da minha dissertação de mestrado, visando investigar a escolarização de textos literários e a formação de leitores, hoje objetos de discussões no âmbito educacional brasileiro.

A pesquisa procurou compreender o sentido idealizado do Projeto Literário pela proposta das escolas, identificar se os objetivos traçados estão sendo efetivados e quais as dificuldades encontradas para sua concretização.

Os objetivos almejados pela pesquisa foram:

1. compreender o papel do texto literário no processo de formação de leitores, a definição do lugar que cabe à literatura na escola e na construção de um sentido para a literatura;

2. acompanhar a seleção de textos pelas professoras, as formas pelas quais estes são apresentados aos alunos, a recepção da leitura nas turmas e os desdobramentos didáticos das atividades com os textos;
3. trazer contribuições e reflexões acerca dos limites e as possibilidades do Projeto Literário dentro das escolas da rede municipal de Juiz de Fora.

Para alcançar os objetivos foram formuladas as seguintes questões:

1. Quais práticas pedagógicas são utilizadas nos Projetos Literários nas turmas observadas?
2. Como é a organização do tempo e do espaço nas aulas de Projetos Literários?
3. Como é a interação professora/alunos e dos alunos entre si?
4. Que objetivos e funções as professoras atribuem ao trabalho com textos literários?
5. Qual a importância dos Projetos Literários para as escolas?
6. Quais as dificuldades encontradas para a plena realização dos Projetos Literários?

### **1.1 Metodologia**

A metodologia utilizada baseou-se na pesquisa qualitativa de abordagem sociohistórica. Dessa forma, buscou-se ter uma visão ao mesmo tempo ampla e integrada à realidade observada, retratando-se situações decorrentes do dia-a-dia escolar, sem prejuízos de sua complexidade e de sua dinâmica natural.

Os instrumentos de investigação utilizados foram a observação participante, entrevista e análise de documentos. Através da observação participante e da entrevista foi possível desvelar os encontros e desencontros que permeavam o dia-a-dia da prática escolar, descrevendo ações e representações dos seus atores sociais, reconstruindo sua linguagem, suas formas de comunicação e os significados que são criados e recriados no cotidiano do seu fazer pedagógico.

A observação participante aproximou-me diretamente com as pessoas, situações, locais, eventos, relacionando-me com o objeto de pesquisa e, apesar de não ter a intenção de mudar o ambiente, afetando-o e sendo afetada por ele.

Através da entrevista pude complementar o trabalho de campo desenvolvido, buscando nos informantes a variedade de significados que eles atribuem à situação observada.

O trabalho de campo partiu da intenção de investigar as possibilidades e limitações do desenvolvimento do Projeto Literário nas escolas escolhidas. Durante a pesquisa, fiquei atenta ao surgimento de pistas que pudessem me conduzir a novas formulações e às novas perspectivas de análise. O contato direto com a situação pesquisada permitiu a reconstrução dos processos e relações que configuraram a experiência escolar diária. Para André (1995), a visão da escola como espaço social em que ocorrem movimentos de aproximação e de afastamento, onde se criam e recriam conhecimentos, valores e significados, exigindo o rompimento de uma visão cotidiana estática e repetitiva da escola para considerá-la como um terreno cultural, num processo constante de reconstrução da prática.

As observações aconteceram em duas escolas de rede municipal da cidade de Juiz de Fora. Na primeira, a Escola Reino Encantado<sup>7</sup>, foram observadas três turmas. Uma turma de 2º período da educação infantil (5 anos) e duas de 1º ano do ensino fundamental (6 anos). As observações focalizaram o trabalho de duas professoras de Projeto Literário: Suzana e Camila. Suzana é professora de Projeto Literário das turmas de 1º ano (turma 111 e turma 112). Camila é professora de Projeto Literário na turma de 2º período da educação infantil. As observações contemplaram ainda outros espaços da escola como biblioteca, pátio, secretaria, sala de professores, buscando, assim, abranger o variado contexto em que ocorrem práticas socioculturais de leitura.

Foram realizadas 9 visitas à Escola Reino Encantado, com duração em média de 1 hora e trinta minutos cada, no turno da manhã, nos meses de maio, junho e agosto de 2006. Após cada observação, foram produzidas notas de campo, que consistem num registro das primeiras impressões do pesquisador acerca do que foi observado.

As entrevistas realizadas na Escola Reino Encantado foram desenvolvidas com as professoras de Projeto Suzana e Camila e com a criadora do Projeto Literário da Escola, a diretora Janete. As gravações das entrevistas foram transcritas por mim.

---

<sup>7</sup> Os nomes das escolas e dos sujeitos das pesquisas são fictícios.

As observações realizadas na segunda escola, Escola Mantiqueira, contemplaram o trabalho realizado em turma de 1º período (4 anos) pela professora de Projeto Literário, Laura, nos meses de setembro, outubro e dezembro do ano de 2006. As observações ocorreram no turno da manhã, em 6 sessões com duração em torno de 1 hora e trinta minutos cada. A partir de cada observação, também foram produzidas notas de campo. As entrevistas foram realizadas com a professora de Projeto Literário, Laura, e com a diretora da Escola, Carmen. Assim como na primeira escola, transcrevi todas as entrevistas realizadas.

Foram analisados documentos importantes no contexto do Projeto Literário. Um deles é o relato de experiência com os alunos da professora Janete<sup>8</sup>, da Escola Reino Encantado, o qual recebeu o prêmio do Concurso Qualidade na Educação Infantil, no ano 2002, oferecido pelo Ministério da Educação e Cultura. Outro documento importante foi o “Projeto contação de história, produção e interpretação de texto”<sup>9</sup>, criado pela professora Laura e foi tomado como embasamento das aulas de Projeto Literário na Escola Mantiqueira. Além desses, foram analisadas as propostas pedagógicas das escolas observadas e trabalhos produzidos pelos alunos.

É importante destacar que durante o trabalho em campo uma constante negociação com os sujeitos da pesquisa foi cultivada. A fim de recolher dados fidedignos, propus aos sujeitos sigilo das informações e o controle sobre o conteúdo e publicação de dados. Os nomes das professoras, coordenadoras, diretoras, alunos e escolas apresentados na dissertação são fictícios, para proteger a identidade de todos. Os documentos que serão citados e que possuem autoria dos sujeitos envolvidos como o “Projeto: Contação de História, Produção e Interpretação de texto”, produzido por uma das professoras observadas e o “Projeto Faz-de conta” produzido pela diretora da primeira escola pesquisada estão em anexo, porém, foram eliminados todos os nomes das autoras e das escolas. Assim, também, tais documentos não constarão na lista bibliográfica desta dissertação.

A interação constante com os sujeitos deu margem a uma complexa rede de dados, relativos a situações, pessoas, ambientes, depoimentos, diálogos. Nesse contexto, defini os dados mais relevantes, as pessoas que deveriam ser entrevistadas e os documentos a serem analisados.

---

<sup>8</sup> Anexo 2.  
<sup>9</sup> Anexo 3.

Para a realização da análise dos dados gerados durante a pesquisa, dividi a discussão em categorias que contemplassem os focos investigados.

Dessa forma, a partir dos objetivos traçados para esse estudo, construí as categorias de análise. Para uma melhor organização de interpretação dos dados, estabeleci uma categoria principal e três subcategorias. A categoria principal é *práticas pedagógicas observadas no desenvolvimento dos Projetos Literários*. Nessa categoria, foram analisadas as práticas realizadas em sala de aula, os tipos de textos utilizados, a frequência com que eles são lidos, os recursos didáticos usados para a leitura dos textos e o tipo de contato do aluno com os textos. As subcategorias foram assim definidas:

1. *organização do tempo e do espaço* que relacionou as formas como a professora distribuía o tempo disponível para as aulas por meio de atividades, recreação e outros, e os espaços aproveitados para o desenvolvimento das aulas;

2. *relações e interações*, que explicitaram as relações sociais desenvolvidas entre professor/aluno e aluno/aluno;

3. *sentidos atribuídos ao trabalho com o texto literário*, os quais investigaram as diferentes formas de pensar das professoras e outros profissionais envolvidos sobre a literatura infantil e o trabalho com o texto literário.

A categoria principal e as demais subcategorias, apesar de estarem separadas no texto de análise de dados estão relacionadas entre si, pois são complementares e indissociáveis.

## **1.2 Os cenários e os sujeitos**

A primeira escola pesquisada, Escola Reino Encantado, pertencente à rede municipal, está localizada dentro do campus de uma Universidade da cidade de Juiz de Fora. Fica próxima a uma das entradas dessa Universidade, possui apenas um andar e é cercada apenas nas duas laterais por uma cerca viva. A parte da frente da escola é aberta, dando para um jardim às margens da avenida principal da Universidade. A porta de entrada fica em uma das laterais da construção. O local utilizado para recreação dos alunos é um gramado, seguindo o padrão da Universidade. Existe uma casinha de bonecas construída em alvenaria ao lado esquerdo da escola. A escola tem cinco salas grandes, claras e arejadas, refeitório, salão, banheiros para crianças, sala de diretoria, secretaria e uma pequena sala de professores, onde está localizado o banheiro das

professoras. Nas paredes do salão e refeitório encontram-se vários murais confeccionados pelas crianças em conjunto com as professoras. Tem grandes janelas, sempre abertas, que possibilitam a visão do entorno e do movimento da Universidade. Atende ao 1º e 2º períodos da educação infantil e primeiro ano do ensino fundamental, nos turnos da manhã (7 às 11 horas) e tarde (13 às 17 horas).

A Escola Reino Encantado foi escolhida para a pesquisa por ser uma das responsáveis pela propagação do desenvolvimento do Projeto Literário dentro da rede municipal de Educação e por ser uma das pioneiras na sistematização de um projeto que envolvesse a literatura infantil.

A Escola recebeu do Ministério da Educação e Cultura o Prêmio de Qualidade na Educação Infantil no ano 2002, devido ao desenvolvimento de um projeto pedagógico intitulado “Projeto Faz-de-conta” criado pela atual diretora da escola, na época professora regente de turma de alfabetização. Segundo o relato de experiência da diretora Janete, o Projeto Faz-de-conta visa a desenvolver, a partir de um texto literário, atividades lúdicas, participação, interação dos alunos e expressões corporal e oral. Dessa forma, acredita a autora do projeto estar contribuindo para o crescimento integral e auto-estima da criança. O Projeto-faz-de-conta passou a ser desenvolvido nas salas a partir do ano 2002, uma vez na semana, num período de 3 horas/ aula (2 horas e 30 minutos) com cada turma, por uma professora especializada.

Dessa experiência resultou um relato que foi enviado ao concurso “Prêmio de Qualidade na Educação Infantil”. O projeto foi escolhido como o melhor da sua categoria e a escola foi beneficiada com material didático e de literatura, além de um prêmio em dinheiro. A partir dessa premiação, o Projeto Faz-de-conta ganhou maior sustentação e lugar de destaque no projeto pedagógico da escola. Desde então, houve uma maior divulgação do Projeto Literário o que contribuiu para que outras escolas seguissem seus passos.

O Projeto Literário da Escola Reino Encantado, inicialmente, era desenvolvido na sala de aula de turma de alfabetização da professora Janete (atual diretora), nos anos de 1999, 2000 e 2001, passando a ser trabalhado com todas as turmas no ano letivo de 2002. Em entrevista, a autora do Projeto Literário da Escola afirmou que a literatura infantil tem o poder de falar a língua da criança e, embora seu propósito não seja o de trabalhar conteúdos ou transmitir informações, as atividades propostas envolvem cooperação, integração do grupo, o despertar da imaginação e da criatividade. Janete, ainda, ressaltou que a importância das boas ações, da convivência harmoniosa, dos

cuidados com o corpo e a preservação da natureza que poderiam ser trabalhados a partir da literatura infantil.

Atualmente, trabalham na Escola Reino Encantado duas professoras no Projeto Literário: uma atende às turmas de educação infantil e a outra, às turmas de primeiro ano do ensino fundamental. O Projeto Literário é executado sob orientação da coordenação e direção pedagógica. As diretrizes norteadoras do trabalho estão contidas no relato de experiência da professora Janete (atual diretora) e destaca as oportunidades de expressão oral e corporal, o incentivo ao trabalho com apresentação e produção de teatros de fantoches, peças infantis, composição de músicas, encenações teatrais, contação de histórias, etc. Todas as atividades propostas estão relacionadas com a leitura de textos de literatura, caracterizados como de expressão artística.

A autora do Projeto Faz-de-conta, que deu origem ao trabalho com o Projeto Literário na escola, foi eleita diretora e, atualmente, em seu segundo mandato consecutivo. É pessoa intensamente envolvida com a prática literária e com os alunos da escola. Em entrevista relatou que, pelo menos uma vez por semana, reúne-se com todos eles para contar histórias no pátio. Suas expectativas em torno do Projeto Literário são: deseja sistematizá-lo, dando-lhe forma e criando uma sala de leitura e obter mais recursos materiais e humanos para seu aprimoramento.

Na Escola Reino Encantado, a sala observada de segundo período é grande, arejada, clara e muito colorida. Nas paredes existem painéis desenhados, muitos cartazes, dois quadros de giz, um em cada parede lateral da sala. Em cima dos quadros estão as letras do alfabeto e os numerais de 0 a 9 confeccionados em isopor. Existem várias prateleiras com tambores de brinquedos. As prateleiras vão do chão ao teto da sala de aula. Há uma espécie de estante que acomoda livros de literatura infantil ao alcance das crianças. As pequenas mesas são quadradas, cercadas de quatro cadeiras. Existe também um aparelho de som guardado dentro de uma caixa de ferro gradeada, trancada com cadeado, fixada em uma das paredes da sala e um espelho preso à parede da sala, próximo a um cabide onde os alunos penduram os seus casacos e guarda-chuvas.

Camila, a professora responsável pelo desenvolvimento do Projeto Literário na turma de segundo período da educação infantil, é nova na escola, foi contratada no início do ano letivo em que ocorreram as observações. No momento de sua contratação, optou por trabalhar na escola devido a recomendações de amigas de trabalho. Quando

assumiu o cargo a professora não sabia que estaria desenvolvendo o Projeto Literário, foi informada somente ao chegar à escola pela primeira vez:

(...) aí quando eu cheguei aqui que ela falou que era um Projeto de Literatura Infantil. Aí que eu procurei me informar... procurei saber. Nós conversamos a respeito e eu fiquei encantada pelo Projeto e pretendo voltar, pretendo, se Deus quiser, voltar o ano que vem, né. (entrevista de Camila).

A professora Camila tem formação em nível superior no curso de Pedagogia, trabalha em escola de educação infantil desde 2004. Apesar de não ter sido escolha própria trabalhar no Projeto Literário da escola, pretende continuar a fazê-lo. Camila demonstra ser uma pessoa muito meiga e uma profissional muito dedicada. Sempre muito organizada e em dia com o planejamento das aulas, conversa constantemente com os alunos, canta, brinca, ou seja, prioriza as relações em que se desenvolve a linguagem.

Tanto a sala de aula do primeiro ano do ensino fundamental (turma 111), quanto a sala do primeiro ano do ensino fundamental (turma 112) seguem o mesmo padrão da sala de aula descrita anteriormente. Evidentemente algumas particularidades as diferenciam. Em cada sala de aula observada estavam matriculados cerca 16 alunos. Em geral, os alunos da Escola pertenciam a classe baixa.

A professora Suzana desenvolvia o trabalho com o Projeto Literário nas turmas de 1º ano do ensino fundamental. Assim como Camila, foi contratada para trabalhar na Escola Reino Encantado no início do ano letivo em que ocorreram as observações. Ao chegar à escola, a professora imaginava que assumiria a regência de sala de aula, porém, em sua primeira conversa com a diretora, ficou sabendo que sua função seria desenvolver um trabalho com literatura infantil como complementação de carga horária dos alunos. A professora que Suzana tem formação em nível médio no curso de magistério e cursou a faculdade de História durante os quatro primeiros semestres, é bastante diferenciada das demais professoras da Escola Reino Encantado. Tem um estilo “hippie” para se vestir e várias tatuagens visíveis pelo corpo. É uma pessoa muito comunicativa, calma e, algumas vezes, parece alheia às situações decorrentes do contexto escolar. Com os alunos era extremamente democrática, deixando-os livres em todos os momentos. Além disso, em sua relação com os alunos demonstrou um elo de amizade muito forte, além do que se costuma ver entre professores e alunos.

A Escola Mantiqueira, a segunda escola pesquisada, está localizada na periferia da cidade, num bairro bastante carente e marcado pela violência. Oferece a educação infantil, ensino fundamental, organizado em ciclos (1º, 2º e 3º ciclos) e educação de jovens e adultos (EJA). Apesar de funcionar nos turnos da manhã, tarde e noite é uma escola de porte pequeno.

O prédio no qual está instalada a Escola Mantiqueira necessita de algumas reformas. Existem dois blocos de salas. No bloco mais alto do terreno estão as quatro salas maiores que comportam cerca de trinta alunos do ensino fundamental nos horários da manhã e tarde. No outro bloco de salas, onde acomodam os alunos da educação infantil, existem duas salas muito pequenas que, conforme informações dos funcionários da escola comportam cerca de quinze a vinte e cinco alunos. Em uma delas, é difícil acreditar que caibam mais de oito ou nove alunos, ainda assim com pouco espaço para locomoção. Nessa parte da construção, também estão localizadas duas pequenas salas que funcionam como secretaria e biblioteca.

Apesar da evidente necessidade de reformas no prédio da Escola Mantiqueira, a limpeza e organização são bastante satisfatórias em qualquer dos turnos observados e em qualquer das dependências visitadas. A Escola está sempre com os portões trancados à chave, assim como o local em que estão localizados o parque e a quadra. O parque da Escola está localizado em uma área externa próxima ao pátio. O parque fica constantemente trancado, só sendo aberto para uso quando os alunos estão acompanhados por uma professora responsável. Pelo que pude perceber, as professoras evitam o uso do parque pelos alunos com receio de possíveis acidentes devido aos riscos oferecidos pelos brinquedos que não são adequados às crianças de educação infantil. A quadra de esportes, localizada perto de um dos portões de entrada da escola, também permanece trancada, só sendo utilizada com a presença de professores responsáveis. Além da Educação Física que é desenvolvida neste local, ela é utilizada pelas turmas para jogos e brincadeiras dirigidas pelos professores.

Logo que se chega à escola, observando a lateral esquerda, avista-se um cômodo grande, feito de madeira, uma espécie de barracão que funciona como sala de professores. As suas paredes externas são enfeitadas com trabalhos realizados pelos alunos, inclusive, das aulas do Projeto Literário.

A Escola Mantiqueira foi condecorada com o título “Escola Amiga da Pessoa Idosa” pela Secretária Municipal de Educação, em concurso literário sobre o tema “Terceira Idade”. Alunos de várias escolas municipais da região trabalharam o tema que

buscava a integração entre várias gerações, segundo a vice-presidente do Conselho Municipal do Idoso em entrevista ao jornal “Hoje em Dia”. Apesar de o Projeto Literário da escola não ser desenvolvido com turmas do ciclo intermediário, um aluno do terceiro ano desse ciclo trouxe a menção honrosa para a escola. A diretora garante que, embora o Projeto Literário não seja trabalhado diretamente com turmas dos ciclos intermediário e avançado, textos literários, poesias e diferentes tipos de textos têm lugar de destaque no projeto político pedagógico da escola.

O trabalho com o Projeto Literário na Escola Mantiqueira vem sendo desenvolvido com as turmas de educação infantil e com o primeiro ciclo do ensino fundamental. Duas professoras são responsáveis pelo trabalho. Uma delas atende às turmas de educação infantil e ensino fundamental no turno da manhã, a outra as turmas de educação infantil e ensino fundamental no turno da tarde. A turma observada durante a pesquisa foi o 1º período da educação infantil, cuja professora responsável pelo desenvolvimento do Projeto Literário é Laura.

O Projeto Literário da escola, desenvolvido há cinco anos letivos, foi criado pela coordenadora da escola, atualmente desligada do cargo, por ter sido convidada para fazer parte do corpo de funcionários da Secretaria Municipal de Educação. A professora Laura responsável atualmente pelo Projeto Literário na escola com as turmas da manhã adaptou o texto original do Projeto conforme as necessidades atuais da escola e dos alunos. As diretrizes norteadoras do Projeto Literário da Escola Mantiqueira estão especificadas no documento “Projeto contação de histórias, produção e interpretação de texto” de autoria da atual professora de Projeto Literário<sup>10</sup>. A professora Laura passou a fazer parte do quadro de professores da escola no ano letivo de 2004 e a partir de 2005, passou a trabalhar com o Projeto Literário.

A Escola Mantiqueira optou por trabalhar com o Projeto Literário por valorizar o trabalho com textos literários em sua proposta pedagógica. Neste contexto, o domínio da função social da língua escrita é destacado como forma de participação da vida em comunidade e exercício da cidadania. Portanto, o Projeto Literário da escola busca levar ao alcance dos alunos diferentes tipos de portadores de textos, destacando a leitura como fonte de informação, prazer e conhecimento.

As diretrizes norteadoras do “Projeto contação de histórias, produção e interpretação de texto” destacam a intenção de suprir a falta de interesse dos alunos em

---

<sup>10</sup> Anexo 2.

relação às linguagens oral e escrita. Na visão da autora, a leitura deve ser estimulada desde muito cedo, no contexto familiar e em outros âmbitos em que a escrita circula. Em sua visão, é importante que a criança não espere aprender a ler para ter acesso ao prazer da leitura. Através dos olhos do professor e de outros mediadores culturais ela pode estar desenvolvendo o exercício da leitura.

O documento destaca a importância do manuseio de livros e outros impressos para a interação do ser humano com o mundo escrito. O projeto tem um fundo educativo, pois segundo a autora, as histórias têm o poder de ir além do encantamento, quando escolhidas, estudadas e preparadas adequadamente. Em sua visão, a literatura infantil traz lições de vida, contextualizando situações, sentimentos e valores e contribuindo para a formação da auto-estima e da cooperação educacional.

Apesar de a Escola estar localizada em área carente, na periferia da cidade, em bairro próximo à penitenciária estadual, ao que tudo indica é uma instituição valorizada pela população. Os alunos, na maioria das vezes, disciplinados, cumprem com seus deveres e têm os seus direitos respeitados dentro da escola, com cuja a comunidade mantém relações amistosas. Em conversas informais, percebi que a grande parte do corpo docente realiza seu trabalho com satisfação.

Na sala observada estão matriculados 12 alunos, dos quais 6 costumam chegar atrasados, porém não costumam faltar. Os alunos são asseados e sempre uniformizados. Observou-se que a participação da família na vida escolar das crianças é bastante ativa. A Escola também proporciona atividades de integração das famílias nos finais de semana.

A sala de aula do primeiro período é bastante pequena e acomoda apenas três mesas com quatro cadeiras cada, além da mesa da professora e uma pequena estante com material escolar. Nas paredes descascadas, que denunciam a necessidade de uma reforma no prédio escolar há poucos cartazes e um mural onde os alunos fazem a exposição dos trabalhos realizados nas aulas. Os móveis também aparentam muitos anos de uso

A Escola Mantiqueira foi indicada para a presente pesquisa por professoras que atuam nela e por desenvolver trabalho também reconhecido entre os professores da rede municipal de Educação.

## CAPÍTULO 2

### FUNDAMENTOS TEÓRICOS

O leitor empírico, destinatário, virtual de toda criação literária, é também direta ou indiretamente introjetado na obra que a ele se dirige. Assim, nomeado ou anônimo converte-se em texto, tomando a feição de um sujeito com o qual se estabelece um diálogo, latente mas necessário. (Lajolo, Zilberman, 1996)

Na busca por embasamento teórico que contemplesse a formação do leitor, escolarização da literatura e os sentidos atribuídos à leitura, encontrei em Marisa Lajolo, Regina Zilberman, Juracy Assmann Saraiva e Vygotsky, entre outros, contribuições fundamentais para a realização do presente estudo. Marisa Lajolo e Regina Zilberman traçam o percurso da formação de leitores de literatura infantil, desde o seu surgimento na Idade Moderna, às práticas atuais. Juracy Assmann Saraiva acrescenta o levantamento de informações sobre o surgimento, conceituação e propagação da literatura infantil na sociedade contemporânea. Vygotsky trouxe importantes subsídios a respeito dos sentidos atribuídos à leitura, à sua condição artística e estética, além do aprofundamento teórico sobre o desenvolvimento da criança e do ser humano. A partir da ótica desses autores, foram feitas as análises dos dados gerados durante o trabalho de campo, levando-se em conta as interpretações da pesquisadora.

O presente capítulo inicia com uma exposição das considerações acerca do desenvolvimento infantil e aprendizagem na ótica sociohistórica. Em seguida, serão apresentadas considerações sobre as raízes da literatura infantil e sua relação com a escola, literatura infantil, escolarização da literatura e formação de leitores.

#### **2.1 Desenvolvimento infantil e aprendizagem**

Durante a pesquisa, as relações aluno/aluno e professor/aluno foram consideradas muito importantes para o desenvolvimento da criança em seus diversos aspectos. Segundo Vygotsky (1998a), o desenvolvimento do ser não comporta fases nem etapas, ocorre ininterruptamente, durante toda a vida do indivíduo, nas trocas

recíprocas que se estabelecem nas relações sociais do indivíduo, por meio da linguagem. Dessa forma, tomando como base as reflexões desse ilustre autor e outros seguidores da linha sociohistórica, pôde-se compreender os processos vividos pelos sujeitos da pesquisa em suas relações de troca e transformação do ambiente.

Vygotsky (1998a) afirma que o homem, bem como os animais, nasce dotado apenas de funções psicológicas elementares, que são determinadas automaticamente pelos estímulos externos ou internos, baseadas nas necessidades biológicas. Com o aprendizado cultural, parte dessas funções básicas transforma-se em funções psicológicas superiores como a consciência, o planejamento e a deliberação. Portanto, no desenvolvimento humano existem duas funções mentais distintas: as funções mentais elementares (FME), que são determinadas por estímulos externos ou internos baseados nas necessidades biológicas, e as funções mentais superiores (FMS) que compreendem as ações controladas como a atenção voluntária, memória lógica, pensamento abstrato.

Freitas (2007) afirma que “(...) é nas relações sociais, via linguagem, que o sujeito constitui suas formas de ação e sua consciência, deixando de ser um ser biológico (FME) para se transformar em um ser sociohistórico (com FMS)”. (p.18). Dessa forma, nas relações vividas em seus diversos ambientes, a criança internaliza o que é constituído nessas relações, construindo a sua subjetividade. A construção da subjetividade se dá num processo cultural, “graças ao uso de signos e ao emprego de instrumentos elaborados através da história humana em um contexto social determinado” (Oliveira, 2005). A apropriação da linguagem é o processo mais importante do desenvolvimento humano.

A linguagem permite que o mundo seja refratado na consciência humana por meio dos significados culturais selecionados pelo sujeito e por ele apropriados com um sentido próprio, embora impregnado de valores e motivos sociais historicamente determinados. (Oliveira, 2005, p. 129).

Ao apropriar-se de um sistema lingüístico, o ser humano é capaz de dar forma ao pensamento, reorganizar as funções psicológicas, atenção, memória e imaginação, tornando-se consciente do seu eu e situando-se em relação ao mundo e às pessoas que a rodeiam.

Em suas pesquisas, Vygotsky (2001a) constatou que o pensamento e a linguagem têm raízes genéticas diferentes. No início do desenvolvimento da fala, a criança apresenta uma fala pré-intelectual independente do pensamento, usando apenas

aspectos emocionais, mas já identificando uma função social da linguagem. Quando as curvas da evolução do pensamento e da fala se cruzam, a fala da criança se torna intelectual e o pensamento verbalizado, ocorrendo uma mudança no próprio tipo de desenvolvimento do biológico para o sociohistórico.

O desenvolvimento da criança não pode ser compreendido apenas por meio de um estudo individual, deve-se levar em conta o mundo social externo no qual a vida individual desenvolve-se, pois crianças são sujeitos ativos que atuam no meio em que vivem, reelaborando e recriando o mundo. Na interação com o meio, além de se formarem, elas criam e transformam o meio, “são constituídas na cultura e também são produtoras de cultura” (Corsino, 2006, p. 39).

No desenvolvimento da criança, a brincadeira favorece o equilíbrio afetivo e contribui para o processo de apropriação de signos sociais, criando condições para a transformação significativa da consciência infantil. Segundo Vygotsky (1998a), na idade escolar as ações começam a ser regidas pelas idéias ao invés de objetos. Esse estágio de transição é facilitado pelo brinquedo.

É no brinquedo que a criança aprende a agir numa esfera cognitiva, ao invés de numa esfera visual externa, dependendo das motivações e tendências internas e não dos incentivos fornecidos pelos objetos externos. (p.126).

A criança desenvolve diversas potencialidades com o auxílio do brinquedo.

“A ação na esfera imaginativa, numa situação imaginária, a criação das intenções voluntárias e a formação dos planos da vida real e motivações volitivas – tudo aparece no brinquedo”. (Vygotsky 1998a, p. 135). Além disso, o brinquedo é um grande ativador da zona de desenvolvimento proximal da criança, porque quando brinca, seu comportamento vai além do comportamento habitual para sua idade.

O campo interpsicológico produzido pelas interações infantis nas brincadeiras, quando a criança e seus parceiros confrontam suas próprias “zonas de desenvolvimento proximal”, nos termos de Vygotsky, leva-os a representar a situação de forma cada vez mais abstrata e a construir novas estruturas auto-reguladoras de ação, ou seja, modos pessoais historicamente construídos de pensar, sentir, memorizar, mover-se, gesticular, etc. (Oliveira, 2005, p. 161).

Segundo Vygotsky (2001) existem dois tipos de conceitos na formação do ser humano, os espontâneos ou cotidianos e os científicos. Os conceitos espontâneos se

desenvolvem naturalmente, de acordo com as experiências dos indivíduos. Os conceitos científicos são adquiridos pelo ensino sistematizado, normalmente no ambiente escolar. Os conceitos científicos serão constituídos pelas crianças com a ajuda de alguém que naquele momento os domina, e fará a mediação simbólica, na relação professor/aluno e aluno/aluno, levando sempre em consideração os conceitos já adquiridos pela criança em sua interação com o meio social.

A escola pode criar arranjos que favoreçam a aprendizagem da criança. O papel do professor nesse sentido será o de fornecer uma quantidade de informações necessárias para que se construa um significado, auxiliando e fortalecendo a estrutura e criando questões que provocarão a coleta e organização daquelas informações. Para que a interiorização ocorra, o desempenho do aluno deve ser acompanhado pelo professor. Assim, o ensino consiste no acompanhamento do desempenho através da zona de desenvolvimento proximal.

Segundo Vygotsky (1998a), as relações reais entre o processo de desenvolvimento e a capacidade de aprendizado são determinadas por dois níveis de desenvolvimento: nível de desenvolvimento real e nível de desenvolvimento proximal. Entende-se por nível de desenvolvimento real, “o nível de desenvolvimento das funções mentais da criança que se estabeleceram como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já completados”. (p.111). A zona de desenvolvimento proximal é

(...) a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (Vygotsky, 1998a, p.112)

A zona de desenvolvimento proximal define as funções em estado de amadurecimento. “(...) Aquilo que é a zona de desenvolvimento proximal hoje, será o nível de desenvolvimento real amanhã”. (Vygotsky, 1998a, p. 113).

Podemos dizer que o ensino consiste em dar assistência ao aluno para que ele aja em sua zona de desenvolvimento proximal alcançando o aprendizado. A experiência recíproca da criança em seu ambiente social, com o tempo, passará a agir internamente em seu plano psicológico, passando, assim, de ações reguladoras para auto-reguladoras.

Ao longo do tempo, com o aumento da capacidade de auto-regulação, a criança passa a exigir menos assistência ao seu desempenho e a agir sozinha.

Para Oliveira (2005), o estabelecimento de vínculos entre a criança, o professor, seus colegas e o objeto de conhecimento é possibilitado ou dificultado pelo afeto, a motivação para aprender pode estar ligada à satisfação de certas necessidades. O processo de aprendizagem se desenvolverá mais facilmente em ambientes acolhedores, que incentivem a troca de informações e agucem a curiosidade da criança. Oliveira (2005) afirma que “determinados ambientes ou situações estimulam mais respostas inteligentes do que outros”. (p.140). O aprendizado infantil, portanto, não ocorre somente pelo esforço individual, mas também devido ao contexto em que estão inseridas.

Para Vygotsky (1998a), a aprendizagem ocorre sempre num contexto de interação, através da internalização de instrumentos e signos, e todo esse processo é que promove o desenvolvimento. Portanto, Vygotsky acredita que a aprendizagem precede o desenvolvimento.

Vygotsky (1998a) atribui grande importância à escola, por ser o local de aprendizagem e construção de conceitos científicos, ao professor que é o mediador dessa aprendizagem e às relações pessoais que realizam esse processo. Na visão sociohistórica, a aprendizagem é um processo de construção social. Nas creches, pré-escolas e escolas de ensino fundamental, o grande parceiro da criança em seu processo de desenvolvimento é o professor. Normalmente, busca uma relação afetiva agradável, amplia e alimenta o pensamento infantil, lançando-lhes desafios que os ajudem a consolidar idéias que já possuem e a construir novas. Através das relações com as outras crianças e o professor, o aluno irá construir bases sólidas para o desenvolvimento de sua aprendizagem.

Na presente pesquisa, as idéias de Vygotsky ajudaram-me a compreender o que se passava nas salas de aula, quando as crianças interagem, produzem linguagem e exploravam as propostas das professoras.

## **2.2 Breve panorama da literatura infantil**

O compromisso da literatura infantil com a instituição escolar surgiu junto com o conceito de infância, em meados do século XVII. O Estado Moderno, no processo de

abolição do poder feudal, estimulou a formação da família nuclear fundada no individualismo, na privacidade e na promoção do afeto. A criança tornou-se parte importante da família e o papel da esposa foi reforçado. Com a ascensão da família unicelular, a infância passou a ser compreendida como faixa etária diferenciada, constituindo elemento indispensável para a permanência do novo conceito de família.

A formação da família nuclear constituiu elemento importante para o controle da burguesia. Segundo Lajolo e Zilberman (1996), “a família constrói e consolida a sociedade burguesa, organizando-a para aquém e para além das camadas sociais”. (p. 15).

Com a valorização da família e, conseqüentemente, com o reconhecimento do status da infância, a partir do século XVIII, a criança passa a ser vista como um tipo de indivíduo merecedor de consideração especial, por se constituir como o eixo da base no qual se organiza a família.

A nova valorização da infância gerou maior união familiar, mas igualmente meios de controle do desenvolvimento intelectual da criança e manipulação das suas emoções. Literatura infantil e escola, inventada a primeira e reformada a segunda são convocadas para assumir essa missão. (Zilberman, 2003, p.15).

O tratamento dispensado à infância no século XVIII visava a preparar a criança para a idade adulta de maneira saudável e madura. Zilberman (2003) aponta que a falta de experiência existencial da infância foi apresentada como um sentimento de inocência natural destruída gradativamente por meio da ação pedagógica predatória, que justificava a necessidade de preparar os pequeninos para os duros embates da realidade. Neste contexto, o adulto, ao mesmo tempo em que via a infância como a encarnação do ideal do primitivo, marginalizada em relação ao setor de produção, sustentava o desejo da superioridade sobre a sua incapacidade, identificando a criança com a imagem da menoridade, fragilidade física e moral, imaturidade intelectual e afetiva, carência de conhecimentos e experiências e abertura à instrução e aprendizagem.

A construção da imagem do jovem constituiu-se no reflexo da política da época que clamava por controle e manipulação, não só da infância, como da sociedade em geral. A infância e a juventude, além de serem construídas socialmente, têm sustentação objetiva. A literatura é fator importante na imagem que socialmente circula entre

crianças e jovens, pois atua na construção, difusão e alteração de sensibilidades, de representações e do imaginário coletivo.

Produzidos por professores e pedagogos com propósitos educativos, os primeiros livros destinados às crianças foram escritos ao final do século XVII e durante o século XVIII com o objetivo de moldar a personalidade delas. O uso do livro infantil como um instrumento da escola, nessa época, fazia parte do processo de doutrinação e propagação da imagem da criança de acordo com os interesses da sociedade. A literatura infantil surge, portanto, como um instrumento da instituição escolar e até hoje, pode ser vista como

(...) colônia da pedagogia, o que lhe causa grandes prejuízos: não é aceita como arte, por ter uma finalidade pragmática; e a presença do objetivo didático faz com que ela participe de uma atividade comprometida com a dominação da criança (Zilberman, 2003, p. 16).

Seu material nasce de duas fontes distintas e contrapostas: “a adaptação dos clássicos e dos contos de fadas de proveniência folclórica” (Zilberman, 2003, p. 134). As primeiras produções de literatura infantil no Brasil surgiram de obras de um europeu: Carl Jansen, que adaptou os clássicos para a juventude como *As mil e uma noites*, *Dom Quixote*, *Viagens de Gulliver*, *Robinson Crusoe*, *As aventuras do Barão de Münchhausen*, entre outros.

Em contraposição a outros países da Europa, no Brasil, não houve um aproveitamento da tradição folclórica nacional para a constituição dos primeiros textos juvenis. Ao lado das adaptações escritas por Carl Jansen, os contos de fadas europeus foram reaproveitados. Somente a partir de Monteiro Lobato é que o círculo da dependência aos padrões literários provindos da Europa começou a se romper. Para Zilberman (2003), o autor valorizava a ambientação local da época, criando personagens nacionais e uma mitologia autônoma que se repete em quase todas as narrativas. No âmbito pedagógico, afirma Zilberman, que Lobato sempre teve em mente a formação do seu leitor, visando dotá-lo de certa visão do real e da circunstância local, assim como de uma norma de conduta.

Muitas produções literárias infantis brasileiras foram originadas das obras de Monteiro Lobato. O autor aproveita as personagens de relatos orais do folclore brasileiro, como por exemplo, o Saci Pererê para a criação de suas histórias. Consegue

situar suas personagens no novo contexto social sem modificar as circunstâncias originais de que se originam.

Outra linhagem de escritores integram o meio urbano à criação literária são

(...) Lígia Bojunga, que vê o ambiente urbano na perspectiva da interioridade da criança, Ana Maria Machado Ruth Rocha que abordam as relações entre os meninos e o contexto circundante; Fernanda Lopes de Almeida, que redimensiona as peculiaridades fantásticas do conto de fadas; Carlos Marigny, que revela as contradições da sociedade com base na óptica infantil, isto é, de seu protagonistas centrais (Zilberman, 2003, p. 150).

Saraiva (2001) afirma que, no Brasil, a literatura infantil está dividida em quatro fases delimitadas pelas concepções ideológicas de cada época.

A primeira fase da literatura infantil brasileira ocorreu no final do século XIX e início do século XX. Nesse período, as primeiras tentativas de formação de um público leitor infantil foram marcadas pelo compromisso pedagogizante do projeto de modernização do país. “Permeável às solicitações da sociedade, a literatura infantil integrou-se aos esforços de instalação da cultura nacional, vinculada à escola e à valorização do nacionalismo” (Saraiva, 2001, p. 36).

A segunda fase abrange o período de 1920 a 1945, numa época de efervescência política, intelectual e artística. Foi Monteiro Lobato quem, em 1921, iniciou o percurso da literatura infantil brasileira. Para Saraiva (2001), “a criação literária do autor paulista dirigida às crianças centrou-se no receptor e, nessa trajetória, seguia os passos da elite artística, que buscava uma identidade de tipos e de linguagem e na produção literária” (p. 37). Lobato adaptou clássicos e utilizou o folclore como fonte preciosa para levar a fantasia ao leitor brasileiro.

Após a revolução de 30, com a nova ordem econômica e a exigência de um trabalhador bem-preparado, aumentou a demanda social da educação e, mesmo que de forma improvisada, houve uma expansão do ensino público. Na literatura infantil da época, os autores tinham em vista um projeto relacionado com o regime autoritário próprio do momento. O espaço rural foi privilegiado como cenário para as ações de seus enredos, foram adaptados clássicos e o material folclórico foi inserido, assim como os feitos e figuras da História do Brasil.

A terceira fase da literatura infantil brasileira ocorreu entre as décadas de 50 e 60 do século passado. Com o golpe de 64, a literatura infantil brasileira assumiu um caráter

conservador e os temas e os ambientes explorados nos textos privilegiavam a agricultura e o passado histórico do Brasil. Normalmente, as obras incentivavam o sentimento patriótico exaltado na época.

A quarta fase iniciou-se na década de 70, com um expressivo aumento de autores e de títulos à disposição do público. Segundo Saraiva (2001), o caráter didático-pedagógico das obras foi enfraquecendo, a linguagem foi renovada e surgiram outros tipos de protagonistas:

A narrativa dessas duas épocas produziu obras diversificadas, modernos contos de fadas e de ficção científica, narrativas de cunho social e policial. Além do abandono da postura didático-pedagógica, ao mostrar personagens e enredos livres do estigma de modelos exemplares, as produções inovaram pela representação do protagonista: crianças desajustadas e/ou frustradas. (Saraiva, 2001, p. 41).

A literatura infantil contemporânea apresenta uma grande variedade de estilos, de temas e de linguagens. Muitos autores nacionais têm sido reconhecidos pelo público e pela crítica, sendo que duas escritoras brasileiras receberam, em ocasiões distintas, o maior prêmio internacional de literatura infantil pelo conjunto da obra - o prêmio Hans Christian Andersen, autorgado pela Dinamarca: são elas Ana Maria Machado e Ligia Bojunga. Outros autores destacados são Bartolomeu Campos de Queirós, Ruth Rocha, Silvia Orthof, Joel Rufino, Fernanda Lopes de Almeida, Ângela Lago, Roseana Murray, Wander Pirolli, Domingos Pellegrini para citar apenas alguns dos mais conhecidos que têm publicado textos inovadores, criativos e de grande qualidade literária.

Nem toda a abundante produção editorial, contudo, prima pela boa qualidade literária. Apesar da grande diversidade de obras disponíveis no mercado, uma parte dela apresenta qualidade duvidosa, textos pouco significativos e não atraentes para as crianças, apostando mais nas ilustrações do que na qualidade literária. Alguns autores insistem em apresentar textos de frases soltas com palavras de sílabas simples, argumentando que são destinadas a alunos em fase de alfabetização.

A seleção de obras literárias para a infância, diante de um mercado de excessivas produções e qualidade irregular, exige que o professor esteja munido de conhecimentos teóricos sobre a importância e a função da literatura infantil na formação da criança, além de estabelecer objetivos claros para o trabalho que irá desenvolver.

A literatura infantil é um dos poucos produtos culturais que a sociedade contemporânea oferece à criança. Frequentemente confundida com produções não

pertencentes ao mundo infantil, convertida em sinônimo de teatro infantil ou transformada em instrumento de ensino, diversões públicas ou jogos, a literatura infantil tem seu valor estético contestado, relegada ao setor da literatura trivial e da cultura de massa. Grande parte das obras literárias produzidas para o público infantil é de baixa qualidade e não priorizam o sentido estético dessa literatura. Os gêneros literários mais oferecidos às crianças atualmente são as narrativas curtas de autores contemporâneos. Além desses, as obras de qualidade duvidosa encontradas em feiras e bienais, cujas publicações não apresentam nem mesmo os nomes dos autores.

Segundo Saraiva (2001), as narrativas infantis podem ser agrupadas quanto à origem em folclóricas e artísticas. As narrativas folclóricas incluem histórias criadas coletivamente pelo povo em diferentes épocas, como fábulas, contos populares, lendas e contos de fadas tradicionais. As narrativas infantis de origem artísticas abrangem as obras escritas por autores identificados nominalmente, contos de fadas modernos, textos infantis curtos e narrativas compostas somente por imagens.

Para Saraiva (2001), a narrativa divide-se em duas partes: o corpo do texto, em que se revelam as ações realizadas pelas personagens, e a alma, caracterizada pela moral da história. A origem da fábula é desconhecida, alguns estudiosos afirmam que ela já existia há mais de quatro mil anos antes de Esopo. A fábula pode ser definida como uma narrativa curta com ações protagonizadas por vegetais, objetos, animais e seres humanos. Além de trazer explícita ou implicitamente um ensinamento moral, tem o objetivo de divertir, e pode ser apresentada também em prosa ou em versos. A versão original das fábulas de La Fontaine é escrita em versos, mas as inúmeras traduções não o são. No Brasil, é Monteiro Lobato quem dá maior atenção ao gênero, em seu livro *Fábulas*.

Não se sabe exatamente quando os contos-de-fadas surgiram. Na França, no final do século XVII quando Charles Perrault publica a obra *Os contos da mãe gansa*, essa literatura passou a ser editada. Posteriormente, os irmãos Grimm lançam na Alemanha, no século XIX, a obra *Contos de fadas para crianças e adultos*. Hans Christian Andersen publica também no século XIX, a obra de contos recolhidos do folclore dinamarquês, como *A princesa e o grão de ervilha* e outros de sua própria autoria como *O patinho feio*.

A lenda pode ser definida como uma narrativa que explica o surgimento de elementos do universo, ensina e fixa costumes e crenças de determinada região. Ao longo dos tempos, os povos preservam seus relatos, transmitindo-os através da oralidade

de geração em geração. “A lenda mostra o assombro do homem primitivo e o seu temor diante do mundo (...) a lenda revela a função mágica das palavras como fundadoras e reveladoras do mundo”. (Saraiva, 2001, p.44). Em determinado momento da história da humanidade, os acontecimentos que o homem não compreendia, que, envolviam agentes e fenômenos da natureza, eram explicados através das lendas. A existência de rios, plantas, animais, sol, estrelas, chuvas, dia e noite era material para lendas, cujas personagens são, geralmente, seres sobrenaturais. Nas lendas brasileiras são freqüentes as figuras de Tupã, Cobra-Grande, Caipora, Saci, Curupira, Iara e Nossa Senhora. Outro traço característico é a presença da fatalidade ou tragicidade: morte, desaparecimentos ou metamorfoses que marcam a personagem principal na história. Sua estrutura é semelhante à das narrativas tradicionais, apresentando três partes distintas: introdução, desenvolvimento e conclusão.

Os contos populares têm sua origem no folclore, transmitidos de geração em geração através de relatos orais. É um agente de transmissão de valores éticos, conceitos morais, modelos de comportamento e concepções de mundo. Segundo Maria (1992), citado por Saraiva (2001), a função do conto popular não se restringe somente ao aspecto educativo ou doutrinador. As tramas vividas pelas personagens do universo ficcional das histórias também funcionam como válvula de escape para o leitor, pois, pelo processo identificação, este satisfaz as suas necessidades básicas de sonho e fantasia.

### **2.3 Literatura infantil e escola**

A escola é a instituição criada para a transmissão de conhecimentos formalizados através de currículos, programas, metodologias e disciplinas, organizados em espaços de ensino e tempos de aprendizagem. A instituição e construção da escola estão relacionadas ao inevitável processo de ordenação de tarefas e ações, de procedimentos formalizados e tratamento característico dos saberes e métodos de ensinar e fazer aprender os conteúdos. Dentro desse processo, a literatura infantil se escolariza passando a fazer parte do cotidiano da escola, tornando-se “saber escolar”.

Tanto a obra de ficção como a instituição escolar estão voltadas para a formação do indivíduo. Um dos objetivos da educação, segundo Zilberman (2003), é moldar o sujeito nos padrões de existência e pensamento em vigor. A literatura sintetiza, por meio

dos recursos da ficção, uma realidade que tem amplos pontos de contato com o que o leitor vive cotidianamente.

A literatura infantil nasceu comprometida com a educação, em detrimento da arte. O livro de literatura infantil surgiu junto com a necessidade de investimento em educação infantil. Com o advento do capitalismo, o preparo das novas gerações para a sociedade letrada e competitiva que se instalava fortificou a produção literária destinada à infância. Dessa forma, a literatura infantil teve sua função estética desviada, passando a servir a propósitos educacionais restritos.

Segundo Lajolo (1997), na tradição brasileira, literatura infantil e escola sempre tiveram relação de dependência mútua. A escola faz uso da literatura infantil para difundir sentimentos, conceitos, atitudes e comportamentos, e o livro infantil encontra na escola subsídios seguros de existência e propagação como material de leitura obrigatória ou complemento. Mesmo que os conteúdos trabalhados na escola tenham mudado significativamente desde o final do século XIX, atitudes, sentimentos, valores e a relação de dependência entre a literatura e a escola permanecem inalterados.

Magda Soares (1999) afirma que até hoje a escola vê a literatura infantil como propriedade do sistema escolar. A literatura é produzida para a escola, para as suas finalidades e objetivos, para ser consumida pela clientela escolar. A escolarização do texto literário é inevitável, apesar deste vir perdendo espaço face à diversidade de textos que surgiram no mundo contemporâneo. As práticas de leitura legitimadas pela sociedade visam a capacitar as pessoas para decodificarem letras, frases, textos e compreenderem informações. A escola procura formar o tipo de leitor que a sociedade espera, limitando-o ao contato com textos de acordo com as necessidades sociais, privando-o de uma formação específica para amar e conhecer a literatura.

Segundo Albergaria (2000), a escola, buscando atender os objetivos sociais impostos aos alunos, visa formar cidadãos participativos que dominem o raciocínio lógico e que tenham uma perspectiva crítica da realidade. Para isso, utiliza diversos portadores de textos e diversas disciplinas. A literatura que faz sonhar não é considerada necessária à formação desse cidadão.

Para Lajolo (1997), é importante não banalizar o ato de ler, pois muitas das atividades dos manuais que acompanham os livros literários carregam a responsabilidade de transformar crianças mal alfabetizadas, que não dispõem de livros, em bons leitores e transformar professores despreparados em orientadores de leitura. Passos (2003) afirma que “os textos literários são transformados em textos informativos de

suposta auto-ajuda, pragmáticos. O pacto ficcional necessário à leitura literária é distorcido. O leitor é compelido a ler a ficção como se fosse a sua vida”. (p.24).

Marisa Lajolo (1997) alerta para o cuidado da utilização de textos poéticos pela escola. Para a autora, parte da responsabilidade da crise da leitura se deve à qualidade dos livros, a crise da leitura é “(...) ao mesmo tempo, quantitativa (é pequeno o número de livros que circula entre os estudantes) e qualitativa (o modo de leitura que a escola patrocina parece inadequado)”. (p. 43). Lembra ainda que a prática da leitura oferecida pela escola é dirigida, planejada, limitada no tempo e no espaço. Esses aspectos contribuem para afastar a leitura escolar da individualidade, solidão e gratuidade que caracterizam a leitura pelo prazer do texto. Nesse caso, leitor e texto precisam participar de uma mesma esfera de cultura. É por isso que a inclusão de textos considerados de qualidade na escola não pode solucionar um problema maior como o da leitura. “O texto tido como bom pode ser diluído pela perspectiva de leitura que a escola patrocina através das atividades com que ela circunda a leitura”. (Lajolo, 1997, p.45). Para que o jovem goste de ler é preciso que ele encontre um significado para a leitura. O texto literário deve ser tratado com cuidado para desenvolver o exercício das faculdades imaginativas do leitor.

#### **2.4 As funções da literatura infantil**

Para Vygotsky (2001b), a literatura pode ser vista como uma fonte de atividade interna bastante intensa, que desperta emoções das mais simples às mais complexas, que traz reflexões internas e reações externas àqueles que interagem com ela. No ato de ler, ocorre um movimento intenso do leitor sobre a leitura e dessa sobre aquele. O texto apresenta-se com uma estrutura esquemática, pontos de indeterminação e espaços a serem preenchidos, transformando-se com a atividade do leitor e o leitor modificando-se após vivenciar a leitura, pois as reações trazidas pela leitura e pelo leitor alteram o estado inicial de ambos.

Vygotsky (2001b) compreende o texto literário infantil com um sentido estético, apesar de atrelado ao sistema escolar. Para o autor, as histórias infantis, em especial o conto de fadas, carregam um valor estético que combinam a verdade com o fantástico.

Vygotsky (2001b) já apontava, em sua época, o desvio da função estética e literária da literatura infantil, recusando o uso do texto literário como material de

pesquisa de elementos sociais e científicos e instrumento educador do comportamento moral. Apesar das modificações ocorridas nos conteúdos escolares desde o início do século XIX, a prática dos professores em relação ao trabalho com a literatura infantil sofreu pouca ou nenhuma mudança significativa. A literatura infantil continua sendo utilizada com finalidades que desvirtuam seus sentidos estético e literário, principalmente vinculando-os a conteúdos escolares. Além disso, no trabalho de interpretação e compreensão de textos literários, os professores levam o aluno a comparar o literário com o real, controlando a ficção.

Em pleno século XXI os livros infantis ainda são utilizados para destacar lições de moral e normas sociais. Em muito deles podemos encontrar uma nota intitulada: “Moral da História”, e mais uma vez privando o leitor da percepção estética, do caráter poético e do gosto pela leitura.

Os primeiros livros infantis para a infância continham contos de fadas, adaptações de obras destinadas a adultos e principalmente narrativas moralizantes. Até os anos cinquenta e sessenta do século passado, a utilização de textos literários priorizava exercícios gramaticais. Com o processo geral de modernização por que passavam a sociedade e a escola brasileiras, a utilização de textos para análise gramatical caiu em desuso dando lugar a uma espécie de modelo simplificado de análise literária com “questionários a propósito de personagens principais e secundários, identificação de tempo e espaço da narrativa, escrutínio estrutural do texto” (Lajolo, 1997, p.70).

Vygotsky (2001b) já advertia sobre o mau uso da literatura infantil na sociedade de sua época, afirmando que as histórias eram impregnadas por lições de moral e poesias fúteis.

As críticas sobre o mau da literatura infantil aparecem em Lajolo (1997), para quem as produções literárias infantis brasileiras contemporâneas são conservadoras, devido, principalmente, ao compromisso pedagógico que carregam para garantirem seus lugares na escola. No entanto, para Zilberman (2003), à literatura infantil é “atribuída uma função social que a torna imprescindível e que até mesmo decretou seu aparecimento: cabe-lhe um papel preparatório” (p.64). A literatura infantil incute na criança valores de natureza social ou ética, colaborando na emergência de uma visão de mundo autônoma, estimulando, ainda, adoção de hábitos de consumo e de comportamentos socialmente preferidos.

A modernização econômica refez, traduzindo em modos de produção sofisticados e em divulgação mais agressiva, a antiga aliança econômico-ideológica sempre celebrada entre a sala de aula, de um lado, e histórias e poesias infantis, de outro. (Lajolo, 1997, p.67).

Coube à literatura infantil o preenchimento de uma missão não propriamente literária em sua origem e funcionamento, mas decorrente das exigências da sociedade burguesa que se implantava na época. O controle educacional, a formação da criança e o atendimento de normas deveriam ser atendidos através da pedagogia e a literatura infantil tornou-se um dos instrumentos pelo qual a pedagogia deveria atingir tais objetivos.

Segundo Vygotsky (2001), para o sistema burguês, a maneira mais eficaz de a criança participar do convívio com a literatura infantil é a transmissão e possível compreensão de regras morais, por meio de histórias com fundo moral e algumas poesias fúteis. Ele critica a visão da literatura infantil como instrumento modelador do comportamento moral que censura as diferentes interpretações e conclusões que as crianças fazem das obras que lêem ou são lidas para elas. Considera equivocada a concepção do texto literário como fonte de pesquisa de elementos sociais e científicos dentro da escola e condena as atitudes e palavras assustadoras e amedrontadoras utilizadas por educadores para regular o comportamento das crianças. Em sua visão, a literatura infantil faz parte do universo estético e deve ser utilizada na escola conservando esse caráter. A sala de aula é um espaço privilegiado para o desenvolvimento do gosto pela leitura. “Revela-se imprescindível e vital um redirecionamento de tais relações de modo que eventualmente transforme a literatura infantil no ponto de partida para um novo e saudável diálogo entre o livro e seu destinatário”. (Lajolo e Zilberman, 1996, p.16). O trabalho de escolarização da literatura infantil deve ser cauteloso no sentido de atribuir um significado à literatura infantil.

Considero que o resgate do valor estético da literatura infantil impulsiona o leitor a uma postura crítica perante a realidade, criando uma atitude mais apurada para a vivência humana. E mesmo que a ligação entre a literatura infantil e escola seja historicamente fortalecida e a escolarização do texto literário infantil inevitável, o foco da literatura infantil não deve ter somente o objetivo pedagógico, mas também o estético. O leitor deve ter consciência dos procedimentos estratégicos necessários a uma leitura produtiva, atribuindo sentido ao texto, a partir de uma interpretação

pertinente, não se preocupando somente em decodificar signos lingüísticos ou simplesmente compreender a mensagem e aplicá-la no mundo real.

## CAPÍTULO 3

### APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

O mais difícil, mesmo, é a arte de desler.  
(Mário Quintana).

Este capítulo apresenta a análise dos dados gerados durante as observações realizadas nas escolas pesquisadas. Está dividido em subtítulos conforme as escolas, as turmas observadas e as categorias estabelecidas. A análise dos dados foi realizada a partir das considerações do embasamento teórico.

#### **3.1 Práticas pedagógicas observadas no desenvolvimento do Projeto Literário na Escola Reino Encantado, em turma de segundo período da educação infantil, professora Camila**

Durante as observações na turma de segundo período de Educação Infantil na Escola Reino Encantado, a presença de textos literários nas aulas da professora Camila foi constante. As atividades mais frequentes com os textos visavam ao desenvolvimento do gosto pela leitura e de habilidades artísticas. Após a leitura dos textos pela professora, ocorria a discussão e a interpretação oral. Outra prática bastante comum dessa professora foi a produção das personagens com massinha ou outro tipo de material, como o papel para dobraduras. Além disso, Camila costumava incentivar os alunos a recontarem as histórias e a encenarem com máscaras ou fantoches os textos lidos. Essas práticas repetiram-se durante várias aulas.

Após a leitura das histórias, a professora emprestava os livros às crianças. Os alunos não costumavam frequentar a biblioteca da Escola, pois o local era pequeno e inadequado. Os alunos também tiveram contato direto com os livros encontrados em uma espécie de expositor na sala de aula. Eram livros de diferentes tipos, mas de qualidade bastante duvidosa, em mau estado, amassados e com folhas soltas. Produzidos por editoras desconhecidas, não revelavam nome do autor, data e local de edição. Os alunos utilizavam tais livros, frequentemente, após o término de uma atividade. Alguns demonstravam fazer a leitura das imagens, outros, já iniciando o processo de alfabetização, liam as histórias, mas grande parte das crianças jogava os livros nos colegas ou inventava brincadeiras com eles.

Geralmente, a professora Camila dedicava a primeira parte das aulas a uma conversa informal com os alunos na rodinha que consistia em um agrupamento de alunos e professora, sentados no chão ou em cadeiras, em um dos cantos da sala. Dando prosseguimento à conversa informal desenvolvida na rodinha, a professora iniciava a contação de histórias ou leitura de textos. Durante a leitura, apresentava fantoches e máscaras. O uso desses materiais parecia ter o objetivo de chamar a atenção dos alunos para a leitura, porém, na maior parte das vezes, os alunos demonstravam maior interesse pelo material de apoio do que pelo livro. Após a leitura, Camila costumava emprestar os fantoches, as máscaras e o livro para os alunos, que preferiam brincar com os primeiros, deixando o livro de lado.

A dramatização ou representação das personagens dos textos lidos foi outro traço marcante das práticas da professora Camila. Para a professora, o ato de encenar uma história ou um texto lido estava ligado à apreciação do texto e ao gosto pela leitura. Os alunos correspondiam positivamente às propostas de encenação da professora.

Em entrevista, Camila deixa claro que encenar a história é importante e traz um benefício: a ampliação do vocabulário.

Ah! Representar e encenar a história, eles adoram. Eu acho que isso enriquece o vocabulário”. (entrevista de Camila).

Durante as observações, constatei a utilização de diversos tipos de textos, porém apareceram com mais frequência as narrativas. Além das narrativas curtas de linguagem simples, foram utilizados ainda textos folclóricos e filmes com temas baseados em textos literários.

Apesar da diversidade de textos utilizados, a qualidade das obras nem sempre correspondia às expectativas dos alunos. O livro “O gato e o sapo” de Mary e Eliardo França utilizado em uma das aulas é um exemplo. Quando iniciou a rodinha, a professora tentou aguçar a curiosidade dos alunos para o texto que lhes seria apresentado, utilizou fantoches para a contação da história e os alunos ficaram muito interessados, entretanto, ao fazer a leitura eles não se envolveram com o texto (que era formado de frases soltas e palavras de sílabas simples). As crianças fixaram seus olhares nos fantoches que a professora mostrava e mal prestaram atenção ao texto narrado. Seus comentários giravam em torno dos fantoches e não em torno do texto, o que deveria ser prioridade naquele momento.

Para Lajolo (1997), a literatura atua na construção, difusão e alteração de sensibilidades de representações e do imaginário coletivo. Dessa forma, é importante que a professora, responsável pela escolha da obra a ser trabalhada com os alunos, tenha um embasamento teórico suficiente para que saiba identificar um bom texto, um texto que vá sensibilizar, cativar e interessar a criança.

O livro “O gato e o sapo” não pode ser considerado um texto que contribua para o despertar do gosto e do interesse pela leitura, pois não contém uma história que envolva os alunos, que os incentive a imaginar cenas, cenários e acontecimentos. As ilustrações são bonitas, mas isso não basta para fazer de um texto pobre um instrumento para a formação de leitores de textos literários.

Camila demonstrou preocupação com o desenvolvimento do processo de alfabetização, pois, mostrando a capa do livro, apontou para o título e perguntou aos alunos quem sabia ler o título daquela história. Um deles, Matheus, fez a leitura do título do texto e a professora demonstrou satisfação.

O uso que a professora fez desse texto pareceu corresponder aos objetivos traçados pelos autores. O livro “O gato e o sapo” faz parte de uma série de livros escritos para crianças em fase de alfabetização, com textos simples, repetitivos, embora sejam bem ilustrados. Na tentativa de trazer aos alunos em fase de alfabetização a escrita de palavras simples, os autores produziram textos artificiais. O objetivo é levar os alunos a decodificarem o texto, deixando em plano secundário o imaginário da criança diante de personagens e enredos.

Para Soares (1999), um dos aspectos mais importantes na leitura de textos na escola diz respeito à seleção de textos, que gêneros escolher, quais autores e obras. Assim, o professor poderá proporcionar aos alunos a aproximação de textos atraentes e significativos, que vão contribuir para a formação de leitores. Outro aspecto considerado por Soares (1999) diz respeito às intenções e objetivos da leitura e ao estudo do texto. É necessário que o professor tenha estabelecido os objetivos da leitura escolhida.

Em uma das aulas observadas, a professora exibiu o filme “Peter Pan”. Antes da exibição do filme, havia contado a história, confeccionado fantoches das personagens e encenado o texto. Só depois de bastante explorado o assunto é que ela apresentou o filme às crianças. Nesse processo, a professora procurou relacionar a leitura do texto com diversas atividades como o artesanato, no caso da confecção dos fantoches, a dramatização, no caso da encenação da história contada e o cinema, ao exibir o filme.

Assim, a professora utilizou o filme para demonstrar aos alunos uma outra forma de contar uma história.

As escolhas literárias de Camila foram variadas. Em uma das aulas, Camila anunciou que naquela semana traria textos que faziam parte da cultura brasileira. Iria contar várias histórias, como a do Saci, Lobisomem, Mula-sem-cabeça, Curupira. Os alunos vibraram. Mostrou o livro “Saci”, uma narrativa folclórica curta, que privilegiava as ilustrações em detrimento do texto, não apresentava dados essenciais como autor, editora, data de publicação.

Mais uma vez, o que mais pareceu chamar atenção dos alunos foi a máscara levada pela professora como material de apoio para a leitura do texto. Enquanto contava a história, um aluno vestia a máscara e a pedido da professora tentava imitar a personagem. Apesar dos alunos ficarem muito mais atraídos pela máscara que pelo texto, discutiram alguns fatos sobre o tema com a professora, que descreveu a personagem, chamando atenção para a sua única perna. Um aluno disse que sabia por que o Saci tinha somente uma perna:

Ele só tem uma perna, porque ele xingou Deus. Daí Deus deu um castigo para ele.

Além da discussão iniciada pela professora, os próprios alunos expressavam suas próprias idéias, crenças e representações. Um dos alunos notou que a personagem tinha uma de suas mãos furada e os demais arriscaram hipóteses sobre a origem do furo na mão do Saci. A professora incentivava os comentários dos alunos, discutindo com eles as suas idéias, o que os deixava muito satisfeitos.

O uso do texto literário em sala de aula se dava de maneira harmoniosa e, aparentemente todos os alunos interessavam-se pelas atividades propostas pela professora que demonstrou compreender o sentido do Projeto Literário proposto pela escola, além de contribuir para o aprimoramento do mesmo.

### **3.1.1 Organização do tempo e do espaço**

As dimensões dos espaços escolares refletem os métodos e filosofia do professor. A forma como o professor organiza os espaços de uma sala de aula mostra

como vê o seu aluno e como se coloca no contexto escolar. Segundo Oliveira (2005), cada vez mais o ambiente físico de creches, pré-escolas, acrescento, ainda, anos iniciais do ensino fundamental, têm sido apontados como setores que requerem reflexão e planejamento. O ambiente físico pode proporcionar à criança “(...) medo ou curiosidade, irritabilidade ou calma, atividade ou empatia”. (Oliveira, 2005, p. 192).

Na sala de aula observada, não existiam “os cantinhos de leitura” recomendados pela bibliografia especializada. Havia 5 pequenas mesas que acomodavam 4 crianças cada, uma sala, a mesa da professora próxima ao quadro de giz, cartazes, murais, expositor de livros e estantes. Poucas vezes presenciei a reorganização do mobiliário. Os alunos podiam circular livremente pela sala, em determinados momentos permitidos pela professora. A maneira como a sala era organizada demonstrava o que realmente se vivia naquele ambiente: os alunos tinham liberdade para falar, conversar, discutir e oportunidades de participação direta nas atividades. Em todos os momentos discutiam os temas propostos pela professora ou por outros colegas e o diálogo entre as partes era constante. A professora, porém, sempre teve o cuidado de controlar a situação dentro da sala. Por várias vezes ficou nítido que ao menor sinal de que os alunos iniciavam uma conversa ou uma brincadeira sem vinculação com as atividades propostas, Camila intervinha, não deixando que a atenção dos alunos se desviasse do contexto das atividades.

O ambiente infantil deve ser planejado para dar oportunidade às crianças de desenvolver domínio e controle, facilitando o planejamento e execução de atividades com maior concentração e menos interrupções. Para Lleixà Arribas (2004), a criança contribui ativamente para a organização espacial nas suas experiências no ambiente escolar. Por isso, o ambiente escolar deve proporcionar liberdade para movimentação corporal e estimulação dos sentidos, pois a exploração é crucial para o desenvolvimento motor, cognitivo e emocional. É importante que as instituições procurem variar o tamanho das áreas dentro de um mesmo espaço, oferecendo oportunidades para isolamento, e atividades em pequenos grupos, porque os espaços privados fornecem oportunidade para expressar e explorar sentimentos, para retirar a criança do ritmo rápido do grupo ou para um descanso antes de novas situações. Nessa turma não houve a preocupação da professora em organizar pequenos grupos para atividades e sempre as aulas se desenvolviam com os alunos todos integrados à mesma atividade.

Conforme citei anteriormente, a professora Camila parecia planejar o tempo para o desenvolvimento de atividades em sala. Os primeiros minutos de aula eram sempre dedicados à espera dos alunos que ainda não haviam chegado e logo em seguida iniciava-se a formação da rodinha, onde a professora conversava informalmente sobre vários assuntos e sobre os temas que seriam desenvolvidos na aula. É nesse período também que a professora contava histórias e desenvolvia algumas atividades relacionadas ao texto, principalmente a interpretação oral. Após a rodinha, os alunos retornavam aos seus lugares nas mesas e a professora, dando continuidade ao trabalho iniciado.

Segundo Barbosa (2006), as rotinas das escolas operam com o objetivo de estruturar, organizar e sistematizar as ordens moral e formal. Caracterizam-se através dos rituais como cerimônias, castigos, imagens de condutas, caráter, modos valorizados de ser e de proceder, relacionando os indivíduos com a ordem social do grupo, criando um repertório de ações que são compartilhadas com todos e geram o sentimento de pertencimento ao grupo, e de coesão. No caso dessa turma, a professora Camila pareceu mostrar controle sobre os alunos durante todas as aulas. Caso ocorresse um imprevisto que desestabilizasse a organização pré-estabelecida, a professora procurava prosseguir, retomando o controle. Camila encontrou nos rituais da sala de aula a segurança para o bom andamento de seu trabalho, e ao mesmo tempo em que permitia a liberdade dos alunos para opinarem e se colocarem, impunha limites nas suas atitudes. Quando desenvolvia alguma atividade, Camila chamava atenção dos que não estivessem participando e, em hipótese nenhuma, deixava um aluno ocioso em sala de aula.

### **3.1.2 Relações e interações**

A professora Camila mantinha um bom relacionamento com os alunos e o diálogo se fez constante durante as aulas. Preocupava-se em manter a ordem e em fazer com que todos os alunos participassem das atividades propostas. Até determinado ponto, era capaz de atender aos desejos dos alunos, sempre procurando não prejudicar o planejamento. Aceitava a opinião e a ajuda dos alunos e também os alunos pareciam corresponder às expectativas de Camila e geralmente atendiam aos seus pedidos.

Os alunos costumavam responder positivamente às atividades propostas principalmente quando relacionadas ao texto literário. Um momento de participação e interesse dos alunos se deu no desenvolvimento de dobradura sobre a história do Saci. Após a leitura do texto e subsequente imitação da personagem pelos alunos, a professora ensinou como fazer uma dobradura do Saci. Os alunos iam seguindo todos os passos para o desenvolvimento da dobradura. Em alguns momentos, a professora auxiliava-os, em outros buscavam ajuda com os colegas e, quando a dobradura estava pronta, sentaram-se à mesa para a colorirem a dobradura com lápis de cor. Esta relação de ajuda mútua e troca de experiências entre alunos e professora é que faz com que os alunos se desenvolvam e aprendam uns com os outros. Segundo Riviére (1985, p. 41), “El sujeto no se hace de dentro afuera. No es un reflejo pasivo del medio ni un espíritu previo al contato com las cosas y las personas. Por el contrario, es um resultado de la relación”.

Na maior parte das vezes, os alunos eram contagiados pela motivação da professora. Quando propunha atividades, Camila conseguia despertar um interesse muito grande em todas as crianças, que encontravam nela uma facilitadora de descobertas. Nesse caso, a professora apresentou-se como ativadora da zona de desenvolvimento proximal dos alunos. Ao auxiliar as crianças a compreenderem o mundo que as rodeia, a professora não só estimula a reflexão como promove a aprendizagem de novos conceitos. Ao fazer isso, as crianças apresentam um ganho cognitivo, e conseqüentemente, se desenvolvem.

Vygotsky (1998a) afirma que existem dois tipos de desenvolvimento: o desenvolvimento real- aquele que o indivíduo já atingiu, e é representado pelas tarefas que ele pode realizar autonomamente, sem o auxílio de outra pessoa e o desenvolvimento potencial – caracterizado por aquelas tarefas que o sujeito só consegue realizar com o auxílio de outras pessoas naquele momento, mas que em breve poderá realizar sozinho. Entre os dois tipos de desenvolvimento, encontra-se a zona de desenvolvimento proximal, que é a distância entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial do indivíduo. Segundo Vasconcellos (1995), as capacidades do ser humano emergem e crescem de forma partilhada, uma vez que, através da interação com o outro podemos nos desenvolver. Esse partilhamento ocorre na zona de desenvolvimento proximal, campo no qual se encontram as funções emergentes, aquilo que o sujeito faz com a ajuda de outros.

Com o refinamento e a internalização dessas funções, o indivíduo passa a fazer autonomamente o que antes não fazia sozinho. As capacidades adquiridas se consolidam e são internalizadas abrindo oportunidade para o surgimento de novas funções emergentes.

Além da professora, os próprios alunos agiam sobre as zonas de desenvolvimento proximal uns dos outros. Em diversas oportunidades, demonstraram ser possível concluir em grupo uma atividade que sozinhos não conseguiriam realizar. Assim foi o caso das dobraduras desenvolvidas em sala de aula com o tema Saci, e na construção de personagens com massinha.

Outro incidente significativo ocorreu quando Felipe se jogou no chão, fazendo uma cena, bateu os pés e outros alunos o imitaram. A professora repreendeu-o com firmeza e ameaçou colocá-lo fora de sala. Bruno tentou defender o colega, se posicionando:

Então vai ter que tirar a Vitória, o Rafael, o Gustavo... porque eles imitaram o Felipe.

Nesse episódio, pude notar como um aluno tomou a defesa de um colega e argumentou para a busca de justiça. Para Vygotsky (2001b), nas relações sociais por meio da linguagem, o ser humano constitui as suas formas de ação e sua consciência, deixando de ser biológico para ser sociohistórico. Com o apoio de Vygotsky (2001b) analisei a reação desse menino que tentou negociar a penalidade imposta pela professora a um de seus colegas. Supus que esse aluno, através da sua vivência na escola e em outros ambientes, reconheceu na escola um ambiente democrático em que a punição de uma falta não deveria recair apenas sobre o causador de toda a confusão, mas também sobre aqueles que além de apoiá-lo, incentivaram a brincadeira que era proibida naquele momento.

### **3.1.3 Sentidos atribuídos ao trabalho com textos literários**

Quando interrogada a respeito do sentido da literatura infantil, a professora Camila afirma que utiliza a leitura em suas aulas para despertar o prazer, a curiosidade,

a vontade de interpretar personagens, ler, manusear e folhear um livro. Ao ser perguntada sobre a importância da literatura infantil, responde que depois de assumir o cargo de professora do Projeto, começou a ler sobre literatura infantil, fez uma busca na internet.

Ou ainda:

Vi uma entrevista da coordenadora, ela é coordenadora lá na escola X (escola de ensino fundamental da rede privada de Juiz de Fora), falando a respeito da literatura infantil (...) Ela estava falando a respeito de literatura, muito interessante a entrevista, mas não lembro de autores. (entrevista de Camila).

Quando perguntada sobre os seus objetivos com os alunos, Camila responde:

Meu objetivo é procurar fazer com que as aulas de literatura sejam diferentes das outras aulas e que eles (os alunos) tenham o prazer estar ali comigo, de brincar e ao mesmo tempo estar se desenvolvendo (...). Assim, eu sempre coloco pra imitar a vizinha do fantoche, pra poder desenvolver, melhorar essa parte de socialização, de interagir com todo mundo, com a turma, entre eles, assim, de interagir comigo também. (entrevista de Camila).

Nessa fala, pode notar que Camila vê na literatura várias possibilidades legítimas. Procura socializar os alunos através da literatura, proporcionar prazer, transformar a leitura em uma brincadeira. É natural que o trabalho com literatura infantil em turmas de educação infantil e primeiro ano do ensino fundamental explore o mundo do imaginário, da fantasia, mas é necessário que a professora demonstre aos alunos que nem sempre o ato de ler está ligado a uma brincadeira ou atividade lúdica. Zilberman (2003) afirma que a ficção do texto literário busca a comunicação com o seu destinatário, falando de seu mundo, mesmo que em diferentes circunstâncias de espaço e tempo, mostrando soluções para suas dificuldades, ajudando a conhecer-se melhor. Para a autora, o livro é capaz de sintetizar, de modo virtual, o todo da sociedade. A criança, ao se deparar com a exigência de uma consciência real e um posicionamento perante o mundo, sente-se em uma situação claustal, carente de conhecimento de si mesma e do ambiente no qual vive. A linguagem simbólica da obra de ficção lhe proporciona uma visão de mundo que ocupa as lacunas resultantes de sua restrita experiência existencial. Nesse sentido, o repertório literário da Professora Camila foi bastante pobre; ela poderia ter explorado um pouco mais das possibilidades da literatura

infantil, como o fantástico mundo dos contos de fadas, o imaginário e o conhecimento do íntimo de cada um, ao invés de somente se preocupar com a encenação das histórias lidas.

### **3.2 Práticas pedagógicas observadas no desenvolvimento do Projeto Literário na Escola Reino Encantado, em turma de primeiro ano do ensino fundamental (turma 111), professora Suzana**

Durante as observações das aulas do Projeto Literário desenvolvido pela professora Suzana na turma 111, não ocorreu a utilização de textos. Na maior parte das aulas, a professora optou por trabalhar com temas que explorava em conversas informais, como por exemplo, o dia em que trabalhou o tema “festa junina”. Na rodinha, a professora teceu alguns comentários sobre a origem das festas juninas, tentando contextualizar a festa junina da escola, e em seguida introduziu outro assunto “a chegada do inverno”.

Após a conversa, a professora saiu da sala de aula, deixando os alunos sozinhos por alguns minutos e quando retornou trouxe um pequeno globo terrestre. Mostrando o objeto aos alunos, perguntou-lhes o que era aquilo e eles responderam:

Bola, balão!

Suzana disse:

Não. Isso é um globo!

E um aluno concluiu:

Um globo mau. Igual o lobo mau.

Tentando dar continuidade ao assunto iniciado na rodinha “chegada do inverno”, mostrou o globo terrestre, mas apenas utilizou-o para comentar que os extremos do planeta são muito frios. Também mostrou a localização de alguns países, a pedido dos alunos. Parecia que ia explicar a mudança das estações no planeta Terra, mas tal

comentário não aconteceu. A discussão perdeu o foco e os alunos é que deram continuidade à atividade, pedindo à professora que mostrasse a localização de alguns países.

Embora nem todos participassem da rodinha, a professora parecia não se importar com a atitude daqueles que não se integravam às atividades propostas, deixando-os livres. Em uma das aulas, notei que não houve nenhum assunto a ser desenvolvido e a professora deixou que os alunos escolhessem as atividades que queriam fazer, pois estava muito ocupada com os preparativos da festa junina, dizendo:

Gente, procura alguma coisa para fazer que eu tenho que acabar isso aqui.

A frase acima reflete o que se passava no cotidiano daquela turma. Na maior parte do tempo havia a falta de consistência nas atividades, conseqüência da falta de planejamento por parte da professora. Em muitos momentos, alunos desatentos e desinteressados das atividades propostas corriam pela escola e até inventavam algo para se ocuparem.

Os recursos didáticos utilizados nessa turma durante o período das observações foram bastante reduzidos. Notei a presença de poucos livros de literatura levados pela professora, que não foram lidos para os alunos, mais o globo terrestre e o aparelho de som. A professora realizou algumas atividades de rotina, como colorir figuras em folhas mimeografadas ou desenhar em folhas brancas. Em uma das aulas, a professora ligou o aparelho de som e colocou um CD de músicas infantis para os alunos ouvirem. Essa atividade ocorreu da maneira mais livre possível, pois ela apenas executou as músicas, não pediu que os alunos sentassem ou prestassem atenção. Apenas deixou a música tocar enquanto os alunos corriam pela Escola, cantavam, gritavam e, até mesmo, faziam leitura.

O contato com obras literárias também se deu com o material em exposição em uma das estantes da sala de aula, obras de má qualidade literária, livros baratos vendidos em feiras e bienais a preços populares.

Não foi notei a preocupação da professora em incentivar os alunos à leitura de textos, conseqüentemente os alunos não demonstraram interesse em conhecer outras histórias e leituras. Em síntese, a professora parecia não se preocupar em desenvolver o chamado Projeto Literário.

No processo de formação de leitores, é necessário que os futuros leitores encontrem um significado para a leitura e que vejam no texto não somente uma forma de educarem-se, mas também uma fonte de prazer. Levando-se em conta a inevitável escolarização da literatura, o professor tem um papel muito importante nesse processo. Segundo Lajolo (1997), para chegar ao público infantil é preciso começar pelo professor, pois é ele que decide o que é melhor, mais adequado, mais indicado ao aluno, tornando-se um mediador das obras que prefere. A postura do professor em relação à leitura pode influenciar diretamente o processo de formação do aluno leitor. O incentivo a novas leituras pode despertar no aluno interesse em conhecer diversos tipos de texto, novos autores, novas histórias. Na turma 111, a professora demonstrou falta de embasamento teórico-metodológico a respeito do trabalho com a literatura infantil. A sua prática também refletiu sua inexperiência com o uso de textos, com os quais não trabalhou durante as observações nesta sala de aula, embora tenha mencionado algumas obras na entrevista.

Suzana relatou que estava trabalhando a vida e a obra de alguns artistas:

Eu já trabalhei essa semana com Volpi e na próxima vou iniciar o trabalho com Portinari e Tarsila do Amaral. Eu tenho uma coleção sobre esses artistas e lá tem a história da vida deles e eu trabalho o texto com eles.

Porém, os artistas citados pela professora não têm nenhuma relação com os temas propostos pelo Projeto Literário da escola.

Havia na sala de aula, junto ao material da professora, o livro “Berimbau e outros poemas”, de Manoel Bandeira, que seria trabalhado nas próximas semanas, segundo a professora que demonstrava gostar de textos poéticos. Mesmo não trabalhando diretamente com esse tipo de textos nas aulas desenvolvidas nesta turma, costumava recitar poemas enquanto realizava alguma atividade.

A entrevista e conversas informais com a professora Suzana revelaram que é uma leitora com conhecimento de autores e obras de qualidade. Conhecia muitos poemas e suas variadas preferências literárias incluíam Augusto de Campos, Jorge Luiz Borges, poetas provençais, Lenine e Márcia Medeiros.

Diante da experiência que demonstrou ter a professora Suzana com textos literários, era de se esperar que ela tivesse certa qualificação para o Projeto. No entanto, o trabalho desenvolvido nas aulas da professora não condizia com as intenções

declaradas na entrevista, principalmente porque não foi presenciada a leitura de textos e conseqüente desenvolvimento de atividades com os mesmos.

Na entrevista, a professora demonstrou a preocupação de proporcionar aos alunos, nas aulas de Projeto Literário, momentos de prazer que não tenham a oportunidade de vivenciar em seu dia-a-dia:

Meu objetivo com o trabalho do Projeto é trazer pras crianças, principalmente da rede municipal assuntos que eu tenho quase certeza que elas não vão conhecer. Nem em casa, nem na rua. Então, assim eu pretendo trazer para elas algo muito novo que elas fiquem sempre assim, estimuladas de olhinhos bem abertos (...) Eu acho que o Projeto é um momento deles (os alunos) saírem da carteira, saírem da cadeira, saírem da mesinha e ter um momento mais descontraído, ter mais fantasias, mais possibilidades. (entrevista de Suzana).

Zilberman (2003) afirma que a criança precisa de um suporte fora de si para auxiliar na experimentação do mundo e a literatura tem a capacidade de preencher essa lacuna. Para a autora, na visão da criança a literatura é um meio de acesso ao real, na medida em que facilita a ordenação de experiências existenciais pelo conhecimento de histórias e pela expansão de seu domínio político. De certa forma, as palavras da professora transcritas acima parecem refletir essa concepção de Zilberman (2003). Ao pretender levar para as crianças algo de novo, a que elas não teriam acesso nem em casa nem na rua, certamente a professora estaria se referindo ao mundo do imaginário, contado nas histórias e nos contos de fadas. Mundo esse que poderia fazer despertar sentimentos e emoções desconhecidas, que poderiam modificar a forma de vivenciar a realidade, o que não foi apresentado aos alunos da turma 111.

### **3.2.1. Organização do tempo e do espaço**

A organização do tempo na turma 111 era bastante diversificada. Normalmente, nos primeiros dez minutos de aula, os alunos ficavam livres para conversarem. Logo depois, a professora organizava-os em rodinha, onde conversavam sobre os principais assuntos a serem desenvolvidos na aula. Após a rodinha, a professora sugeria atividades nas mesas ou deixava os alunos livres na sala. O tempo não era rígido e normalmente

existiam intervalos entre as atividades, momentos em que os alunos ficavam ociosos. Os alunos também tinham a oportunidade de manipular o tempo na sala de aula, pois a professora atendia ao pedido dos mesmos, principalmente quando pediam para irem ao pátio brincar em meio ao desenvolvimento de uma atividade. Em uma das aulas observadas, ao retornar do refeitório com os alunos, pois, o horário de merenda havia terminado, um aluno sugeriu:

Vamos brincar lá fora um pouquinho?

A professora concordou, dizendo:

Mas são só dez minutinhos, hein!

Na verdade, esse recreio durou mais de trinta minutos. Não havia um plano de atividades.

É de conhecimento de grande parte dos professores que os espaços e tempos escolares não são neutros, mas determinados pelos modos de ensino e aprendizagem. Espaços e tempos também educam, pois, fazem parte do clima e da cultura das instituições educativas. Nessa turma, a professora deixava que os próprios alunos decidissem como iriam ser desenvolvidas as aulas, não por exercer uma prática democrática, mas sim por falta de planejamento e organização.

É característico das práticas escolares uma atividade dar seqüência a outra, mas tal não acontecia nesta sala, ou acontecia raramente. O espaço ocupado era principalmente, a sala de aula, seja com os alunos organizados em rodinha ou sentados nas carteiras ou correndo pela sala. Na sala, as mesas acomodavam quatro cadeiras. Havia cinco mesas que comportavam quatro alunos arrumadas em duas fileiras de 2 a 3 mesas. Na frente das fileiras a mesa da professora. Nas laterais os quadros de giz e nos fundos, as janelas, as prateleiras com materiais e as estantes de livros.

A disposição do mobiliário da sala de aula era modificada pelos próprios alunos. Quando a professora propunha rodinha, alguns levavam cadeiras, outros, não. Ao retornarem às mesas também decidiam livremente onde iriam sentar, sozinhos ou com determinado colega. Nos momentos, não raros, em que não havia nenhuma atividade proposta pela professora, os alunos organizavam grupos no chão ou nas mesas, conforme seus próprios critérios.

O pátio da escola foi usado somente para recreio livre e o salão foi utilizado para atividades que envolviam toda a escola, como o ensaio da festa junina e nunca para o desenvolvimento de atividades das aulas de Projeto Literário, apesar de se tratar de um local adequado.

Na sala da professora Suzana, não partia dela a idéia de modificar o ambiente para o desenvolvimento de atividades e sim, dos alunos. Além da sala de aula, a escola oferecia muitos espaços adequados para o tipo de trabalho a ser desenvolvido. A parte externa da escola era cercada por árvores e um extenso gramado, além do ambiente natural do campus da Universidade. Nada disso foi aproveitado pela professora em nenhum momento.

### **3.2.2 Relações e interações**

A relação da professora com os alunos era de bastante liberdade. Suzana, apenas convidava os alunos a participarem das atividades, mas nem todos correspondiam ao seu convite. Existia um diálogo permanente entre professora e alunos. A professora costumava fazer perguntas aos alunos que procuram respondê-las, participando das discussões. Às vezes, o diálogo da professora com os alunos ia além dos temas comuns na sala de aula. Por exemplo, a professora, conversando em rodinha com os alunos, desabafa:

\_ Meu amigo morreu de dengue hemorrágica, lá em Paracatu, perto de Brasília!

As relações sociais na escola são muito importantes para a formação e o desenvolvimento das crianças. Além das interações entre os próprios alunos, a relação professor/aluno também carrega grande responsabilidade nesse processo, pois ele é o mediador de grande parte das relações que ocorrem na escola. Neste sentido, a professora incentivava bastante a relação social entre os alunos, pois o diálogo entre eles era permitido todo o tempo, mesmo durante outras atividades que a professora apresentava. Embora o desenvolvimento das aulas ocorresse sem o mínimo de planejamento, não se pode negar que a professora interagiu diretamente com os alunos, incentivando-os e auxiliando-os.

Para Vygotsky (2001a), é a partir da linguagem, nas relações externas que o pensamento infantil vai se construindo. “O desenvolvimento do pensamento e da

linguagem depende dos instrumentos de pensamento e da experiência sociocultural da criança” (p.148). Durante as aulas, ficou evidente que a professora não priorizava o texto literário como objeto de trabalho, mas sim manifestações de oralidade, que eram constantes e bastante incentivadas.

As relações afetivas aluno/aluno eram boas, refletidas nas brincadeiras e na formação de grupos. Os alunos, que na maior parte das aulas não tinham uma atividade dirigida pela professora, se organizavam para a realização de atividades conforme o interesse de cada grupo. É interessante ressaltar que apesar de os alunos permanecerem grande parte do tempo de aula ociosos, não ocorriam brigas, desentendimentos ou agressões entre colegas.

Oliveira (1992), concordando com os postulados vygotskianos, afirma que os aspectos intelectuais, volitivos e afetivos devem ser considerados como unidades de um processo, pois, “os processos pelos quais o afeto e o intelecto se desenvolvem estão inteiramente enraizados em suas inter-relações e influências mútuas” (p. 76). Portanto, compreende-se que as relações afetivas desenvolvidas nessa sala de aula não convencional faziam parte do processo de desenvolvimento do aluno e de sua aprendizagem.

### **3.3 Práticas pedagógicas observadas no desenvolvimento do Projeto Literário na Escola Reino Encantado, em turma de primeiro ano do ensino fundamental (turma 112), professora Suzana**

A atuação da professora Suzana na turma 112 foi diferente daquela observada na turma 111. Na turma 112, a professora fez maior uso de textos literários no desenvolvimento de suas aulas, fazia leitura quase que diariamente, embora não propusesse atividades em torno dos textos lidos.

Foram utilizados como recursos didáticos os livros de literatura, folhas mimeografadas com desenhos ou folhas brancas para dobradura ou desenho livre. Este tipo de material era utilizado após a contação de uma história, recitação de uma poesia ou de uma conversa informal.

Nessa turma, também a rodinha era uma prática comum. Na maior parte das vezes, Suzana iniciava as aulas com a tentativa de reunir os alunos em torno de si.

Assim como ocorria na turma 111, parte dos alunos atendia ao convite da professora, porém um outro grupo continuava nos arredores da sala de aula. A professora parecia não se importar com o fato de alguns alunos não participarem das atividades propostas e dava continuidade ao seu trabalho. Na rodinha, ela conversava com os alunos e desenvolvia grande parte de seu trabalho do dia. Contava histórias, recitava poesias ou transmitia informações, em seguida propunha aos alunos uma atividade que nem sempre tinha relação com o tema tratado.

Aparentemente, a professora não se preocupava em manter um vínculo entre as atividades propostas e os textos lidos em sala de aula. Em uma das aulas observadas, a professora fez a leitura de uma poesia de título “A árvore que dava sorvetes”<sup>11</sup>. Após a leitura, ela sugeriu que os alunos fizessem uma dobradura. Os alunos acompanharam as instruções da professora e dobraram as suas folhas, conforme indicação. Suzana não disse qual seria o resultado do processo de dobraduras. Enquanto dobravam, ela recitava uma poesia e os alunos repetiam. Ao final da dobradura pronta, o resultado foi um barquinho, o que não tinha nenhuma relação com o texto trabalhado. Ao conversar comigo, Suzana tentou se justificar, dizendo que precisava terminar o trabalho com a dobradura e a confecção de um cartaz com os barquinhos, tema da semana anterior. De fato, a improvisação observada na turma 111 ocorria também nessa turma. No decorrer da aula, pareceu-me que a intenção da professora ao fazer com os alunos um barquinho era ocupar o tempo ocioso após a contação da história.

Em outro momento, a professora Suzana leu o texto “O pequeno Polegar”<sup>12</sup> para sua turma, sem nada discutir a respeito, não dando seqüência ao trabalho com esse texto e, em seguida, pediu aos alunos:

\_ Agora eu quero que vocês pensem bastante na historinha.

Em seguida, ela passou a uma atividade que não se relacionava com a história lida, mas sim com a Copa do Mundo de futebol. Assim, propôs a confecção de “pulseirinhas” coloridas de acordo com as cores do uniforme da seleção brasileira de futebol.

Enquanto os alunos confeccionam as suas pulseiras, a professora mostrou o livro do qual tirou a história lida. O livro era formado por várias lendas, cada lenda de um

---

<sup>11</sup> CAPPARELLI, Sérgio. **A árvore que dava sorvetes**. Porto Alegre: Editora Projeto, 1999.

<sup>12</sup> PHILIP, Neil. **Volta ao mundo em 52 histórias**. São Paulo: Companhia das letrinhas, s/d.

país. Ela explicou que sua intenção inicial era trazer uma lenda da Croácia, primeiro adversário do Brasil na Copa, mas como não havia no livro, trouxe uma lenda do Japão, que segundo ela fica próximo à Croácia. Essa foi, portanto, a relação estabelecida pela professora ao trabalhar com o texto “O pequeno Polegar” naquele dia.

Perguntei-lhe, então, se sabia em qual continente estava localizada a Croácia, ela respondeu sem maiores explicações:

\_Fica no alto da Europa e eu já mostrei aos alunos. (sic)

Esse incidente mostra que a professora improvisava as atividades e desvirtuava o sentido do Projeto Literário que deveria ser desenvolvido na escola.

Os contatos dos alunos com os textos se davam geralmente através da manipulação dos livros disponíveis. Na turma 112, a professora Suzana distribuiu vários livros adquiridos recentemente pela escola para os alunos folhearem e fazerem a leitura das figuras. Os textos lidos por ela também foram oferecidos aos alunos que puderam manipulá-los.

Em uma das aulas, os alunos tiveram um comportamento diferenciado quando a professora negociou com eles o contato direto com os livros que a Escola havia adquirido. Quando a turma chegou à sala, imediatamente todos os alunos sentaram-se em rodinha, pois, conforme relatou a professora, ela havia combinado com eles antes do horário da merenda, que iria entregar os novos livros de literatura para os alunos que estivessem sentados na rodinha. Depois que a professora entregou um livro a cada um, os alunos os folheavam com muito entusiasmo. Essa foi uma das poucas ocasiões em que se observou o bom resultado de um trabalho planejado.

A professora realizou a leitura de várias poesias. Em um momento, com o livro de poesias na mão, tentou instigar os alunos perguntando:

\_Quem gosta de ir ao cemitério?

Vários alunos responderam que sim e ficaram muito excitados com o tema da poesia “Vampiros”, pedindo à professora que fizesse a leitura do texto. Porém, a professora leu a poesia “A pulga suicida e outros bichos mortos”, sem atender aos pedidos das crianças. Assim, depois de incentivar os alunos para a leitura de uma das poesias pela qual eles demonstraram grande interesse, a professora abortou esse processo, lendo outra poesia.

Noutro dia, após a leitura de uma poesia, a professora Suzana fez um convite:

\_Vamos brincar de poesia?

Essa atitude pode ser considerada como uma estimulação do desejo de ler, uma forma de motivação para que se interessassem pela atividade que supostamente aconteceria. Porém, após essa chamada, a professora apenas leu alguns textos poéticos, pedindo que os alunos repetissem as frases que lia. Nada mais foi feito.

O trabalho que a professora desenvolveu com textos poéticos era confuso e também sem planejamento. Ora lia os textos, ora pedia que os alunos repetissem as frases. Entre as atividades propostas e o texto utilizado, raramente encontrava-se um elo. A esse propósito, Lajolo (1997) lembra que as atividades de leitura propostas aos alunos com o texto literário devem ser centradas no significado mais amplo do texto.

Como os contatos mais sistemáticos que as crianças têm com a poesia são mediados pela escola (e não tem como fugir a isso), e como é freqüente que os textos mesmo bons sejam seguidos de maus exercícios, é bem provável que a escola esteja, se não desanimando, ao menos prestando um desserviço à poesia. (p.51).

Nessa turma, a professora, embora singelamente, incentivava os alunos para leitura de novos textos. Um exemplo disso foi quando, após a leitura do texto “Pequeno Polegar”, ela mostrou aos alunos os outros textos do livro (que era uma coletânea). Os alunos ficaram muito interessados e pediram que ela lesse outra história, mas a professora não atendeu aos pedidos.

Em momentos de ociosidade, alguns alunos interessavam-se em pegar os livros do expositor da sala para lerem. Em uma das observações, os alunos estavam fazendo por conta própria uma dramatização, usando roupas para caracterizar personagens. Um aluno estava vestido com uma roupa azul, que os alunos afirmaram ser de motorista de ônibus. Duas meninas estavam com roupas de dona-de-casa, bolsas e chapéus e conversavam sobre as compras que iriam fazer no supermercado. A professora olhou a cena e não interrompeu a brincadeira dos alunos. Sugeriu que os que quisessem ouvir uma história se aproximassem dela. Poucos alunos se aproximaram, pois a maioria queria participar da brincadeira dos colegas que estavam fantasiados.

### 3.3.1 Organização do tempo e do espaço

Na turma 112, a professora Suzana também começava aula com a rodinha. Vale lembrar que, nos minutos iniciais da aula, enquanto a professora esperava todos os alunos chegarem, os que haviam chegado na hora correta ficavam ociosos e procuravam atividades livres.

Outro ponto a comentar é sobre os longos intervalos entre as atividades que poderiam ter duração de até 20 minutos. Nesse período de ociosidade, normalmente os alunos corriam pela escola, brincavam e alguns liam os livros disponíveis na estante da sala de aula. Em nenhuma das duas turmas em que a professora Suzana trabalhou notei rigor com horários e uso do tempo.

As rotinas nas escolas operam com o objetivo de estruturar, organizar e sistematizar as ordens moral e formal, pois um dos principais papéis da escolarização inicial é o de transformar as crianças em alunos. No caso da professora Suzana, essas rotinas, observáveis na maioria das escolas, não existiam, uma vez que a professora parecia não se importar com a sistematização do ensino.

O espaço utilizado para o desenvolvimento das aulas era apenas a sala de aula, onde o local principal era a rodinha. O uso do pátio foi observado somente para o recreio livre e o salão da escola para atividades que envolvessem toda a Escola. Após a rodinha, alguns alunos retornavam para os seus próprios lugares nas cadeiras, outros escolhiam livremente onde sentar.

Assim como na turma 111, a disposição do mobiliário só era modificada por iniciativa dos alunos, porque sempre que iniciava uma atividade, a professora deixava-os que se acomodassem em qualquer lugar. Não foi notei a modificação do mobiliário por parte da professora em função de atividades desenvolvidas.

Para Luz (2006), o ambiente escolar deve ser propício a movimentos corporais e estimulações dos sentidos, pois a exploração é crucial para o desenvolvimento motor, cognitivo e emocional. Para isso, é necessário que o professor esteja atento às atividades que poderá realizar com os alunos dentro do ambiente escolar, tentando explorar os espaços e proporcionar o desenvolvimento dessas habilidades. Na turma observada, no entanto, notei a ausência de preocupação e preparação do espaço escolar por parte da professora. Neste caso, parecia que os alunos é que tomavam a iniciativa de organizar os espaços e as formas de aproveitá-los.

### 3.3.2 Relações e interações

Como já havia observado na turma 111, a professora Suzana proporcionava muita liberdade de escolha por parte dos alunos. Ela costumava propor atividades e deixava que cada aluno decidisse se ia participar ou não. Estimulava a participação dos alunos nas conversas e discussões na sala, e até mesmo, interrompia o desenvolvimento das aulas para atender um pedido de recreio por parte dos alunos. Vez por outra chamava atenção de alguns alunos que estivessem atrapalhando a aula, mas não a interrompia para reprimir as crianças. Quando a turma estava muito agitada e precisava iniciar uma atividade, a professora pedia com insistência que para os alunos se sentassem, mas não gritava, não brigava, nem repreendia.

A professora Suzana manteve uma relação afetiva muito intensa com o um aluno portador de necessidades especiais (Síndrome de Dawn). Marcelo costumava encenar situações em que dava a luz a uma criança, ou representava o papel do médico que fazia o parto de outra criança participante da brincadeira. Nessa situação, a professora aceitava e compartilhava com as fantasias do menino. Além disso, costumava colocar o aluno sempre a seu lado e respondia às suas perguntas, mesmo que para isso tivesse que interromper o diálogo com os outros alunos.

Durante a rodinha, alguns alunos participavam diretamente das discussões e interagiam com a professora, mas nem todos os alunos tinham a mesma atitude. Grande parte da turma demonstrava interesse pelas atividades que envolvessem a leitura de textos literários ou poéticos, além disso, ficavam muito contentes quando podiam manipular os livros.

As atividades em grupo geralmente ocorriam na rodinha. Porém, em momentos de ociosidade ou quando não se interessavam pelas atividades propostas pela professora, os alunos formavam diversos grupos conforme o assunto de seu interesse. Alguns corriam, outros brincavam com bonecos e um pequeno grupo costumava brincar de “parto” com Marcelo.

As experiências encenadas ou imitadas por Marcelo na brincadeira de dar à luz talvez fossem desconhecidas de muitas crianças, e conhecidas por outras. Geralmente os alunos que brincavam com Marcelo, e obedeciam a seu comando, eram sempre os mesmos. Estariam construindo novos modos de pensar e sentir ao longo das brincadeiras? Estariam satisfazendo a curiosidade infantil em torno do nascimento? Seria essa brincadeira admitida no ambiente familiar? É possível que nesse tipo de

interação, assim como em outros momentos, os alunos tenham feito trocas de experiências.

A convivência na escola pode modificar muito as crianças, os seus modos de pensar e sentir, transformar a natureza de suas relações com a família e a comunidade. A partir das interações na instituição escolar existe a possibilidade de acesso a outros estilos de vida e outros modos de relações sociais.

Para Vygotsky (2001a), a base biológica do homem dá a possibilidade e os limites característicos da espécie humana, mas não é suficiente para torná-lo humano. Ele precisa ser transformado e aprimorado pelas experiências sociais. Portanto, as interações sociais de que os alunos participam na escola contribuem para sua formação como seres humanos.

### **3.3.3 Sentidos atribuídos ao trabalho com textos literários**

Os sentidos atribuídos pela professora Suzana à literatura infantil não puderam ser concretamente reconhecidos, principalmente, porque as suas falas destoavam das práticas observadas em sala de aula.

Como já foi mencionado, quando questionada sobre os seus objetivos como Projeto Literário, Suzana respondeu:

Trazer pras crianças, principalmente da rede municipal assuntos que eu tenho quase certeza que elas não vão conhecer. Nem em casa, nem na rua. Então, assim eu pretendo trazer para elas algo muito novo que elas fiquem sempre assim, estimuladas de olhinhos bem abertos (...).

Em conversa informal, Suzana demonstrou que as aulas de Projeto Literário têm o objetivo de proporcionar momentos de descontração, fantasias e abertura de novas possibilidades.

A professora relatou que sua entrada no Projeto Literário não foi opção própria:

Eu fui contratada. Quando cheguei à escola, a diretora deu a sugestão. Antes de eu assumir, ela me ligou e me perguntou se eu teria vontade de trabalhar com isso. Se eu não aceitasse... (entrevista de Suzana)

Olha, no primeiro momento, até a diretora e a outra coordenadora, me chamaram porque elas estavam achando meu trabalho muito duro, muito duro, parado e elas queriam uma coisa mais dinâmica e mais movimentada (...). (entrevista de Suzana).

A professora não passou por um processo de preparação para o projeto. A própria escola não determinava a linha de trabalho a ser seguida. As tendências do Projeto Literário têm origem no relato de experiência escrito pela diretora.

Partindo das considerações acerca da admissão da professora, pude interpretar suas dificuldades no trabalho. Primeiro porque ao assumir a vaga na escola não sabia que se tratava de um projeto de literatura, mesmo assim, foi “convidada” a ficar no Projeto. Além disso, o Projeto Literário da escola é carente de um documento que trace diretrizes para o trabalho. A professora que jamais havia desenvolvido este tipo de trabalho não teve tempo, nem orientação para uma preparação adequada. Haverá outras na mesma situação?

#### **3.4 Práticas pedagógicas observadas no desenvolvimento do Projeto Literário na Escola Mantiqueira, em turma de primeiro período da educação infantil, professora Laura**

A professora Laura não utilizava como recurso a rodinha, como as outras professoras observadas, provavelmente pela falta de espaço físico na sala de aula. Suas aulas giravam sempre em torno de uma história lida, geralmente uma fábula.

Os livros utilizados continham textos simples e ilustrações vistosas. No caso de “A lebre e a tartaruga” e “A raposa e as uvas”, que são fábulas atribuídas a Esopo e reescritas por Jean de La Fontaine, os livros não traziam nenhuma informação sobre a origem das obras. Apesar de essas fábulas serem marcadas pela atribuição de um fundo moral, a professora não ressaltava os ensinamentos morais. Seu trabalho era sempre marcado pelo reconto feito pelos alunos.

A professora utilizou como recursos materiais para o desenvolvimento de suas aulas, além dos livros, músicas infantis, figuras e materiais didáticos como massa de modelar, lápis, tinta e cola colorida. Nas aulas observadas, a professora Laura trabalhou com narrativas, sempre seguindo o mesmo ritual: leitura, reconto feito pelos alunos,

desenho livre das personagens (ou atividades de colorir a personagem principal do texto) e confecção das personagens com massa de modelar.

Os alunos demonstravam interesse pelas histórias contadas em sala e, geralmente, pediam que a professora as repetisse. Em geral, Laura não contava mais do que uma história de cada vez, mas, em alguns casos, relia a história lida para satisfazer aos apelos dos alunos. Seu trabalho era sempre focado em um texto específico.

Na Escola Mantiqueira, assim como na Escola Reino Encantado não havia espaço disponível na biblioteca para visitação dos alunos, o acesso era permitido aos professores. A professora Laura, quase sempre, já trazia o livro escolhido por ela e, após a leitura, os alunos não tinham acesso ao livro lido, pois, a pedido da professora era devolvido na biblioteca.

Ao trabalhar com o texto “A tartaruga e a lebre”, a professora fez a leitura da fábula entonando a voz, gesticulando e representando a fala das personagens. Os alunos prestavam bastante atenção. Após a leitura, houve a participação dos alunos questionando-os principalmente sobre a seqüência dos acontecimentos das histórias. Depois lhes pediu que recontassem a história. Os alunos participaram bem da atividade e logo depois do reconto, entregando uma folha em branco, a professora pediu-lhes que desenhassem a historinha lida. Ainda nessa aula, após os alunos completarem seus desenhos, a professora entregou um pedaço de massa de modelar a cada um solicitando-lhes que construíssem as personagens da história com o material. Enquanto manipulavam as massas de modelar, a professora interagiu com os alunos, questionando-os sobre suas produções.

As atividades descritas acima faziam parte do cotidiano dessa turma. Em todas as aulas observadas, essas ações da professora se repetiam e os alunos pareciam já adaptados ao processo.

Para Saraiva (2001), o fio condutor de atividades com leituras e de produção textual deve ser concebido como forma de organização e sistematização do trabalho na escola, sem que seja confundido com exercícios rotineiros, marcados pela repetição e automatismo. Para a autora, em geral, o desenvolvimento de atividades com textos divide-se em três etapas: “atividade introdutória à recepção do texto, leitura compreensiva e interpretativa do texto e transferência e aplicação da leitura” (p. 86). No trabalho da professora observada, a rotina dos exercícios não se modificava, o que poderia, conseqüentemente, se tornar muito previsível e monótona para os alunos.

No trabalho com o texto “A raposa e as uvas”, a professora fez uso da mesma rotina da aula anterior. Após a leitura, o reconto do texto, só que dessa vez explorando as figuras e relacionando-as ao texto. Também propôs aos alunos que desenhassem a história lida e construíssem com massa de modelar as personagens.

A professora Laura fazia mais menções às ilustrações dos livros que ao próprio texto. Talvez a professora considerasse que seus alunos ainda não estivessem preparados para a leitura de textos mais complexos.

Segundo Saraiva (2001), a escolha de textos de literatura infantil para se trabalhar na escola deve ser feita a partir dos seguintes pressupostos: aspectos materiais (capa, tamanho, formato, peso, espessura e qualidade do papel), ilustrações e principalmente o texto. Além disso, é essencial que o professor tenha conhecimento teórico sobre a importância e a função da literatura infantil na formação da criança, além de objetivos pré-estabelecidos para o trabalho.

A professora Laura não tecia nenhum comentário com os alunos a respeito de novos textos ou textos relacionados, mas procurava sempre incentivar os alunos a prestarem atenção nas leituras que trazia para a sala. Os próprios alunos, em momentos de conversa, comentavam sobre personagens e histórias que a professora já havia lido.

Segundo Machado (2007), quanto mais cedo as histórias fizerem parte da vida das crianças, maiores chances terão de se tornarem leitores efetivos. Na busca da formação do aluno leitor, é evidente a necessidade de colocar o aluno em contato constante com o livro e em locais favoráveis à leitura. Ainda que não decodifiquem palavras, as crianças folheiam e lêem as imagens dos livros, pois o processo de aprendizado da língua escrita e o gosto pela leitura começam com a percepção de existência de objetos de leitura. Durante as observações, notou-se que não houve nenhum contato direto dos alunos com as obras que a professora utilizava nas aulas ou com outros livros. Os alunos não manipularam os livros e não puderam imaginar em suas páginas um sentido para o texto. Não encontrei nenhuma justificativa para essa limitação da professora em relação a manipulação de materiais, pois o próprio Projeto criado por Laura destaca a importância do contato direto dos alunos com textos e objetos de leitura. Segundo Laura, a atitude descontraída com os textos é importante para que o aluno manuseie livros e outros impressos, tentando ler e adivinhar o que está escrito.

Ao trabalhar com o texto “O rato da cidade e o rato da roça”, a professora mostrou a capa e o título da história, mas não mencionou autor, editora ou edição da

obra. Pediu apenas para que os alunos recontassem a história e, logo em seguida, entregou uma folha branca para que desenhasssem sobre o que ouviram. Depois os alunos receberam massa de modelar, porém, dessa vez nenhuma atividade relacionada à história foi sugerida, os temas eram livres. Embora o desenvolvimento de atividades com o texto nessa aula tenha sido timidamente modificado, a aula continuou a seguir o mesmo sistema de atividades descritos anteriormente. Embora os alunos já estivessem adaptados à rotina estabelecida pela professora, o trabalho com os textos parecia não trazer muitos conhecimentos novos para os alunos, nem contribuir para o processo de formação de leitores.

Para Saraiva (2001), a arte literária é capaz de situar o indivíduo diante de si mesmo e de seu contexto, possibilitando-lhe a percepção de variados pontos de vista e estimulando sua criatividade. O texto induz o indivíduo a conhecer melhor a si mesmo e o mundo que o cerca. “O leitor desenvolve um posicionamento crítico frente aos recursos expressivos da língua, buscando, ele próprio, novas formas de dizer e ampliando, portando, sua capacidade lingüística” (Saraiva, 2001, p. 27). E se a escola assumiu o papel de iniciação do leitor, abandonado pela família e pelo sistema público, como afirma José (1994), é papel do professor incentivar o exercício da leitura e a formação de leitores. “Um bom leitor não sai de um bom livro lido como estava antes de lê-lo. Ele será outro cidadão. Enxergará melhor seu universo social, político, estético e humano” (José, 1992, p. 203).

Saraiva (2001) afirma, ainda, que o domínio da leitura é uma experiência muito importante na vida da criança e determina o modo como ela irá perceber a escola e a aprendizagem em geral. “O esforço despendido pela criança no reconhecimento de letras e palavras precisa aliar-se à certeza de que será compensado pela leitura de textos altamente estimulantes” (p. 82). No caso da turma observada, a pouca diversidade de textos utilizados comprometia a construção de um sentido para a literatura pelos alunos. As fábulas curtas trabalhadas pela professora denotavam a sua preocupação em apresentar um texto pequeno e simples para crianças ainda não alfabetizadas. A professora tentava desenvolver com os alunos diversas atividades com o texto em um período de tempo muito pequeno, o que inevitavelmente fazia perder o foco do trabalho. Após a leitura e o reconto, os alunos passavam por várias etapas do trabalho e por final, já nem se lembravam de que a tarefa tinha como tema o texto lido pela professora.

### 3.4.1 Organização do tempo e do espaço

Os primeiros momentos da aula eram utilizados para a espera dos alunos que costumavam chegar atrasados; logo em seguida, com os alunos acomodados em suas mesas, a professora iniciava a leitura do texto. Após a leitura do texto, a professora iniciava o desenvolvimento de atividades. Como já mencionei, nessa turma não existia o hábito da rodinha, provavelmente pela falta de espaço físico.

Não existia um tempo dedicado à conversa informal. Após a leitura, a professora costumava pedir que os alunos recontassem a história e em seguida distribuía uma folha mimeografada ou em branco para que os alunos colorissem ou desenhassem. Conforme os alunos iam acabando a atividade com a folha, a professora ia distribuindo massa de modelar. Em todas as aulas observadas, a professora Laura seguia sempre essa seqüência de atividades.

Considerando que a escola é uma instituição que desempenha, do ponto de vista histórico, um papel fundamental de unificação cultural, lingüística e política de uma dada sociedade e, que a partir de um conjunto de valores estáveis e intrínsecos, desempenha um papel central da integração social, formando (ou procurando formar) cidadãos, Nóvoa (1995) destaca que a escola constitui, ainda, uma territorialidade espacial e cultural que exprime o jogo dos atores educativos internos e externos. A organização da escola e a sua institucionalização normalmente é resultado do compromisso entre a sua estrutura formal e as interações que se produzem em seu interior. Existe no interior das escolas uma rotina de atividades que se repetem dia-a-dia, uma vez que fazem parte das práticas já incorporadas: entrada, chamada, exercícios, correção de tarefas, merenda, recreio, conteúdos novos, revisão de conteúdos, dever de casa, preparação para a saída, etc. Tais práticas podem variar ligeiramente de instituição para instituição, mas estão presentes em quase todas as escolas. São consideradas necessárias para estruturar o bom uso do tempo, formar hábitos, e até mesmo proporcionar às crianças um sentimento de segurança e previsibilidade. Isso não significa, no entanto, que uma determinada área do currículo deva ser desenvolvida sempre da mesma maneira, como fazia a professora Laura. Na turma, as mesmas seqüências se repetiam diariamente com a professora coordenando e os alunos já adaptados, conforme citado anteriormente.

O espaço utilizado era apenas o da sala de aula. Durante as aulas de Projeto Literário, não houve um período dedicado à recreação ou brincadeiras livres. Os móveis

estiveram sempre na mesma disposição, não sendo mudados de lugar em hipótese nenhuma, provavelmente devido ao pouco espaço disponível na sala de aula. Entretanto, havia bastante espaço externo não aproveitado para as aulas de Projeto Literário: a escola tinha um pátio com parquinho e uma quadra bastante ampla.

### **3.4.2 Relações e interações**

A professora dialogava com os alunos a maior parte do tempo, locomovendo-se entre as mesas, perguntando sobre as atividades e ouvindo as respostas dos alunos. Estimulava a participação deles nas atividades, porém, sempre controlando a disciplina. Se algum aluno desviasse a atenção, cantando uma música, por exemplo, a professora repreendia-o com autoridade.

Na leitura dos textos, os alunos prestavam muita atenção e pareciam presos ao enredo das histórias. As atividades propostas pela professora Laura, relacionadas com os textos lidos, foram realizadas com muita satisfação. Os alunos também interagiam entre si sobre as atividades propostas e sobre outros assuntos que surgiam com o decorrer da aula. Eles participavam da mesma roda de conversas, porque o número de alunos da turma era bastante reduzido, o que permitia que todos prestassem atenção nas falas dos outros. O trabalho em grupo acontecia constantemente.

Segundo Pino (2000), a educação sistematizada (aprendizado escolar) é um processo pelo qual, através da mediação social, o indivíduo internaliza a cultura e se constitui em ser humano. O saber científico é uma produção social, que passa necessariamente pela mediação dos outros. No contexto da Escola Mantiqueira, a partir de propostas da professora, os alunos mantinham a cooperação entre si para a realização de atividades. Nas atividades de desenhar, era comum ouvir alunos pedindo opinião sobre seus trabalhos e dando opinião sobre o trabalho dos colegas. Ao construírem seus objetos com massa de modelar, parecia que todos os alunos trabalhavam em conjunto, dialogando e trocando idéias também com a professora que estava sempre por perto, conversando com os alunos sobre as suas produções.

A professora Laura estimulou a troca de conhecimentos através da linguagem em suas aulas, durante as atividades propostas. Para Freitas (2007), o educando ao interagir com o educador, vai paulatinamente internalizando tudo o que é construído nessas relações. O homem não tem um acesso direto aos objetos de conhecimento, é

através da mediação, num processo dinâmico, mediante a linguagem que alcança o conhecimento. Não só através das relações com o professor, mas também através das relações com os próprios colegas que os alunos vão formando a sua gama de conhecimentos.

### **3.4.3 Sentidos atribuídos ao trabalho com textos literários**

Segundo a professora Laura, o seu objetivo em trabalhar com o Projeto Literário visava desenvolver a linguagem e aprender as convenções da leitura. Durante seu trabalho, notei a intenção de estimular a compreensão do texto, propor atividades relacionadas e estimular a sua interação com os alunos e dos alunos entre si.

Em entrevista, ao ser perguntada sobre a importância do trabalho com a literatura infantil, Laura respondeu:

Eu percebo assim que a literatura é parte de uma linguagem e aí, você pode desenvolver diversos assuntos, né? E assim, a partir da leitura, interpretação de um texto, do mundo, você consegue é desenvolver seu dia-a-dia ali, o seu cotidiano. (entrevista de Laura)

Laura reconhece na literatura uma função de desenvolver os diversos conteúdos escolares. Outra função que cita várias vezes é a de desenvolvimento da linguagem, entretanto, durante as aulas notei que as atividades com o texto relacionadas ao desenvolvimento da linguagem limitavam-se ao reconto do texto lido.

Laura mostrou que a utilização das fábulas em suas salas não tinha um compromisso explícito com lições de fundo moral, ela parecia utilizar os textos para apreciação estética da obra e desenvolvimento do raciocínio do aluno. Após a leitura, a professora costumava pedir aos alunos que recontassem o texto, talvez para que pudessem refletir um pouco mais sobre o enredo da história e compreender o desenrolar dos fatos.

Sobre o uso da literatura para o desenvolvimento de conteúdos das demais disciplinas, a professora Laura, em entrevista, afirmou que “de um livro você consegue tirar tudo, desde tipos de animais, a questão dos números, todo um contexto ali dentro (...)”.

Soares (1999) afirma que até hoje a escola vê a literatura infantil como propriedade do sistema escolar. A literatura é produzida para a escola, para as suas finalidades e objetivos, para ser consumida pela clientela escolar. A escolarização do texto literário é inevitável, apesar de ele vir perdendo espaço face à diversidade de textos que surgiram no mundo contemporâneo. Para a pesquisadora, o uso dos textos literários na escola está cada vez mais distante do sentido da arte literária. As práticas de leitura legitimadas pela sociedade visam capacitar as pessoas a decodificarem letras, frases, textos e a compreenderem informações.

Na turma em questão, não notei o desenvolvimento de atividades ligadas à alfabetização, no sentido de decodificação de letras, sílabas ou palavras.

## CONCLUSÕES

Para concluir a dissertação, retomo os objetivos da pesquisa e as questões norteadoras apresentados no capítulo 1. Com base nos dados gerados no campo empírico e procurando interpretá-los à luz da bibliografia consultada, busquei em primeiro lugar compreender o papel do texto literário no processo de formação de leitores, a definição do lugar que cabe à literatura nas escolas observadas e à construção de sentidos para a literatura.

Em síntese, minha primeira conclusão é que os Projetos Literários desenvolvidos nas escolas observadas apresentam potencialmente possibilidades de sucesso, porém, necessitam de amadurecimento, em diversos aspectos, principalmente nas diretrizes norteadoras do trabalho, recursos humanos e técnicos. O desenvolvimento dos Projetos Literários está diretamente relacionado ao trabalho com a literatura na escola e mesmo que ainda não ocupe um lugar tão destacado quanto se poderia desejar, as escolas se mobilizaram para a introdução da literatura infantil no processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Os sentidos que as professoras atribuem à literatura estão ainda em construção, mas o fato de participarem dos Projetos lhes tem provocado reflexões.

Como se sabe, os Projetos Literários em pauta foram desenvolvidos em turmas de educação infantil e primeiros anos de ensino fundamental. Nesta fase, em que a criança vive um processo intenso de desenvolvimento do pensamento e da linguagem, ganhando mais conhecimento do sistema de signos lingüísticos, tornando-se mais capaz de projetar imagens, o contato com a literatura é muito importante para o enriquecimento do imaginário, da fantasia, da criatividade e ainda para a experiência vicária de situações que não pode experimentar diretamente.

Do ponto de vista da vivência escolar, as aulas do Projeto Literário observadas eram geralmente descontraídas, com atividades motivadoras, que possibilitavam o encontro com um mundo de fantasias bem diferente da realidade da rotina dos alunos. Nessas aulas, também, as crianças tinham maior chance de interação com os colegas e professores, uma vez que as atividades, na maioria das vezes, ocorriam por meio de discussões, rodinhas, trabalhos em grupo. Dessa forma, relacionavam-se socialmente, conviviam, trocavam idéias, brincavam, aprendiam a respeitar o próximo, a compartilhar emoções, além de construírem suas identidades.

Quanto ao segundo objetivo, ao longo da pesquisa, acompanhei e registrei detalhadamente a seleção de textos pelas professoras, a frequência com que eram apresentados, os recursos didáticos utilizados e os desdobramentos didáticos das atividades com os textos. Uma síntese destes resultados está contida nos quadros apresentados a seguir. Nesses quadros estão as informações referentes às seguintes questões norteadoras:

1. Quadro nº 1- Como se desenvolveu o trabalho das professoras de Projetos Literários nas turmas observadas?
2. Quadro nº 2- Como se organizou o tempo e o espaço nas aulas de Projetos Literários?
3. Quadro nº 3- Como foi a interação entre a professora e os alunos durante as aulas?
4. Quadro nº 4- Que sentidos a professora de projeto atribuiu ao texto literário ?

## QUADRO Nº 1

Como se desenvolveu o trabalho das professoras de Projetos Literários nas turmas observadas?

<b>Escola</b>	<b>Turma</b>	<b>Professora</b>	<b>Tipos de textos utilizados</b>	<b>Recursos utilizados</b>	<b>Atividades relacionadas com o texto</b>
Reino Encantado	2º período da educação infantil	Camila	Narrativas curtas, textos folclóricos	Livros de literatura infantil, máscaras, fantoches. Filmes.	Discussão e interpretação do texto, produção de personagens com massa de modelar ou outro material, dramatização das histórias trabalhadas
Reino Encantado	1º ano do ensino fundamental, turma 111	Suzana	Não utilizou	Livros de literatura infantil globo terrestre e músicas.	Não realizou
Reino Encantado	1º ano do ensino fundamental, turma 112	Suzana	Literários e poéticos	Folhas de ofício brancas ou mimeografadas (geralmente, com desenhos que não faziam parte da história trabalhada).	Colorir desenhos, confeccionar dobraduras. Na maioria das vezes, as atividades não tinham conexão com os textos lidos.
Manti-queira	1º período da educação infantil	Laura	Fábulas	Livros, música, figuras, material didático.	Reconto dos textos, ilustração de personagens, desenho livre, confecção de personagens com massa de modelar.

## QUADRO Nº 2

Como se organizou o tempo e o espaço nas aulas de Projeto Literário?

<b>Escola</b>	<b>Turma</b>	<b>Professora</b>	<b>Organização do tempo durante as aulas</b>	<b>Espaços ocupados durante as aulas</b>
Reino Encantado	2º período da educação infantil	Camila	Organização fixa na maior parte das aulas observadas, imutável.	Sala de aula (em rodinha ou nas mesas).
Reino Encantado	1º ano do ensino fundamental, turma 111	Suzana	Imprevisível, sem planejamento prévio.	Sala de aula (em rodinha, nas mesas ou ocupando os diversos espaços da sala).
Reino Encantado	1º ano do ensino fundamental, turma 112	Suzana	Imprevisível, sem planejamento prévio.	Sala de aula (em rodinha, nas mesas ou ocupando os diversos espaços da sala).
Mantiqueira	1º período da educação infantil	Laura	Organização fixa em todas as aulas observadas	Sala de aula (mesas)

### QUADRO Nº 3

Como foi a interação entre a professora e os alunos durante as aulas?

<b>Escola</b>	<b>Turma</b>	<b>Professora</b>	<b>Relações professor/aluno</b>	<b>Relação aluno/aluno</b>
Reino Encantado	2º período da educação infantil	Camila	Diálogo constante, professora como mediadora das situações de aprendizagem, controle da professora sobre a turma.	Diálogo constante, relações afetivas e de amizade explícitas, união em defesa de interesses comuns
Reino Encantado	1º ano do ensino fundamental, turma 111	Suzana	Diálogo constante, professora como mediadora das situações de aprendizagem, prioridade nas relações de oralidade, professora sem autoridade com a turma	Constante diálogo, relações afetivas e de amizade explícitas
Reino Encantado	1º ano do ensino fundamental, turma 112	Suzana	Diálogo constante, professora como mediadora das situações de aprendizagem, prioridade nas relações de oralidade, professora sem autoridade com a turma	Constante diálogo, relações afetivas e de amizade explícitas
Mantiqueira	1º período da educação infantil	Laura	Diálogo constante, professora como mediadora das situações de aprendizagem, controle da professora sobre a turma.	Constante diálogo, relações afetivas e de amizade explícitas

#### QUADRO N° 4

Que sentidos a professora de Projeto atribuiu ao trabalho com textos literários?

<b>Escola</b>	<b>Turma</b>	<b>Professora</b>	<b>Objetivos ao trabalhar o texto</b>	<b>Funções atribuídas ao texto</b>
Reino Encantado	2º período da educação infantil	Camila	Despertar o prazer, curiosidade e gosto pela leitura.	Meio de desenvolver a criação e a fantasia.
Reino Encantado	1º ano do ensino fundamental, turma 111	Suzana	Não utilizou textos.	Não utilizou textos.
Reino Encantado	1º ano do ensino fundamental, turma 112	Suzana	Não identificado.	Não identificado.
Mantiqueira	1º período da educação infantil	Laura	Desenvolvimento da linguagem e convenções da língua escrita.	Educação estética e desenvolvimento do raciocínio.

Em relação à questão da importância dos Projetos Literários para as escolas, concluiu que estes não chegam a constituir um elemento forte dos currículos, pois são desenvolvidos de maneira independente pelas professoras contratadas para esse fim, sem que haja indícios de integração com as professoras regentes.

As dificuldades encontradas no desenvolvimento dos Projetos Literários das escolas, na maior parte das vezes, estavam relacionadas à deficiente organização do tempo e do espaço físico, à falta de diretrizes norteadoras do trabalho e ao despreparo dos profissionais envolvidos do ponto de vista de conhecimentos teórico-metodológicos sobre leitura, literatura e formação de leitores.

Na Escola Reino Encantado, os espaços foram mal aproveitados pelas professoras observadas. Apesar de a escola estar localizada em um local arborizado, com pátio, casa de bonecas, gramados e até bosques (aos arredores de uma Universidade), as professoras limitaram-se ao espaço da sala de aula.

Na Escola Mantiqueira, a sala de aula tinha espaço reduzido e nem mesmo a rodinha, que é uma rotina das escolas de educação infantil, não podia ser realizada. Nesta escola, também, a professora limitou-se ao uso somente da sala de aula.

Tanto na Escola Reino Encantado, quanto na Escola Mantiqueira, as reduzidas dimensões das bibliotecas impediam que fossem usadas pelos alunos. Embora em ambas as escolas os acervos de livros de literatura infantil fossem de boa qualidade, a falta de contato direto dos alunos com os livros reduzia as possibilidades de escolha livre e formação do gosto pelo objeto de leitura.

Na Escola Reino Encantado, as professoras desenvolviam as aulas tendo como base o relato de uma experiência bem sucedida por outra professora (atual diretora da escola). Este relato, adequado para a situação para a qual foi escrito, não traça diretrizes nem traz informações para a realização do trabalho, o que dificultou o bom andamento do Projeto Literário da escola.

Já na Escola Mantiqueira, o “Projeto: Contação de História, Produção e Interpretação de texto” que traça as diretrizes do Projeto Literário, trouxe o respaldo necessário para o desenvolvimento do trabalho.

Os maiores obstáculos para o pleno êxito dos Projetos Literários foram o despreparo e o isolamento das professoras responsáveis, agravadas pela falta de interlocução com as professoras regentes e coordenadoras da escola.

Na Escola Reino Encantado, as professoras que eram contratadas para o Projeto não tiveram a chance de escolha ao assumirem os seus cargos. Sem nenhum preparo

prévio nem orientação anterior, desenvolviam as aulas de forma intuitiva, conforme suas experiências. Embora eventualmente a diretora e a coordenadora orientassem as professoras de Projeto, não havia uma reunião específica para tratar sobre o assunto.

Na Escola Mantiqueira, a professora Laura era efetiva e escolheu o cargo de Projeto Literário. Laura apresentou-se mais segura e preparada que as demais. Contudo, também na Escola Mantiqueira não eram realizadas reuniões específicas sobre o Projeto Literário que não parecia fazer parte da rotina da escola.

Todas as professoras observadas relataram não ter contato com as professoras regentes das turmas com que trabalhavam. As aulas dos Projetos eram realizadas nos dias em que as professoras regentes não estavam nas escolas. Esse desencontro resultou no desconhecimento mútuo do andamento do trabalho realizado. Dessa forma, as professoras não trocaram informações ou experiências sobre o desenvolvimento dos alunos, não seguiram a mesma linha de trabalho, nem complementaram suas tarefas.

No trabalho das professoras observadas, não foram aproveitados textos e histórias para o trabalho direto de produção de novos textos. Normalmente, as professoras limitavam-se ao reconto e interpretação das histórias trabalhadas.

Apesar dos esforços das escolas e dos profissionais envolvidos, não é possível afirmar que os Projetos Literários das escolas contribuíram diretamente para o processo de formação de leitores. A falta de uma linha de trabalho na primeira escola prejudicou o andamento do trabalho, além das formas como as professoras de projeto literário foram selecionadas para o trabalho. A professora Suzana demonstrou constantemente não ter um planejamento e viver de improvisos na sala de aula. Ambas escolas observadas pareciam ignorar o Projeto Literário das atividades escolares do cotidiano. Isso fica claro pela falta de contato das professoras de Projeto Literário com as professoras regentes e com a coordenação das escolas.

Em relação à escolha de textos, a professora Camila, na Escola Reino Encantado trabalhou com obras de qualidade duvidosa, que priorizavam as ilustrações em detrimento do texto. A professora Suzana apresentou, muitas vezes, textos de bons autores, porém não aproveitou-os para o desenvolvimento de um trabalho que visasse a formação de leitores. A professora Laura, na Escola Mantiqueira, limitou-se a escolha de um tipo de obra, no caso as fábulas. Considero que todas as professoras observadas não se preocuparam em trabalhar uma didática que pudesse desenvolver o gosto pela leitura e incentivar a formação de leitores. Este não parecia o objetivo das professoras.

Há vários aspectos positivos a ressaltar. A professora Camila, embora com pouco embasamento teórico sobre o trabalho com literatura, procurou preencher o tempo de aula com atividades estimulantes como a dramatização e atividades artísticas. Com seu diálogo constante, foi grande incentivadora das zonas de desenvolvimento proximal dos alunos, além disso, permitiu que através das relações sociais os alunos se desenvolvessem e aprendessem.

A professora Suzana, apesar da falta de planejamento didático, proporcionou aos alunos o conhecimento de obras literárias de qualidade e o contato direto com os livros. Em suas aulas, os alunos tinham bastante liberdade para escolhas, formação de grupos e diálogos, troca de experiências.

A professora Laura proporcionou aos seus alunos atividades condizentes com a idade, também dialogando, auxiliando-os e ativando as suas zonas de desenvolvimento proximal.

Ao concluir esta dissertação de mestrado posso afirmar que a iniciativa de ambas as escolas de desenvolver Projetos Literários é um desafio e um começo. Um desafio a vencer, porque é preciso buscar mais recursos humanos e materiais, mais estudo e pesquisa, mais formação continuada de professores para o desenvolvimento de Projetos que visam à formação de leitores no contexto de um país com altos índices de analfabetismo e baixíssimos índices de leitura. Um começo, por abrir um caminho para a reflexão acerca da leitura na escola, do lugar da literatura na educação, do papel da leitura no desenvolvimento da criança.

Espera-se que este trabalho seja uma modesta contribuição para o aprimoramento dos Projetos que já estão sendo desenvolvidos e incentivos a novos Projetos na área.

## BIBLIOGRAFIA

ALBERGARIA, Lino de. Literatura e escola. **Revista Presença Pedagógica**. Belo Horizonte, nº 36, p. 40-47, nov/dez. 2000.

ANDRÉ, M. E.D.A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas : Papyrus, 1995.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. A rotina nas pedagogias da educação: dos binarismos à complexidade. **Currículo sem fronteiras**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, nº 1, p. 56-69, jan/jun. 2006.

Câmara estuda propostas de estímulo à leitura. Disponível em: <<http://www.ndc.uff.br>>. Acesso em: 08/10/06.

CORSINO, Patrícia. Educação Infantil: as crianças e o conhecimento. **Presente! Revista de Educação**. Rio de Janeiro, p. 39-44, set/nov. 2006.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. Uma teoria social do desenvolvimento e da aprendizagem. **Revista Presença Pedagógica**. Belo Horizonte, nº73, p. 16-27, jan/fev. 2007.

JOSÉ, Elias. Minando o terreno. In: 8º CONGRESSO DE LEITURA NO BRASIL, 8º COLE. 1992, Campinas. **Leitura: autonomia, trabalho e cidadania**. Unicamp, 1992. 201-204.

JUIZ DE FORA. Lei Municipal c . Regulamenta a Jornada Semanal do Pessoal do Quadro do Magistério Municipal, adequando-a à disposição Federal. **Diário Oficial**, Juiz de Fora, 10 mar. 2000. Disponível em <http://www.pjf.mg.gov.br>. Acesso em 10 set. 2005. LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia do trabalho Científico**. São Paulo : Atlas, 1991. p.155.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo : Ática, 1997.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **A formação da leitura no Brasil**. São Paulo : Ática, 1996.

LLEIXÀ ARRIBAS, Teresa. **Educação Infantil, currículo e organização escolar**. Porto Alegre : Artmed, 2004.

LUZ, Iza Rodrigues da. Tempos e espaços escolares na educação infantil. **Revista Presença Pedagógica**. Belo Horizonte, nº 71, p. 30-37, set/ out. 2006.

MACHADO, Maria Zélia Versiani. Leitura e viagem na formação do leitor. **Revista Presença Pedagógica**. Belo Horizonte, nº73, p. 36-43, jan/fev. 2007.

NÓVOA, A. **As organizações escolares em análise**. Lisboa : Dom Quixote, 1995.

OLIVEIRA, Marta Kohl de Oliveira. In: LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Marta Kohl; DANTAS, Heloysa. **Teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo : Summus, 1992.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo : Cortez, 2005.

PASSOS, Marta. A literatura no livro didático de língua portuguesa: o embate e o debate continuam. **Revista Presença Pedagógica**. Belo Horizonte, nº 53, p.15-25, set/out. 2003.

PINO, Angel. **Psicologia e educação: revendo contribuições**. São Paulo : Educfapesp, 2000.

Plano Nacional do Livro e Leitura. Disponível em: <<http://www.vivaleitura.com.br/pnll>>. Acesso em 16/10/06.

RIVIÉRE, A. La actividad instrumental y la interacción como unidades de análisis de la psicología de las funciones superiores. In: \_\_\_\_\_. **La psicología de Vygotsky**. Madrid : Visor, 1985, p. 41-47.

SARAIVA, Juracy Assmann. **Literatura e alfabetização: do plano de choro ao plano de ação**. Porto Alegre : Artmed Editora, 2001.

SOARES, Magda. A escolarização da leitura literária. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani. **A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil**. Belo Horizonte : Autêntica, 1999, p. 17-48.

VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de; VALSINER, J. **Perspectiva co-construtivista na psicologia e na educação**. Porto Alegre : Artes Médicas, 1995.

VYGOTSKY, L.S. **A formação Social da Mente**. São Paulo : Martins Fontes, 1998a.

\_\_\_\_\_. **A Construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo : Martins Fontes, 2001a.

\_\_\_\_\_. **Psicologia Pedagógica**. São Paulo : Martins Fontes, 2001b.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. São Paulo : Global, 2003.

## ANEXOS

### **Anexo 1- Lei Municipal de 10 de março de 2000 (município de Juiz de Fora, MG).**

Norma: Lei 09732 / 2000

Data: 10/03/2000

Ementa: Regulamenta a Jornada Semanal do Pessoal do Quadro do Magistério Municipal, adequando-a à disposição Federal LEI Nº 9732 - de 10 de março de 2000.

Regulamenta a Jornada Semanal do Pessoal do Quadro do Magistério Municipal, adequando-a à disposição Federal.

A Câmara Municipal de Juiz de Fora aprova e eu sanciono a seguinte Lei:

Art.1º - Para o desempenho das atribuições específicas previstas no Plano de Cargos, Carreiras e Vencimentos - PCCV, os ocupantes de Cargos e Empregos, Integrantes do Quadro do Magistério Municipal terão os seguintes regimes de trabalho:

I - Jornada de 20 (vinte) horas semanais de trabalho, por cargo ou emprego de Professor Regente, Orientador Educacional ou Supervisor Pedagógico.

II Jornada de 40 (quarenta) horas semanais de trabalho por cargo ou emprego em comissão ou cargo ou emprego de Secretário Escolar.

Art.2º - O Professor regente terá 18 (dezoito) horas/aulas de regência, ficando as horas restantes da jornada destinadas ao exercício de atividades docentes extra-classe, não sendo estas atividades, obrigatoriamente, exercidas na escola.

Parágrafo Único - Para efeito do disposto neste artigo, a hora-aula tem duração de 50 (cinquenta) minutos.

Art.3º - Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Paço da Prefeitura de Juiz de Fora, 10 de março de 2000.

a) TARCÍSIO DELGADO - Prefeito de Juiz de Fora.

a) GERALDO MAJELA GUEDES - Secretário Municipal de Administração.

**Anexo 2 – Projeto: Contação de História, Produção e Interpretação de texto.**

**Prefeitura Municipal de Juiz de Fora**

**Projeto: Contação de História, Produção e Interpretação de texto.**

**Outubro  
2006**

**“A história não se acabou. O que está acabando é e uma forma de fazer história”**

1 - **Nome do Projeto:** Contação de História, Produção e Interpretação de texto.

2 - **Identificação:** Escola Municipal

**Professora:**

**Etapas:** Educação infantil, 1º, 2º e 3º anos do ensino fundamental.

3- Justificativa:

Não basta saber falar e escrever, é preciso dominar a linguagem para participar da vida do birro, da cidade e do país. Pelo uso da linguagem, escolhendo as palavras certas para cada tipo de discurso as pessoas se comunicam, trocam opiniões, têm acesso às informações, tornam-se cidadãos.

Essa preocupação em formar “cabeças pensantes” que saibam entender e se expressar em diferentes situações atravessará este projeto. Cabendo uma postura de ensino que irá levar em conta a realidade e os interesses dos próprios alunos, além de:

- Fugir dos exercícios mecânicos, quase sempre fragmentados de textos; preferindo o trabalho a partir do texto e não de frase soltas.
- Utilizar o texto literário como um aprendizado em si, e não como expediente para ensinar valores morais e aspectos gramaticais, inibindo a descoberta pelo aluno do prazer da leitura.

Atitudes como gostar de ler e interessar-se pela leitura e pelos livros são construídas para algumas pessoas no espaço familiar e em outras esferas de convivência em que a escrita circula. Mas para outros é sobretudo na escola que este gosto pode ser incentivado. Para isso, é importante que a criança perceba a leitura como um ato prazeroso e necessário e que tenha os adultos como modelo. Nessa perspectiva, não é necessário que a criança espere aprender a ler para ter acesso ao prazer da leitura: pode ler através dos “olhos” do professor e de outros mediadores culturais. Para adquirir uma atitude descontraída com os textos é importante também que o aluno manuseie livros e outros impressos, que tente ler e adivinhar o que está escrito.

Pode-se afirmar que a arte de contar histórias existiu sempre, desde quando o homem começou a falar e articular as palavras.

Contando uma história todo mundo pode se sentir um pouco artista, direcionando a imaginação de sua platéia, incorporando diversos personagens e dominando o palco.

Mas as histórias podem ir além do encantamento, quando escolhidas, estudadas e preparadas adequadamente, podem ter a função de educar. Elas encerram lições de vida, dando contexto a situações, sentimentos e valores que quando isolados são difíceis de serem compreendidos pelas crianças. Estas narrações tão saborosamente recebidas, desencadeiam processos mentais que levarão à formação da auto-estima e a cooperação educacional.

As histórias são instrumentos de trabalho na tarefa de educar e vários motivos existem para isso, dentre os quais:

- A crianças gostam muito;
- A variedade de temas é praticamente inesgotável;
- Pouca exigência de recursos materiais;
- Há variados aspectos educacionais que podem ser focados.

Enfim, histórias são bastante úteis para trabalhar os aspectos internos da criança como caráter, raciocínio, imaginação, criatividade, senso crítico, entre outros.

A partir do exposto acima ressalto a suma importância da continuidade do projeto.

#### **4- Caracterização da realidade:**

- Sujeitos:

A necessidade o projeto surgiu devido ao pouco interesse dos alunos em ler, escrever e relatar suas idéias. Perguntas fundamentais que levaram à criação do projeto:

- a- Que práticas de leitura e escrita fazem parte do cotidiano dos alunos?
- b- Quais são as formas de acesso que têm aos materiais de escrita que circulam na sociedade?

O projeto existe na escola desde 2002 e deu continuidade ao mesmo nos anos de 2005/2006 pela importância que percebo, pelos resultados apresentados e pelo interesse pelas áreas trabalhadas.

- **Objetos:**

As turmas atendidas pertencem à educação infantil (1º e 2º períodos) e 1º, 2º e 3º anos de escolaridade do ensino fundamental com 3 (três) horas semanais em cada sala para complemento da carga horária da professora referência.

No 1º período são atendidos 15 alunos, no 2º período 20 alunos, no 1º ano 20 alunos, no 2º ano 25 alunos e no 3º ano 25 alunos.

As disciplinas interligadas neste projeto são: Língua Portuguesa, Literatura, Artes, Pluralidade Cultural, Meio Ambiente, Ética e Saúde.

- **Contexto:**

A escola se insere numa região de periferia da cidade, onde a maioria dos alunos não tem acesso a diversos portadores de texto.

Dessa forma, procuro oferecer diversos portadores às turmas e sempre que possível oferecer um exemplar dos livros trabalhados para os alunos.

## **5 – Objetivos gerais:**

- expressar-se em diferentes situações;
- saber expressar-se de diferentes maneiras;
- conhecer e respeitar as variedades lingüísticas do português falado;
- saber distinguir e compreender o que dizem os diferentes gêneros de texto,
- entender que a leitura pode ser uma fonte de informação, de prazer e conhecimento.
- Ser capaz de identificar os pontos mais relevantes de um texto, organizar notas sobre esse texto, fazer roteiros, índices, esquemas;
- Expressar seus sentimentos, experiências, idéias e opções individuais;

- Ser capaz de identificar e analisar criticamente os usos da língua como instrumento de divulgação de valores e preconceitos de raça, etnia, gênero, credo ou classe.

#### **6 – Objetivos específicos:**

- desenvolver o hábito da leitura;
- discutir textos ou notícias de assuntos polêmicos;
- escrever textos, fazer resumos do que leu;
- ler poesias e letras de músicas para melhor compreensão das mesmas;
- desenvolver a linguagem oral.

#### **7 – Metodologia:**

O trabalho é desenvolvido visando que os alunos sejam capazes de:

- narrar histórias, sem perder o encadeamento e seqüência cronológica;
- compreender o sentido global dos textos lidos em voz alta por ele ou por outra pessoa;
- escrever textos, segmentando-os em palavras e frases e obedecendo às convenções ortográficas;
- fazer oralmente, ou por escrito, o resumo de textos, preservando suas idéias centrais;
- realizar a leitura de um texto com objetivos claros;
- saber usar o dicionário para sanar dúvidas;
- produzir textos respeitando as características próprias de cada gênero.

Ressalto que a metodologia usada varia de acordo com as turmas trabalhadas, adequando às exigências ao longo do ano letivo.

#### **8 – Avaliação:**

A avaliação do projeto é feita constantemente, verificando se os objetivos propostos estão sendo atingidos.

Com relação aos alunos, a avaliação é feita pela observação cotidiana do desenvolvimento dos mesmos.

Nesse contexto, a avaliação se configura como fonte de informação para formulação de práticas pedagógicas e os registros passam a incorporar inferências mais descritivas do desempenho dos alunos ao longo do processo, com ênfase em progressões e não em rupturas.

### **9 – Bibliografia:**

Parâmetros Curriculares Nacionais

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/96)

Referenciais Curriculares para a Educação Infantil (Volumes 1, 2, 3)

Orientação para a organização de Ciclo Inicial de Alfabetização

“A dificuldade da escola em iniciar a criança no mundo das letras está na raiz da evasão e da repetência”. (PCN’s Língua Portuguesa).

**Anexo 3 – Projeto Faz-de-conta**

# **PROJETO FAZ- DE- CONTA**

O presente trabalho refere-se a um projeto literário que está sendo desenvolvido na Escola Municipal com crianças de Educação Infantil, onde através de atividades que envolvam o lúdico e o faz-de-conta elas tenham oportunidade de participar e interagir com os outros desenvolvendo assim, a expressão corporal, oral e todas as formas de criatividade.

O trabalho apresenta algumas experiências do projeto, que busca contribuir para o crescimento integral e auto-estima das crianças, despertando o prazer de participar e concretizar suas idéias.

I. CONTEXTUALIZAÇÃO DA EXPERIÊNCIA:  
CONDIÇÕES SOCIOECONÔMICAS E CULTURAIS DA COMUNIDADE  
EM QUE ESTÁ INSERIDA A EXPERIÊNCIA:

A escola onde está sendo realizado este projeto pode ser considerada pequena, já possui cinco salas que funcionam em dois turnos (manhã e tarde). Atende somente à educação infantil. Seu alunado é formado por crianças residentes a maior parte na imediação da escola.

A comunidade é participativa e suas condições culturais variam embora a maioria das pessoas não tenham tido oportunidade de estudos e são pessoas simples mas que procuram participar sempre no dia-a-dia da escola.

II – DESENVOLVIMENTO DAS AÇÕES, INCLUINDO AS TAREFAS SOLICITADAS ÀS CRIANÇAS, COM JUSTIFICATIVAS DOS CONTEÚDOS E METODOLOGIA SELECIONADAS, AVALIAÇÃO DA ATIVIDADE DA CRIANÇA E PRODUÇÃO DA CRIANÇA, QUANDO FOR O CASO.

No início do ano, quando as crianças chegam à escola, mesmo aquelas que já estudaram no ano anterior, costumam sentir-se inseguras, preocupadas e ansiosas.

Assim quando o portão era aberto os fantoches Guto e Filó já estavam esperando-as na entrada, sempre com palavras de carinho e acolhimento:

- \_ Bom dia ou Boa tarde!
- \_ Que bom, você chegou!
- \_ Estou feliz por você ter vindo!

As crianças respondiam sempre com um sorriso, os fantoches muito beijoqueiros, também recebiam beijos de retribuição.

As crianças respondiam sempre com um sorriso, os fantoches muito beijoqueiros, também recebiam beijos de retribuição.

As crianças mais agarradas com as mães ou que resistiam pra entrar, tinham mais facilidade para conversar com os fantoches e acabavam entrando.

Foi assim por duas semanas.

Um dia a Filó e o Guto, no outro dia o Zé, a Emília, a Lu, a Tina.

Percebemos que a experiência já começava a dar certo pois o número de crianças chorando ou que não queriam entrar na escola tinha sido muito baixo (três crianças): Lucas, Amanda, Natália.

Certa vez, uma criança que estava sentindo a falta do pai que era quem a levava à escola mas neste dia por algum motivo não pôde, viu a diretora no portão e perguntou com voz embargada:

\_ O Zé tá aí?

Percebemos como as crianças consideravam importante a presença daqueles amiguinhos que sabiam entende-los tão bem.

As crianças tiveram oportunidade de ter um contato maior com os fantoches porque nesse período de adaptação eu não fiquei dando aulas nos períodos normais que constam nos horários do projeto. Meu papel foi, depois que as crianças entravam, visitar sala por sala levando os fantoches e fazendo uma apresentação diferente.

No primeiro dia por exemplo entrei com o violão cantando uma música em que todas as crianças participavam cada vez que eu olhando nos crachás, pronunciava seus nomes:

Olha a escola

Viva a escola

As aulas vão começar

Três crianças engraçadas

Bem depressa vão chegar

O primeiro é o .....

O segundo é o .....

Trá-lá-lá-lá .....

A música , de fácil aprendizagem, era cantada por todas as crianças com alegria e animação. Esta atividade permitiu uma maior desinibição às crianças às crianças e facilitou o conhecimento de cada um.

Considerei esta atividade ótima no sentido de contribuir para auto-estima das crianças que se mostraram muito satisfeitas, mesmo as mais tímidas, que ficavam esperando para ouvirem seus nomes e se apresentarem ao som das palmas dos amiguinhos e da professora.

No dia em que o fantoche Zé visitou as salas, mostrei para as crianças uma casinha, tipo janelinha de fantoches dizendo ser a “casa do Zé”. O Zé chegando na

janela disse que só entraria em sua casa, as crianças que cantassem sua música e fizessem tudo que a música pedisse.

A música dizia:

Pra entrar na casa do Zé

Você tem que bater o pé

bater palma

dançar samba

dançar valsa

Ao final da música, as crianças foram entrando na casinha e puderam manusear outros fantoches (diferente, que eles não conheciam), criando diálogos, historinhas, enquanto os outros assistiam. Foi assim até que todas as crianças participavam.

Percebi que as crianças usaram os fantoches para falarem de coisas muito próximas a elas e que lhes causavam medo, alegria, etc.

Por exemplo:

\_ Você têm medo de escuro?

\_ Vocês comem legumes?

\_ Vocês têm medo de perder a mãe?

\_ Você têm água na sua casa?

\_ Vocês são educados?

\_ Vocês têm higiene?

Acredito que o meio social e as situações vivenciadas pelas crianças dia-a-dia refletiram muito nos conteúdos das falas que elas impuseram aos fantoches.

Por exemplo: Você tem água na sua casa?

Numa das salas onde foi feita a pergunta sobre o medo de perder a mãe, havia uma menina que estava passando exatamente por essa experiência.

Também percebi a preocupação das crianças estarem passando a formação de hábitos e valores, quando se referiam à alimentação, à educação ou higiene.

Outra observação que faço em relação a este tipo de teatrinho espontânea é sobre uma das salas em que as crianças apresentam maior dificuldade para inventar as falas. Assim precisei direcionar.

Eu falava:

\_Era uma vez um macaco que estava comendo uma banana e ele falava que ela estava muito guloso.

Dessa forma a criança se soltava:

\_ Hum! Que banana gostosa!

E eu continuava: o cachorro estava com fome e pediu um pedaço:

Eu: O macaco ficou com pena e resolveu dar um pedaço:

Criança: \_ Você quer um pedaço?

\_ Outra criança: \_ Quero.

Então o macaco pediu desculpas e os dois se abraçaram e cantaram.

Percebi a importância da minha intervenção nesta sala já que se não houvesse um direcionamento de minha parte as crianças não se sentiram realizadas, nem os que estavam assistindo, nem os que estavam atuando, estas talvez ficassem mais frustradas por não conseguirem transmitir alguma coisa para os “expectadores”.

Ao contrário, ficaram muito felizes e demonstraram isso quando ao final puderam colocar os fantoches para cantarem e dançarem ao som de uma música que todos cantaram e eu toquei no violão.

Observo ainda, que o uso dos fantoches contribui muito na demonstração da importância dos sentimentos: amizade, perdão e tudo que é necessário para uma feliz convivência tanto na escola como fora da escola.

Na semana de carnaval, que aconteceu ainda na fase de adaptação das crianças à escola, visitei as salas fantasiada de palhaço e acompanhada, é claro, pelos fantoches Guto e filó que também estavam fantasiados.

Conversamos sobre esta festa popular tão presente em nosso país, dos desfiles, fantasias, marchinha, o que contribui para enriquecer as outras aulas onde os professores trabalhavam o mesmo assunto através de fotos e outros recursos.

Minhas aulas têm a duração de uma hora e meia para cada turma, desta forma eu trabalho em duas turmas na parte da manhã e duas turmas na parte da tarde.

Passando o período de adaptação comecei a trabalhar no horário normal com as crianças. Iniciei contando uma história que ouvi numa fita de Bia Bedram. “Tatê Kalantê”.

É a história de um menino que não tinha nome, foi reclamar com a mãe que o mandou para a estrada onde um anjinho que lhe daria um nome.

Contei a história, fazendo todos os gesto e vozes, enquanto as crianças prestavam atenção e se divertiam.

Terminada a história as crianças dramatizaram o que ouviram e o que no início era difícil pronunciar, tornou-se engraçado e fácil depois:

O nome que o menino ganhou:

Tatê Kalantê Katacan Kichilá Kalantê

A história terminava com uma música que toquei no final:

“Menino que não tem nome

Mas vai ter que aprender

Vai lá estrada dos anjos

Que o anjinho vai dizer:

Que é Tatê Kalantê Katacam Kichilá Lalantê”.

Após as dramatizações repeti mais vezes, já que mais crianças quiseram participar, nos sentamos na rodinha para conversar sobre o nome de cada um, inclusive o meu.

Depois distribuí os instrumentos da bandinha (feita com material reciclado) e cada criança deveria dizer quem era. Quando acabasse de dizer todos responderiam no mesmo ritmo com os instrumentos:

Por exemplo: uma criança se dirigia até o meio da rodinha dizendo:

\_ Eu sou o Mateus! Todos respondiam balançando os instrumentos.

Nesta aula as crianças tiveram a oportunidade de ouvir, imaginar, representar, conhecer a história do nome dos colegas, contar sua própria história (houve os que não souberam falar e ficaram de perguntar em casa para contar na outra aula), identificar ritmos, desenvolver diversas formas de expressão.

Em todas as etapas desta aula, considero importante ressaltar como as crianças sentiram prazer em dizer seus nomes junto ao embalo da bandinha.

Novamente acredito que houve nesse sentido uma grande contribuição para a auto estima das crianças.

Dentro da literatura em relação aos livros que trabalhei com as crianças, destaco alguns que elas demonstraram maior prazer. “O Bonequinho doce” por exemplo ocupou um lugar especial em nossas aulas. Levei um exemplar para cada criança e à medida que eu ia contando a história, elas iam acompanhando página por página e observando todos os detalhes das figuras. Em seguida fizemos a dramatização da história destacando o que mais gostaram.

Numa outra aula voltamos a falar do bonequinho doce, só que desta vez nós mesmos confeccionamos o nosso bonequinho doce. Misturamos leite em pó, açúcar e elite de côco e cada criança fez o seu bonequinho doce. Em seguida cada criança comeu o seu bonequinho.

\_ Vamos ver se esse boneco é doce mesmo.

Para que pudéssemos ficar com um bonequinho conosco, fizemos um com saquinho de papel, onde as crianças encheram os saquinhos com papel picado e fizeram o boneco a seu modo.

Nesta aula as crianças novamente puderam se expressar representando, desenhando, tiveram uma grande interação na confecção do bonequinho doce e de papel.

Viram concretizar em suas próprias mãos o personagem da história pela qual demonstraram tanto interesse.

Numa outra trabalhei da mesma forma com o livro “A bonequinha preta”, lendo na rodinha com o acompanhamento das crianças. As crianças ouviram a história, dramatizaram, desenharam e dessa vez confeccionamos a massinha caseira onde as crianças puderam fazer sua bonequinha preta.

Sempre que vou trabalhar com as crianças através da dramatização levo para as salas um cesto onde coloco todas as fantasias e acessórios que as crianças precisarão usar. As crianças têm enorme prazer em procurar no cesto a roupa que precisarão usar para representar o personagem que escolheram.

Nestas aulas em que trabalhei com esta história, uma bonequinha preta de vestido vermelho, como na história esteve sempre presente no cesto.

Após as dramatizações as crianças colocaram-na como alguém pertencente realmente à turma. Ora ela estava no colo de alguém, ora sentada na cadeirinha junto à mesinha.

Uma criança perguntou-me certa vez, se a bonequinha preta era prima da Filó, já que elas tinham a mesma cor.

Eu disse que na outra aula levaria a Filó pra responder esta pergunta, pois eu também não sabia.

Quando na outra aula cheguei com a Filó, as crianças se comportaram como sempre, recebendo uma grande amiga. Fizemos a rodinha e as crianças começaram a conversar com a Filó.

Eu expliquei que a Filó estava ali também para responder uma pergunta que um colega havia feito. O menino na mesma hora se manifestou:

\_ Fui eu tia. Filó, você é prima da bonequinha preta?

Filó: \_ Não. Nós somos grandes amigas.

Neste momento as crianças começaram a fazer diversas perguntas para a Filó e eu precisei direcionar.

\_ Ah, então vocês querem fazer entrevista com a Filó? Está bem.

Cada um que quiser vai perguntar alguma coisa para a Filó.

E foi uma “chuva” de perguntas.

Criança: \_ Filó, por que você usa esse vestido?

\_ Por que você usa este penteado?

\_ Você tem muitos brinquedos?

\_ Por que você é pretinha?

\_ Filó, você é japonesa?

\_ Por que você tem a boca tão vermelha?

\_ Você come beterraba?

\_ Você tem irmão irmãozinho?

\_ Você tem namorado?

\_ Você brinca na rua?

\_ Que dia que é o seu aniversário?

\_ Você dorme na cama ou dentro do armário?

Observei como as crianças tinham interesse pela da Filó e novamente com elas faziam relação com suas próprias vidas.

Na penúltima pergunta feita me vi obrigada a inventar uma data para o aniversário da Filó. Pensei rapidamente e falei, isto é, a Filó falou:

\_ Meu aniversário é dia 13 de março.

Foi assim que tive a idéia de fazermos uma festa de aniversário para a Filó. Afinal o dia 13 de março já estava próximo.

Passamos de sala em sala (eu e a Filó) convidando as crianças para a festinha de aniversário da Filó que seria na escola. Foi uma alegria geral. A partir daí só se falava no aniversário da Filó.

Combinei com as professoras de levarmos um pacotinho de suco e as crianças de levarem o que quisessem.

Fiz um convite onde a própria Filó convidava que quem pudesse levasse biscoito, pulseiras e cordões. Fiz-lhe um penteado diferente e eu também me arrumei de forma a dar a impressão que ia num aniversário especial. Coloquei uma fita no cabelo, um vestido bem alegre e foi realmente uma linda festa.

Como mencionei o início, a comunidade é muito participativa e não faltaram guloseimas para a festa de Filó.

As crianças quase não tiveram oportunidade de se divertir devido às condições econômicas e o aniversário da Filó foi algo muito importante para elas.

A escola que fica numa área privilegiada (campus da Universidade) nos favorece quando queremos utilizar um espaço maior. Juntamos mesinhas debaixo de árvores numa área plana do lado da escola, enfeitamos com bolas coloridas, colocamos uma faixa ligada de uma árvore a outra que dizia:

### PARABÉNS FILO

As crianças iam chegando com roupa de passeio, com suas bonecas e até presentinhos e cartinhas para Filó. Presentearam a Filó com brinquedinhos usados, flores, enfeites que pegaram em suas casas, tudo em tamanho bem pequeno de acordo com o tamanho da Filó.

O bolo foi feito por uma das turmas, utilizando papel colorido e caixa de papelão.

Considerarei essa experiência muito significativa e rica, já que partiu da própria criatividade das crianças, perguntando sobre a data de aniversário da Filó.

As crianças mais uma vez entraram no mundo do faz-de-conta, participaram com prazer, trocaram sentimentos de carinho e amizade e houve uma integração de toda a escola, já que todos os funcionários se envolveram no acontecimento.

Embora o propósito do projeto não seja trabalhar conteúdos ou transmitir informações, muitas vezes através do lúdico ou do fazer brincando as crianças compreenderam a importância de se praticar uma boa ação, conviver bem com os outros, cuidar do corpo, preservar a natureza, etc.

Uma das preocupações de nós que somos profissionais da Educação Infantil é mostrar à criança a importância do papel que cada um exerce no meio em que vive e para isso cuidar desse meio é fundamental.

Saímos para dar um passeio pelos arredores da escola.

\_Vamos observar o que é legal e o que não é legal ao nosso redor?

AS crianças fizeram inúmeras observações durante o passeio: cocô de cachorro no chão, bueiro entupido, lixo pelo chão. Quando retornamos à sala-de-aula, conversamos sobre o que vimos e chegamos à conclusão de que é preciso preservar o meio em que vivemos e a escola também.

Quando perguntei como podemos cuidar melhor da escola? As crianças foram falando:

\_ Não deixar a torneira do banheiro aberta.

- \_ Não rabiscar as mesinhas.
- \_ Não rabiscar as cortinas.
- \_ Não jogar lixo no chão.
- \_ Não rabiscar as paredes.
- \_ Jogar o lixo no lixo.
- \_ Não pisar na cerca viva.

Pensando no que as crianças disseram, compus o rap da preservação da escola que elas cantam até para as pessoas de fora quando os vêm fazendo alguma coisa que segundo elas, não é legal.

Por pertencer a Universidade, o prédio da escola não é cercado. Dessa forma foi plantada uma cerca viva com a ajuda das crianças, que está crescendo aos poucos.

Quando elas vêm algum pedaço da cerca que está menor ou quebrado elas vêm logo me mostrar. Eis o rap:

Ei você que está aí a me escutar  
Não vá deixar de a escola preservar.

Na entrada ou na saída  
Preste muita atenção  
Nada de escola suja  
Nada de papel no chão

Nas mesinhas e cortinas  
Escrever não é legal  
Tudo é muito mais bonito  
Na sua cor natural

A torneira do banheiro  
Você precisa fechar  
Guarde tudo que tirar  
Cada coisa em seu lugar

E na hora da merenda  
Pra deixar tudo limpinho

Jogue o lixo no lixo  
Fica tudo arrumadinho

E lá fora a cerca viva  
Bem bonita vai crescer  
Cuide dela com carinho  
Ela vai te proteger.

As crianças aprenderam o rap com muita facilidade, mas eu tive a preocupação de retirar a palavra “não” que eles colocaram na conversa, isto é, ao invés de dizer não faça isso que não é legal, faça isso que é legal.

Sentimos necessidade na escola de trabalhar com alguma coisa que conscientizasse as crianças e suas famílias sobre os perigos da Dengue e os cuidados para se proteger dessa doença.

Assim, aproveitando a presença de uma estagiária do curso de enfermagem, a diretora a convidou para dar uma palestra sobre a Dengue, suas manifestações e conseqüências. Pediu-me que fizesse algum trabalho junto à enfermeira, que tornasse a palestra mais dinâmica e que atraísse o interesse das crianças. Foi assim que fizemos o teatro “Fora Dengue onde as crianças participaram com prazer e ajudaram a conscientizar suas próprias famílias sobre o perigo dessa doença.

As crianças fizeram apresentações também na Páscoa e Dia das Mães.

Na Páscoa trabalhamos a importância de buscar uma vida nova através de sentimentos de amor e amizade.

Em relação ao Dia das Mães, procuramos mostrar a imagem da mãe como aquela que cuida, já que muitas crianças na escola vivem uma realidade onde não têm a presença da mãe, seja por abandono, separação de pais ou outros problemas, ficando muitas vezes sob os cuidados de outras pessoas como avós ou parentes.

Contei a história do Patinho Feio dando um enfoque diferente, isto é, a mãe, na dúvida sobre o fato do patinho ser ou não seu filho o adotaria e cuidaria dele com todo amor, frisando que “Mãe é aquela que cuida”.

As crianças se envolveram muito na história e passaram uma mensagem de amor para todas as mães e para todas famílias que estiveram presente no auditório.

Sabendo da realidade das crianças e sua família compus uma outra música que fala da família englobando toas as pessoas que convivem e se respeitam mesmo sem necessariamente ter que ser pai, mãe e filhos.

A letra da música é a seguinte:?

Eu tenho uma família muito legal  
Agente vive junto e até fica de mal  
Mas se um pede desculpas para o outro, tudo bem  
O que importa mesmo é a gente viver bem

E me diga como vai sua família?  
Pode ser o tio, a tia seu amiguinho,  
O seu vizinho  
É tão bom ter uma família!

Ao final do auditório todas as crianças cantaram fazendo gesto.

Acredito ter ficado a mensagem do papel que cada um exerce na família e da importância da boa convivência.

Como é de costume na escola, foi realizada uma festa junina onde as crianças participaram com apresentações de quadrilhas e danças.

Para contextualizar a festa e integrá-la à aprendizagem das crianças “convidamos a Turma da Mônica” para participar.

As professora trabalharam com os personagens no sentido de explorar letras, palavras, colocando-os no planejamento.

Eu explorei as características de cada um, contando histórias que atraíram a atenção das crianças e as fizeram se apaixonar pelos personagens.

Após as histórias s crianças manusearam revistinhas, identificando os personagens. Puderam também assistir a um filme em que Maurício de Souza apresenta os personagens e mostra alguns desenhos.

Consegui alguém que confeccionou as roupinhas dos personagens e fizemos uma apresentação na véspera da festa junina, onde as crianças vestidas de Mônica, Cebolinha, Magali, Chico Bento e Rosinha fizeram o “Show da turma da Mônica”,

dançando, acompanhando as músicas de um CD da turma da Mônica que usei durante este período em minhas aulas.

Achei muito válida a idéia de contextualizar a festa junina com os personagens da turma da Mônica, foi muito significativo para as crianças e no dia da festa estes personagens estiveram presente o tempo todo, fantasiados com as roupinhas.

Durante todo o desenvolvimento desse projeto vimos a importância dos livros através de histórias, dramatizações, teatro de fantoches, então incentivei cada sala a criar sua própria história e produzir seu próprio livrinho.

As crianças inventaram histórias muito interessantes cada turma com estilo diferente e de acordo com sua realidade contou sua historinha que eu registrei, fiz o livrinho e eles fizeram as ilustrações.

Reunimos as turmas para que cada uma mostrasse o livrinho criado. Enquanto uma criança contava a história mostrando a página do livrinho as outras representavam dramatizavam com roupas e acessórios.

A participação das crianças foi enorme nesse tipo de experiência. Por algumas vezes quando eu estava trabalhando batiam crianças de outras salas muito entusiasmadas:

\_ Tia Nete, eu consegui esse baú.

\_ E eu esse cachorrinho.

Esse baú por exemplo, que uma menina pediu a mãe emprestado devia estar cheio de ouro no dia da dramatização, de acordo com a história dessa turma. O ouro eles conseguiram com enorme prazer encapando toquinhos de madeira com papel dourado.

As histórias foram muito espontâneas e as dramatizações também.

### III- AVALIAÇÃO DOS RESULTADOS

Embora o trabalho ainda esteja em andamento, já posso perceber que está ocupando um importante lugar no desenvolvimento das crianças.

A equipe de profissionais da escola já considera visível o crescimento das crianças em todos os sentidos.

As crianças sentem-se valorizadas, dão opiniões, e a sua própria participação nos trabalhos já é um progresso maior nas outras áreas de aprendizagem.

Tendo em vista os resultados obtidos com sucesso a partir desta experiência, ela está sendo incluída no projeto educativo da escola.

Estou muito feliz com o desenvolvimento deste trabalho, feliz em ser a Tia Nete (nome que eles próprios criaram para mim) e feliz principalmente porque estou vendo o que todo o educador se sente bem em ver:

**CRIANÇAS FELIZES!**

#### **Anexo 4 - Roteiro de entrevista para as diretoras das escolas**

1. Como surgiu o projeto literário na escola?
2. Há quanto tempo vem sendo trabalhado?
3. Quais são os profissionais envolvidos no projeto?
4. Com que frequência atuam em cada turma?
5. Como são selecionados os professores que trabalharão com o projeto?
6. Quais são os objetivos do projeto literário na escola?
7. Como se dá o planejamento e organização dos temas e conteúdos?
8. Existe uma articulação da professora do projeto literário com as demais professoras regentes?
9. Existe alguma formação especial para os profissionais que trabalham com o projeto literário?
10. Quais são as maiores dificuldades encontradas para a realização do projeto literário?
11. Qual é o seu envolvimento com o projeto literário?

## **Anexo 5 - Roteiro de entrevista para as professoras de Projeto Literário**

1. Há quanto tempo você trabalha na escola?
2. Você optou por trabalhar com o projeto literário? Ou não foi uma opção?
3. Você coordena seu trabalho com o trabalho da professora regente?
4. Como você entende o projeto literário?
5. Qual é a sua visão sobre a importância do trabalho com a literatura infantil?
6. Você acha que o projeto literário incentiva a leitura?
7. Quais são os seus objetivos ao trabalhar com o projeto literário?
8. Qual a importância do projeto para os alunos?
9. Fale sobre episódio (s) que você considerou marcante (s) em seu trabalho com o projeto.
10. Quais são as maiores dificuldades encontradas para a realização do trabalho?
11. Você acha que o seu trabalho atende às expectativas da escola? Por quê?
12. Você é leitora? O que gosta mais de ler?

# Livros Grátis

( <http://www.livrosgratis.com.br> )

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)  
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)  
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)  
[Baixar livros de Matemática](#)  
[Baixar livros de Medicina](#)  
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)  
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)  
[Baixar livros de Meteorologia](#)  
[Baixar Monografias e TCC](#)  
[Baixar livros Multidisciplinar](#)  
[Baixar livros de Música](#)  
[Baixar livros de Psicologia](#)  
[Baixar livros de Química](#)  
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)  
[Baixar livros de Serviço Social](#)  
[Baixar livros de Sociologia](#)  
[Baixar livros de Teologia](#)  
[Baixar livros de Trabalho](#)  
[Baixar livros de Turismo](#)