

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

Maria Helena Bertolini Bezerra

Formação do leitor: a escola cumpre a tarefa?

DOUTORADO EM EDUCAÇÃO: HISTÓRIA, POLÍTICA, SOCIEDADE.

São Paulo
2009

Livros Grátis

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

Milhares de livros grátis para download.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-2009

Maria Helena Bertolini Bezerra

Formação do leitor: a escola cumpre a tarefa?

DOUTORADO EM EDUCAÇÃO: HISTÓRIA, POLÍTICA, SOCIEDADE

Tese apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de DOUTOR(A) em Educação, no Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, sob a orientação da Professora Doutora Alda Junqueira Marin.

São Paulo
2009

BANCA EXAMINADORA

Professora Doutora Alda Junqueira Marin

Orientadora

AGRADECIMENTOS

Meus agradecimentos são a todos aqueles que contribuíram para que eu pudesse concluir esse estudo, mas seguem alguns destaques que gostaria de tornar público.

À Professora Doutora Alda Junqueira Marin pela afinidade teórica e por ser tão atenta nas leituras do trabalho, indicando ajustes essenciais.

À Professora Doutora Mônica Fátima Valenzi Mendes por ter me emprestado seu material dos congressos e encontros de leitura, sem os quais teria tido um pouco mais de trabalho.

À Banca Examinadora de Qualificação, Professora Doutora Maria das Mercês Ferreira Sampaio e Luciana Maria Giovanni, porque fizeram questionamentos importantes que me fizeram avançar nos procedimentos analíticos.

Aos Professores do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade pelo rigor e seriedade.

À CAPES pelo apoio institucional e financiamento.

A todos os alunos do Programa de Estudos Pós-graduados em Educação: História, Política, Sociedade com os quais compartilhei aulas em comum, pelos debates tão proveitosos.

Aos professores e alunos da EMEF “Cândido Portinari, pela amizade e também porque não se opuseram, em momento algum, para que eu coletasse os dados de pesquisa.

À Nil, Talita, Tamili, Regina e Junior, porque me ajudaram com questões de ordem técnica e, sobretudo, no diálogo sobre o objeto de estudo.

Ao Dr. Rogério Nascimento Fabrini por não ter deixado que me desesperasse diante dos limites do corpo.

Ao Zezinho e a Ângela porque são centrais na minha vida e hoje já se foram.

Aos meus pais, porque são exemplos de persistência e bondade.

Ao meu marido Márcio que se dispõe a me ajudar em todos os momentos e porque é o meu maior incentivador.

Ao Pedro e à Regina, meus filhos, pela amizade, amor e carinho.

E, finalmente, a todos meus irmãos, sobrinhos, parentes e amigos, porque sempre estive dispostos a me ajudar e incentivar os estudos.

Dedicatória

Ao Márcio, Pedro e Regina, meus amores.

RESUMO

BEZERRA, Maria Helena B. 2009. Formação do leitor: A escola cumpre a tarefa?

A escola forma ou “enforma” o leitor? Para responder à pergunta, esta pesquisa, realizada a partir de 2006 tomou como principal objeto de análise as ações escolares dos professores da Escola Municipal de Ensino Fundamental “Cândido Portinari”, localizada em Perus, São Paulo, no Ensino Fundamental I, tendo em vista apreender se o desenvolvimento das diversas atividades escolares nos múltiplos espaços de realização das aulas indica efetivamente o processo de constituição do leitor. A constatação de que a escola “escolariza” a leitura, - entendida como uma característica ruim - verificada nos diversos debates acerca da formação do leitor escolar, foi tomada como contraponto, pois se buscou entender as ações dos agentes: professores, orientadores, coordenadores, etc. como marcadas por modos constituídos social e historicamente, configurando a cultura escolar, em que o ensino da leitura e da escrita figuram entre as principais aquisições dos alunos, especialmente para os de Ensino Fundamental. Vinculou-se a abordagem feita às práticas da pesquisa etnometodológica, em que o pesquisador procura na análise da ação dos agentes, as explicações sobre as escolhas feitas. Considerou-se, desse modo, para análise dos dados obtidos, as discussões realizadas pela Sociologia da Educação em que a leitura e a escrita aparecem como definidoras do modo específico de socialização das sociedades modernas, sendo a escola, instituição moderna por excelência, o principal meio para constituição do leitor. Desse modo, autores como Bourdieu; Guy Vincent, Lahire, Daniel Thin; Anne Marie Chartier e Gimeno Sacristán foram tomados especialmente, pois com seus estudos forneceram elementos que permitiram compreender que a escola não forma outro sujeito senão o leitor, visto que tudo o que faz privilegia o modo escritural de comunicação. Entretanto, é preciso pensar no leitor pleno, aquele que consegue, diante da infinidade de textos que circulam socialmente, compreender o que leu, estabelecendo as mais variadas relações possíveis e ainda, que a leitura seja um hábito adquirido e cultivado a partir da escola, especialmente para as crianças que não têm acesso a esse bem cultural no meio familiar. A escola, cujas ações são marcadas por mudanças, mas, sobretudo por permanências, desenvolve ações que marcam uma aquisição insuficiente das habilidades de leitura, isso porque, ao realizar ações cotidianas de leitura, escolariza-as e os entendimentos dos agentes, constituídos a partir do entrelaçamento de vários aspectos, se mostram vinculados a práticas que privilegiam o escrito formalizado.

Palavras chave: ensino fundamental, leitura, escolarização, forma escolar, leitor escolar e escrita.

ABSTRACT

BEZERRA, Maria Helena B. 2009. Educacion of the reader: the school fullfills the task?

Does the school form or “shape” the reader? To answer the question, this research carried out from 2006 took as its principal object of analysis the school actions of the teachers of the municipal Basic school "Cândido Portinari", located in Perus, São Paulo, in the Basic Teaching I, having in mind to apprehend if the development of several schools activities in the multiple spaces of realization of the classrooms, indicates, effectively the process of constitution of the reader. The observation that the school "educates" the reading, - understood as a bad characteristic - checked in many people, is debated about the formation of the school reader, it was taken like counterpoint, since it was looked to understand the actions of the agents: teachers, advisors, coordinators, etc. as marked by socially and historically constituted ways, defining the school culture, in which the teaching of the reading and of the writing appears among the principal acquisitions of the pupils, specially for those of Basic Teaching. There was linked the approach done to the practices of the Ethnomethodolgy research, in what the researcher looks at the analysis of the action of the agents, the explanations on the made choices. Considering, in this way, for analysis of the obtained data, the discussions carried out by the sociology of education in which the reading and the writing turn up as defining of the specific way of socialization of the modern societies, being the school, modern institution par excellence, the main way to the constitution of the reader. In this way, authors as Bourdieu; Guy Vincent, Lahire, Daniel Thin; Anne Marie Chartier and Gimeno Sacristán were taken specially, because their researches supplied elements that allowed us to understand that the school does not form another subject except the reader, since everything they do privileges the writing way of communication. In the mean time, it is needed to think about the entire reader, that one who affords, foremost from the infinity of texts that socially circulates, comprehend what was read, establishing the most varied feasible relationships and more, that the reading becomes acquired and cultivated customary behavior from school, especially for the children who do not have access to this cultural property within the familiar atmosphere. The school, which actions are marked by changes, but, especially by permanencies, develops actions that mark an insufficient acquisition of the skills of reading, that because, while carrying out daily actions of reading, it educates them and the understandings of the agents, constituted from the interlacement of several aspects, they appear linked to the practice that privileges the formal written one.

Key words: primary school, reading, schooling, scholar configuration, scholar reader and writing.

SUMÁRIO

LISTA DE SIGLAS UTILIZADAS NO TRABALHO	11
LISTA DE TABELAS E QUADROS:.....	12
LISTA DE FIGURAS.	13
INTRODUÇÃO.....	14
CAPITULO I ESPAÇO E LEITURA	38
1.1 Sala de leitura e leitura: espaço idealizado para formação do leitor.....	38
1.2 A interferência de ações políticas.....	62
1.3 A circulação do livro a partir da sala de leitura	72
CAPÍTULO II LEITURA NAS SALAS AMBIENTES	84
2.1 A Sala de Leitura na EMEF “Cândido Portinari” e a formação de professores.	84
2.2 Ações de leitura na Sala de Leitura e Formação do leitor	90
2.3 A leitura no Laboratório de Informática	106
2.4 A leitura no Laboratório de Ciências.....	110
CAPÍTULO III POR QUE, O QUE E COMO SE LÊ EM SALA DE AULA?	115
3.1 A escola, a observação das salas de aula e dos cadernos dos alunos.....	121
3.2 A sala de aula e a leitura.....	123
3.2.1 Relações com as orientações oficiais.....	148
3.2.2 Relação do ensino com a moralidade	162
3.3 O trabalho com os livros infantis e sua materialização: o que fica nos cadernos dos alunos.	169
CONSIDERAÇÕES FINAIS	187
BIBLIOGRAFIA.....	194
DOCUMENTOS:	202
ANEXOS.....	203
ANEXO I – Encontro da Anpoll e discriminação dos anais encontrados.....	203
ANEXO II – Relação das dissertações/teses selecionadas a partir do CD-Rom – ANPED (1999) para análise.	205
ANEXO III – Relação dos Congressos de Leitura (COLE) selecionados com a discriminação do material encontrado	208

LISTA DE SIGLAS UTILIZADAS NO TRABALHO

ANPED – Associação Nacional de Pesquisas em Educação
ANPOLL – Associação Nacional de Pós-graduação em Letras e Linguística.
CEU – Centro de Educação Unificado
COLE – Congresso de Leitura
CONAE – Coordenadoria dos Núcleos de Ação Educativa
DEPLAN – Departamento de Planejamento
DOT – Diretoria de Orientação Técnica
DREM – Delegacia Regional de Ensino Municipal
EMEF – Escola Municipal de Ensino Fundamental
EMEI – Escola Municipal de Educação Infantil
ESL – Encarregado de Sala de Leitura
FNDE – Fundo Nacional para o Desenvolvimento Escolar
HQ – Histórias em quadrinhos
INAF – Indicador Nacional de Alfabetização Funcional
JBD – Jornada Básica Docente
JEI F– Jornada Especial Integral de Formação
MEC – Ministério da Educação e Cultural
OSL – Orientador de Sala de Leitura
PAP – Professor de Apoio Pedagógico
PEB – Programa Escola Biblioteca
PESL – Professor Encarregado de Sala de Leitura
PIC – Projeto Intensivo de Conclusão de Curso
PNBE – Programa Nacional de Bibliotecas Escolares
POSL – Professor Orientador de Sala de Leitura
PROFA – Programa de Formação de Professores Alfabetizadores
SAP - Sala de Apoio Pedagógico
SME – Secretaria Municipal de Educação
TOF – Toda Força ao Primeiro Ano
UEL – Universidade Estadual de Londrina
UFAM – Universidade Federal do Amazonas
UFSCAR – Universidade Federal de São Carlos
UNB – Universidade Nacional de Brasília.

LISTA DE TABELAS E QUADROS:

- QUADRO I – Constituição do acervo da Sala de Leitura da EMEF “Cândido Portinari”, p.64.
- TABELA I – Congressos de Leitura, p. 19.
- TABELA II – Congressos da ANPOLL, p. 22.
- TABELA III – Empréstimos segundo a preferência dos alunos, p. 79.
- TABELA IV – Seleção de livros feita pelas professoras segundo gênero. (fábulas e contos de fada), p. 125.
- TABELA V – Seleção de livros feita pelas professoras segundo gênero. (lendas), p. 127.
- TABELA VI – Seleção de livros feita pelas professoras segundo gênero. (poesia), p. 128.
- TABELA VII – Seleção de livros feita pelas professoras segundo gênero. (informativo e ou conteúdo relacionado à área de Ciências), p. 129.
- TABELA VIII: Seleção de livros feita pelas professoras segundo gênero. (narrativos), p. 131.

LISTA DE FIGURAS.

FIGURA I – Armário contendo livros das várias áreas do conhecimento, p. 44.

FIGURA II – Prateleiras com livros infanto-juvenis e de Ciências, p. 44.

FIGURA III e IV – Prateleiras com livros infantis, p. 45.

FIGURA V E VI – Mesas ocupadas por alunos nas aulas em Sala de Leitura, p. 45.

FIGURA VII – Prateleiras destinadas ao acervo de Ciências, p. 52.

FIGURA VIII E IX – Mapas conceituais escritos na lousa, p. 113.

FIGURA X – Caderno de Ciências de aluno do 2º ano, p. 173.

FIGURA XI – Caderno de Ciências de aluno do 2º ano, p. 176.

FIGURA XII – Caderno de Ciências de aluno do 2º ano, p. 176.

INTRODUÇÃO

A ESCOLA E A FORMAÇÃO DO LEITOR: AINDA MUITO A SABER

Atualmente no Brasil, nos meios educacionais ou mesmo em outros meios, um dos temas recorrentes é a grande dificuldade enfrentada em relação ao bom desempenho dos alunos no que concerne à leitura e à escrita. As declarações, especializadas ou não, de que mesmo após vários anos de escolarização, muitos alunos mal conseguem ler um pequeno texto são rotineiras. As opiniões atestam, ainda, que se esses alunos conseguem decodificar um texto, identificando as palavras aí contidas, não demonstram entendimentos sobre o seu conteúdo, tornando-se ainda mais difícil a interpretação, extrapolação ou qualquer outra habilidade normalmente requerida do leitor.

Muitos são os segmentos da sociedade dispostos a encontrar e analisar os motivos causadores dessa grande crise, desde os próprios professores, agentes diretamente envolvidos no processo de ensino, às universidades, os governos, enfim, todos procuram, a seu modo, identificar os problemas e, na maioria das vezes, propõem soluções.

Como uma das formas de solucionar essa crise de proporções tão grandes, tem-se intensificado indicações de modos de agir para a instituição escolar que, segundo muitas opiniões, conseguirão diminuir os problemas se formar adequadamente os alunos, tornando-os leitores proficientes.

Muito se diz também a respeito dos modos de agir da escola em relação à leitura. Não são poucas as críticas recebidas por essa instituição, colocando-a como uma das principais responsáveis pelo baixo desempenho dos alunos. A mesma fragmentação que se realiza em relação ao ensino dos conteúdos curriculares, é observada e apontada em muitas pesquisas acadêmicas como as de Chiappini (1995), Geraldi (2002), Soares (1995, 2002 e 2004), quando o assunto é leitura.

Alguns procedimentos realizados pela escola, como fichas de leitura, escrever sobre o lido, cópias de trechos do livro, enfim, tudo o mais que professores propõem tendo em vista o bom desempenho leitor dos alunos, acaba por fazer parte de uma enorme lista de motivos pelos quais se julga não formar adequadamente os alunos para a leitura. Detecta-se um desencontro entre o reconhecimento de que cabe à escola a formação do leitor e as ações desenvolvidas.

Diante desta dupla constatação, ou seja, a de que se espera a intensificação de ações da escola em relação à leitura e de que se considera, em muitos casos, que a escola não tem

executado com sucesso seu papel na produção de um leitor competente, é que esta pesquisa se desenvolveu a partir do ano de 2004.

É necessário observar que, de início, se buscava compreender certa circulação de livros considerados de Literatura Infantil na Escola Municipal de Ensino Fundamental “Cândido Portinari”, localizada em Perus, bairro do Município de São Paulo. Observou-se que os livros destinados ao público infantil não eram apenas utilizados na Sala de Leitura da escola. Em vários momentos pôde-se constatar a utilização dos livros pelos professores para desenvolvimento de conteúdos curriculares, como os de Ciências, por exemplo. Desse modo, as intenções da pesquisa se voltaram para o entendimento sobre a utilização dos livros pelos alunos e professores dos quatro primeiros anos do Ensino Fundamental, entretanto num quadro maior de referências.

De fato, o grande número de livros existentes - na Sala de Leitura dessa escola o acervo perfaz um total de mais de 19.000 livros – e a constatação do desenvolvimento de aulas e atividades em torno da leitura, provocaram empenho no sentido de saber se as ações dos professores e alunos apontavam para efetiva constituição do leitor.

Reitera-se neste estudo a importância de se pensar no papel desenvolvido pela escola para a constituição do leitor, ainda que se tenha constatado que, de início, nos anos de 1970, as pesquisas desenvolvidas sobre leitura tomaram a escola como principal foco de investigação e muito já se tenha produzido a esse respeito. Mas, é igualmente verdade que dentre as obrigações da instituição escolar continua a da constituição do leitor como tarefa historicamente assimilada. Há que se pensar, portanto, quais mudanças e permanências estão presentes nas ações escolares voltadas para leitura.

A leitura, como uma característica universal do mundo atual, é aqui analisada como um importante meio de produção de subjetividades. Parte-se do princípio que, a partir do momento em que as experiências humanas passaram a ser transmitidas por meio da escrita, novos modos de relacionamento entre os seres humanos foram igualmente instituídos, dispensando a necessidade da presença física e do tempo presente para as comunicações. (Gimeno Sacristán, 1997). Do mesmo modo, a instituição escolar continua sendo um dos meios mais importantes para produção das subjetividades. Com maior ou menor grau de intensidade, a vida escolar pela qual a maioria das pessoas passa, atualmente, produz modos de ver e entender o mundo.

Entende-se, dessa maneira, a importância de se pensar esses dois elementos, escola e leitura, de modo a se saber o que tem sido feito para acelerar o processo de aquisição da capacidade de ler e entender os elementos da cultura que estão, nos dias atuais, e em sua

grande maioria, codificados por meio da escrita. Assim, definido o foco, buscou-se fundamentar o estudo, o que se apresenta a seguir.

LIVROS, LEITURA E ESCOLA: REVENDO A PRODUÇÃO.

Leitura e leitor, escola e leitor. A produção do leitor sendo analisada sob muitos pontos de vista. Muitas pesquisas na área de Educação, em Lingüística ou, ainda, em outras áreas como a da História da Leitura, abordam essa constituição. Considera-se que isso ocorra porque ser leitor é uma característica fundamental do ser humano moderno e que continua sendo marca categórica na atualidade.

Muito embora seja grande o número de pesquisas sobre leitura - e aquelas que tratam da relação leitura e escola seja, proporcionalmente, talvez em número ainda maior, dado a escola ser considerada um dos principais locus dessa produção - o presente estudo insiste na necessidade de pesquisas que se debrucem sobre a constituição do leitor a partir da escola.

O levantamento das pesquisas que buscam saber como os pesquisadores estão abordando o assunto leitura e escola tem por finalidade marcar a posição em que a presente pesquisa se inscreve nesse conjunto. Sob uma ótica que se considerou pouco explorada, notou-se não serem freqüentes pesquisas que tragam preocupações voltadas para se entender a ação dos professores como resultante da relação de vários aspectos, desde os sócio-históricos, até os culturais. Geralmente o que se vê são pesquisas, na maioria das vezes muito sérias, mas que colocam a ação da escola em leitura como sendo aquela que, na verdade, acaba por trazer um efeito contrário ao que se pretende. Ao invés da formação do leitor, essas pesquisas diagnosticam ações escolares desestimulantes que acabam fazendo com que os alunos não queiram ler.

Sem desconsiderar que de fato as ações da escola são, na maior parte dos casos, extremamente desestimulantes, como também se verá ao longo desse trabalho, pretendeu-se abordar o tema a partir da perspectiva que considera que a escola age em relação à leitura, como nas demais áreas do conhecimento, a partir de entendimentos constituídos social e historicamente, portanto, negociações e entendimentos são travados cotidianamente, o que resulta em mudanças, mas também em permanências.

A discussão a seguir, nesse sentido, procura localizar a produção na área de Educação, cujas preocupações se voltam para entender como se tem abordado a relação escola e a produção do leitor.

Como exemplo desse movimento apontado, a pesquisa de Mendes (2006) traz uma questão extremamente importante em relação às concepções de leitura que as diversas

administrações municipais tentaram imprimir quando estavam no comando ações municipais. Para a autora, essas concepções têm sido disputadas por vários sujeitos, dentre eles os próprios autores dos livros. Em seu trabalho nota-se que essas concepções são resultantes de várias negociações em vários campos. Nos embates travados ao longo da constituição e sedimentação das salas de leitura, seja pela concepção de leitura, seja no campo organizacional, são apontadas as características resultantes desses processos, o que, sem dúvida, trouxeram reflexos para o desempenho da leitura nas escolas.

No caso das Salas de Leitura da Rede Municipal de São Paulo, apesar de os objetivos aos quais os órgãos oficiais fazem referência serem os de diminuir os problemas relacionados ao baixo rendimento em relação à linguagem, principalmente pelas crianças das classes populares, verificou-se, de fato, a expansão das Salas em um momento em que a leitura e a utilização de livros pelos alunos acompanhava uma necessidade defendida pelas editoras de livros. O levantamento histórico, muito bem feito por Mendes, aponta o surgimento das Salas de Leitura no início da década de 1970, sendo ampliada para a maioria das Escolas Municipais no início dos anos de 1980, época em que há uma grande explosão de publicações voltadas para o público infantil.

Com a possibilidade da criação da Sala de Leitura em todas as unidades escolares, os diretores das escolas, diante de determinados pré-requisitos, entre eles a disponibilidade de uma sala para que fosse montado esse novo espaço na escola, poderiam fazer a inscrição da escola no Programa Biblioteca Escolar. Nesse estudo, que tem como delimitação temporal o período que vai desde a criação do Projeto Biblioteca Escolar em 1972 ao ano 2000, a autora localizou inúmeros momentos de avanços em relação ao projeto como, por exemplo, a formação dada aos Professores Encarregados de Sala de Leitura a fim de trabalharem com o acervo e com os alunos. Houve, contudo, momentos em que aconteceram retrocessos no projeto, provocados por mudanças na administração municipal e que incidiram diretamente na ação dos professores de toda a escola. Um dos fatos mais relevantes nessa esfera ocorreu em 1994, quando, por falta de professores para ministrar aulas de várias disciplinas, a Secretaria Municipal de Educação lançou uma portaria considerando o Professor Encarregado de Sala de Leitura como um dos recursos disponíveis para atuar nessas aulas, desviando sua função de atendimento semanal às turmas da escola.

A partir do CD-ROM elaborado em parceria entre a Associação Nacional de Pesquisas em Educação (ANPED) e Ação Educativa divulgado em 1999, identificou-se as pesquisas existentes no período de 1981 a 1998 nas teses e dissertações (vide anexo II), tomando como

referência aquelas realizadas sobre o tema de leitura ou literatura na escola. Selecionou-se 41 trabalhos relacionados ao tema exposto acima e tangenciando o tema proposto neste estudo:

- a) Estudos relacionados às Salas de Leitura ou Bibliotecas Escolares (18);
- b) Estudos relacionados a procedimentos de leitura em sala de aula (22);
- c) Estudo que buscou diagnosticar representações de leitura, ou seja, como a leitura é vista por diferentes grupos (1).

Com a leitura dos resumos desses trabalhos nota-se um grande interesse por parte dos pesquisadores em saber como se dá a efetivação da leitura na escola, mesmo os trabalhos referentes às bibliotecas escolares ou salas de leitura, acabam trazendo para a discussão o que se faz nas escolas. Entretanto, é necessário discutir a tendência crescente que se evidencia quanto ao conteúdo das pesquisas. Percebe-se que as preocupações dos estudos, em grande parte, estão voltadas para o entendimento da realização de determinados programas ou projetos. Nota-se nessas pesquisas a intenção de disseminar um discurso positivo acerca das possibilidades que o trabalho escolar com leitura possa trazer.

Embora em número menor, alguns trabalhos realizam crítica ao que a escola faz tendo em vista a produção do leitor. Dos resumos analisados, apenas dois trabalhos fazem referência a problemas na formação do leitor por meio da escola.

Em um estudo realizado sob a coordenação de Chiappini e Geraldi (1994), há grande preocupação em saber como se ensina por meio dos diversos tipos de textos na escola. Os resultados da pesquisa, que envolveu um grande número de pesquisadores, apontam a grande dificuldade da escola em trabalhar com a linguagem. A escola tende a burocratizar a linguagem por meio de ações que a descontextualizam, como as cópias e os ditados. Os autores consideram que o trabalho dos professores se resume, na maioria das vezes, ao cumprimento de roteiros cansativos. A pesquisa resultou em três volumes que trazem preocupações diferentes em relação aos tipos de textos analisados e trabalhados na escola. O primeiro volume analisa textos produzidos pelos alunos. O segundo volume analisa o desenvolvimento do trabalho pedagógico a partir de textos didáticos e paradidáticos. O terceiro volume elege como tema central o trabalho realizado com textos não-escolares como, por exemplo, os jornalísticos, apropriados pela escola do ponto de vista didático. Depois da edição desses três volumes, a análise da utilização, pela escola, de outros tipos de textos e ações foi objeto desses estudos e possibilitaram a publicação de outros volumes. A pesquisa, desse modo, revela um grande fôlego, demonstrando a necessidade de estudos constantes que sigam nessa direção.

No levantamento, a partir dos cadernos do Congresso de Leitura (COLE), realizado a cada dois anos na cidade de Campinas, São Paulo, pôde-se ter acesso aos documentos de 11 congressos desde o ano de 1978 até o último realizado no ano de 2007 (vide anexo III). Nos Congressos, além das conferências sobre leitura em geral, são organizadas apresentações de trabalhos em sub-temas ou, como se denomina atualmente, em seminários temáticos, que podem ser originários de pesquisas acadêmicas ou de trabalhos realizados por variados grupos ou pessoas. No desenvolvimento dos congressos são apresentadas experiências ou análises sobre leitura.

A partir da leitura dos resumos dos trabalhos apresentados, foram selecionados aqueles relacionados à Literatura Infanto-juvenil e escola. Verificou-se a existência de 287 trabalhos, como seguem as quantidades relacionadas segundo o ano em que aconteceram:

Tabela I
Congressos de Leitura

Ano	Congresso de Leitura (COLE)	Trabalhos apresentados
1981	3º	8
1983	4º	6
1985	5º	4
1987	6º	4
1991	8º	3
1995	10º	15
1997	11º	30
1999	12º	14
2001	13º	56
2003	14º	47
2007	16º	85

É importante observar o aumento gradativo de pesquisas ou de trabalhos apresentados com o tema Literatura Infantil e escola nesses congressos. Muitos dos trabalhos apresentados se referem à execução de projetos e programas de leitura nas escolas, o que comprova a grande incidência do uso da Literatura Infanto-juvenil por professores e alunos. Observou-se que o aumento de pesquisas preocupadas em saber o que a escola vem fazendo, corresponde, também, a um aumento significativo da produção editorial e da presença dos livros desse gênero na escola, como se verificou a partir da contagem do acervo da unidade escolar em que se desenvolve esta pesquisa conforme se verá a seguir. A partir dos anos de 1990, a escola recebeu o maior número de livros, sejam aqueles enviados pelo governo federal ou pelo governo municipal.

Destaca-se grande número de trabalhos apresentados nos Congressos de Leitura que se destinam a relatar e verificar os modos de agir da escola tendo como objetivo a produção do leitor. Do que se leu, nota-se uma tendência maior em considerar algum modo de agir da escola, pois revela experiência considerada bem sucedida. São trabalhos que vêm abordando, e de certa forma indicando, como incentivar a leitura entre as crianças e jovens.

Quando aconteceram os primeiros Congressos de Leitura, o de 1983 e o de 1985, os trabalhos apresentados, em grande parte, foram relatos de ações realizadas na escola sobre leitura. Nota-se, a partir dos anos de 1990, um adensamento da apresentação de trabalhos que buscam a relação escola e leitura. Há também uma significativa alteração na organização dos Congressos de Leitura, que se mostram mais estruturados, classificando as apresentações por grupos de interesse. Muitos trabalhos apresentados relatam sobre a implantação de Salas de Leitura e Bibliotecas escolares. Salienta-se a presença, na conjuntura nacional, de muitos projetos de inovação no campo educacional, provocados pelo clima de abertura política e pela própria intensificação dos programas de pós-graduação em Educação, com preocupação evidenciada de pensar alternativas para a Educação Brasileira. É também nesse contexto que algumas experiências de governos municipais colocam em movimento idéias até então apenas imaginadas, como é o caso da administração municipal de São Paulo, do período que vai de 1989 a 1992, que tem na figura de Paulo Freire, como Secretário Municipal de Educação, a grande expectativa de mudança. Destaca-se, como exemplo do que se acabou de falar, o grande número de trabalhos apresentados no COLE abordando o tema da leitura e sua relação com o tema gerador, um dos aspectos centrais defendidos por ele.

É a partir do Congresso de 2001 que se observa um maior número de trabalhos cuja abordagem destoa, em certa medida, da grande maioria. São estudos que procuram entender a produção do leitor a partir das singularidades que o contexto escolar oferece. As novas abordagens centram-se em entender a constituição do leitor infantil, tomando o espaço escolar como determinante neste contexto. Como exemplos, os títulos “Leitor e leitura: elos que precisam ser desvendados”, de 2001, de Mirian Scöeder, UEL e “Uma leitura crítica da literatura Infantil no contexto escolar”, de 2001, de Juliana de Freitas Dias, UNB, ilustram esta vertente. Surgem também abordagens históricas acerca da relação entre escola e Literatura Infantil, como é o exemplo do trabalho de Carolina Witske Darolt, de 2003, “Professor e a Literatura Infanto-Juvenil”, UFSCAR. Em 2001, Suely Barros Bernardino Silva, da UFAM, apresentou o estudo “Reflexões sobre o ensino de leitura no contexto escolar”, em que constatou a ausência da leitura no espaço escolar, propondo uma nova atitude de professores e demais responsáveis frente à leitura.

No campo da lingüística, vários são os trabalhos apresentados que procuram apreender, por meio do uso do texto literário, como se dá a sua recepção no contexto escolar.

O surgimento de abordagens mais críticas em relação ao que a escola faz quando empreende formar o leitor é notado em um maior número de trabalhos, também a partir dos anos de 1990. A cada nova edição do COLE verifica-se um aumento de estudos ou experiências apresentadas sobre leitura e escola, o que reitera a constatação de que a literatura infanto-juvenil tem ocupado grande parte do currículo escolar, especialmente em se tratando dos quatro primeiros anos do Ensino Fundamental. Os trabalhos selecionados a partir de três seminários ou subgrupos que abordavam a relação escola e leitura em 2007 perfazem um total de 85, conforme Tabela I.

Intensificaram-se também trabalhos apresentados abordando a relação biblioteca escolares e o processo de formação do leitor; igualmente significativos são os trabalhos que abordam a relação entre a produção do leitor e a herança cultural brasileira; são também alvos de investigação as representações que se tem dos leitores infantis.

A constatação de que são inúmeras as pesquisas que tratam do tema leitura e escola, poderia produzir o entendimento de que muito já se sabe sobre o assunto e que, portanto, seria inútil enveredar por este caminho, já que pouco seria acrescentado à discussão que vem sendo feita. Entretanto, foi possível apreender por meio do levantamento dos COLE's - eventos específicos sobre o tema - que ainda são tímidas as iniciativas que buscam entender o que de fato é feito em sala de aula pelos professores e alunos quando o assunto é leitura. Se a escola continua produzindo leitores, mesmo que não seja o leitor ideal, faz-se necessário saber o que e como isso vem sendo feito, quais são as ações realizadas em sala de aula que movimentam esse processo. E, se de todo, os investimentos da escola não corroboram para a constituição do leitor proficiente, quais e como são feitas as atividades relacionadas à leitura que deveriam contribuir para que isso ocorresse? Há desse modo, um ponto crucial que a presente pesquisa busca apreender, qual seja, as especificidades das ações de leitura próprias da escola, socialmente constituídas, que se relacionam com o que tradicionalmente a escola faz quando se trata de transmitir os conteúdos culturais objetivados.

Na mesma direção do levantamento realizado e exposto sobre as apresentações no COLE, foram analisados resumos apresentados nos congressos da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Letras e Lingüística (ANPOLL) dos subgrupos de Literatura Infanto-juvenil e escola, foram encontrados 24 trabalhos distribuídos segundo a Tabela II.

Tabela II
Congressos da ANPOLL

Ano	Trabalhos apresentados
1987	6
1989	2
1992	1
1994	2
1996	2
1998	1
2000	4
2002	7

Como se verifica, no ano de 1987, são identificados seis trabalhos sobre leitura, literatura e escola. Ferreira (2001) localiza um crescimento de trabalhos sobre leitura - e aqui só estão apontados aqueles que se relacionam à escola - ao processo de abertura política que o país passou a viver a partir da década de 1980. Muitos estudos se voltaram para entender os processos de ensino nas mais diversas áreas e leitura também se insere no mesmo processo. Embora não localizados os anais de todos os encontros, é possível apontar que a partir do ano 2000, novamente, o interesse por entender o trabalho da escola em relação à leitura passa a crescer. (vide anexo I)

Abordando o tema das pesquisas sobre leitura no Brasil no período que vai de 1980 a 1995, Ferreira (2001), localiza 189 trabalhos acadêmicos. A pesquisadora organizou esses trabalhos em sete focos, discriminados abaixo:

1. compreensão/desempenho em leitura – 76 (setenta e seis) trabalhos;
2. proposta didática e análise do ensino de leitura – 61 (sessenta e um) trabalhos;
3. leitores – preferências, gostos, histórias e representações – 25 (vinte e cinco) trabalhos;
4. leitores – preferências, gostos, histórias e representações: o caso do professor/bibliotecário como leitor – 15 (quinze) trabalhos;
5. texto de leitura usado na escola – 3 (três) trabalhos;
6. memória da leitura, do livro – 6 (seis) trabalhos;
7. concepção de leitura – 3 (três) trabalhos;

De antemão, os resultados apresentados pela pesquisadora em relação à sua classificação indicam certa tendência nos estudos. No que diz respeito às pesquisas focalizando a questão didática, a autora chega à conclusão de que os estudos realizados seguem uma trajetória que vai da análise das práticas de leitura às condições da produção de

leitura na escola. Muitos desses pesquisadores, de posse dos dados de suas pesquisas, atribuem às ações pedagógicas voltadas para a leitura a responsabilidade pelos fracassos e sucessos dessas práticas. As pesquisas focalizando a didática da leitura, segundo a autora, também procuram nos procedimentos em relação ao aprendizado de leitura os motivos que levam a um distanciamento do leitor em relação ao livro e ao ato de ler, demonstrando que as ações pedagógicas, em muitas situações, produzem um efeito contrário ao que se propunha inicialmente.

No trabalho de Ferreira (2001) há a importante constatação de que as pesquisas sobre leitura no Brasil se iniciaram no interior das escolas, ligadas a aspectos relacionados à formação do leitor por meio da escola. Entretanto, a autora localiza atualmente a existência de uma tendência em se “desescolarizar” o debate, dando possibilidade ao surgimento de pesquisas cuja preocupação é a de investigar a formação do leitor em outros espaços que não apenas o escolar, como grupo de mulheres, moradores de ruas, etc.

Embora haja essa tendência de buscar entender a formação do leitor em outros ambientes que não a escola, como aponta Ferreira (2001) - toma-se como exemplo o importante estudo realizado por Lajolo e Zilberman (1996) sobre a formação da leitura no Brasil em que as autoras abordam, entre tantos aspectos, a constituição da leitora brasileira em especial - reitera-se, com esta pesquisa, a necessidade da realização de trabalhos que busquem entender o que a escola faz atualmente em relação à leitura, especialmente dentro de uma perspectiva que procure apreender a ação escolar como o resultado de múltiplos aspectos que se relacionam e não apenas como tarefa mal realizada. Ou seja, julga-se importante saber quais fatores são preponderantes para que a escola realize, em relação à leitura, determinadas ações e não outras.

O deslocamento das preocupações de pesquisa sobre leitura apontada por Ferreira (2001) pode significar o que de fato já se sabe, ou seja, que as ações da escola pouco ou muito pouco contribuem para a constituição de certo leitor. Em vários estudos visitados, Zilberman (1982) e Silva (1998, 2002), entre tantos outros, detectam-se críticas severas sobre o que a escola faz. São críticas embasadas em constatações sobre modos de agir da escola que pouco contribuem para que o leitor surja nas condições escolares. No entanto, é necessário lembrar que tanto a instituição escolar, quanto os professores, como principais agentes de divulgação do conhecimento - projeto da escola moderna que continua a ter grande significado atualmente - sentem-se responsáveis por esta tarefa e, portanto, continuam a fazê-la. Há, desse modo, novos entendimentos e novas ações sendo realizadas, demonstrando a pertinência

de empreendimentos que localizem a escola como lugar de possibilidade da constituição do leitor.

Felizmente as produções na área da leitura, especialmente aquelas que focalizam a relação entre escola e constituição do leitor, colocam hoje questões importantes acerca desse aprendizado escolar. Os apontamentos feitos pelas pesquisas na área das ciências sociais, em que são pesquisados também os meios de origem das crianças, possibilitam entendimentos mais amplos sobre determinadas aquisições escolares. As condições desiguais a que as crianças estiveram submetidas desde o nascimento são percebidas por essas pesquisas como importantes fatores a serem considerados para que os resultados não tragam falsos entendimentos. Sabe-se, por exemplo, que para as crianças se tornarem leitores, ou não, o fato de os pais serem leitores é fator preponderante, como aponta Sacristán (2007) ao comentar o resultado do relatório “Avaliação de Educação Fundamental” – 1999- MEC, Espanha.

No Brasil, os dados do Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (INAF) de 2005, também focalizam essa relação entre as condições de origem das crianças e os rendimentos escolares. No que tange a constituição do leitor, a escolarização aparece como fator fundamental, ou seja, dentro de uma classificação que divide os entrevistados em quatro categorias: Analfabeto, Alfabetizado Nível Rudimentar, Alfabetizado Nível Básico e Alfabetizado Nível Pleno, aqueles que se incluem entre os de Alfabetização Plena, possuem no mínimo 11 anos de escolaridade e em se tratando das condições familiares que possibilitam a constituição do leitor, o relatório aponta que

A análise comprovou a importância do ambiente familiar tanto para as pessoas com escolaridade baixa como alta: o nível de escolaridade da mãe, a capacidade de leitura do pai e a existência de materiais de leitura na casa onde o entrevistado passou a infância estão entre os fatores mais correlacionados ao desempenho no teste. (INSTITUTO PAULO MONTENEGRO/AÇÃO EDUCATIVA, 2005).

Zilberman (1988) adverte para o fato de que o livro entra em sintonia com os sentidos múltiplos de cada aluno; portanto, com intervenção positiva nos setores educacionais. Aponta ainda que, ao longo da história da escola, houve ampliação do espaço do uso do livro, o qual passou a fazer parte das diretrizes curriculares em muitos países, no passado e no presente. No caso do ocidente, a autora detecta uma parceria bastante eficaz entre leitura e escola, isso porque para ler é preciso saber os códigos da escrita. A escola, desse ponto de vista, passou a ser imprescindível para a maioria da população, pois com ela se pode adquirir os instrumentos necessários para conviver no “novo mundo”, regido, agora, por novos códigos.

“Ler sabendo que o sentido poderia ser outro”. É com essa afirmação que Orlandi (2001) discute os vários sentidos que a leitura pode ter, dependendo das leituras feitas do mundo ou das diferentes concepções sobre ela. Segundo a autora, a leitura instaura sentidos, por isso é parte constituinte da sociedade; mesmo porque a vida intelectual está irremediavelmente ligada à leitura, principalmente a partir da substituição da cultura oral pela escrita. A discussão que a autora faz sobre os sentidos e significados da leitura e sua relação com o desenvolvimento das atividades intelectuais, se aproxima daquela feita no campo da Sociologia em que também se considera o leitor e escola irremediavelmente ligados, isso porque esta última, constituída a partir de necessidades do mundo moderno, tem na leitura e na escrita sua tarefa primordial. Para Gimeno Sacristán (2007) “O ensino reverencia tais valores, enaltecendo as disciplinas do currículo, cujo conteúdo é o que se pode ler sobre elas. O sistema metodológico desenvolve o currículo fazendo da leitura a forma fundamental de aprender na escolaridade.” (p.92)

A relação entre escola e a constituição do leitor, portanto, por mais óbvia que possa parecer, necessita de constantes debates, especialmente porque se nota concordância de que é possível ensinar leitura. No livro intitulado “Texto e leitor”, Kleiman (2002) aborda os aspectos cognitivos da leitura. Assim, torna-se importante considerar como ocorre a compreensão do que se lê. É possível ensinar alguém a compreender um texto lido? Ao considerar essas importantes faces do problema, a autora contribui para se pensar em itens como a delimitação do que se lê, bem como as redes de relações existentes nos escritos, sintáticas e gramaticais, que são, antes de tudo, as estratégias para o processamento do texto.

Os estudos sobre os aspectos cognitivos da leitura, desse modo, são aqui considerados como a possibilidade desse ensino. São processos de produção de conhecimento extremamente importantes para que haja mudanças significativas no ensino da leitura, sem deixar de considerar que os entendimentos sobre como trabalhar leitura que os professores têm, resultam de múltiplas variantes, entre elas a tradição.

Ainda na discussão sobre os processos de aprendizagem de leitura, Kleiman (2002) discute os significados do letramento. Essa abordagem coloca novas questões sobre o ensino de leitura. A distinção entre alfabetização e letramento fornece pistas para se pensar na escrita não apenas como o processo pelo qual os indivíduos adquirem o instrumental necessário para viverem no grupo ao qual pertencem, mas que todos, alfabetizados ou não, na atualidade, fazem parte de um mundo regido pelos códigos da escrita. Essa constatação não é feita de maneira ingênua, pois apreende que a convivência dos sujeitos envolvidos em práticas sociais

em que a leitura e a escrita são códigos fundamentais, se traduzem em relações de identidade e poder.

Em um artigo publicado pela revista *Educação e Sociedade*, Soares (2002) também traz a discussão sobre letramento e associa ao debate questões relacionadas às novas tecnologias. O fato de existirem novas formas de contato entre o material escrito e o leitor, para a autora, provoca mudanças substanciais tanto no que diz respeito a aspectos sociais, como aos cognitivos ou discursivos. O leitor dos livros escritos em papéis não tem as mesmas características dos leitores das telas de computador. Com o objetivo de levantar essas novas maneiras de ler e ser leitor, a autora contribui para que se possa ter a idéia do movimento existente por trás de práticas cotidianas as quais, muitas vezes, não recebem a devida atenção.

Considera-se que os estudos feitos sobre a distinção entre letramento e alfabetização ampliam as possibilidades de entendimento sobre o ensino de leitura e escrita, especialmente porque vê a aquisição de tais habilidades como parte de um contexto amplo. Assim, passa-se a discutir as possibilidades de letramento a partir de múltiplos meios, não apenas o escolar. O fato de pertencermos hoje à chamada “Sociedade da Informação”, dentro da perspectiva do letramento, é visto como se fez observar há pouco nos estudos de Soares (2002), enquanto possibilidade de se pensar sobre os aprendizados do mundo letrado a partir de outros referenciais que não apenas o escolar.

Ainda sobre o aprendizado da leitura, para os professores, saber que leitura e escrita são dois processos mentais independentes talvez seja para escola um dos debates mais importantes a ser feito, tendo em vista que para a maioria é bastante presente o entendimento de se trabalhar leitura para que os alunos aprendam a escrever. Essa idéia é expressa inclusive nos programas oficiais analisados, pois a leitura de livros infantis é insistentemente incentivada, deixando claro que, entre outros motivos, proporciona aos alunos saberem as diferenças fundamentais entre a linguagem oral e a linguagem escrita. Não se afirma, entretanto, que por meio da leitura a capacidade de distinguir uma e outra linguagem seja impossível. Considera-se a existência da interdependência entre os dois processos. Porém, ressalta-se que o entendimento dos professores a esse respeito provoca determinadas práticas de leitura em que a escrita, a cópia, etc. recebem maior relevo que a leitura propriamente dita. Para Foucambert (2002) leitura e escrita não se originam da mesma operação mental. Para o autor, “aprender a ler é entrar num novo modo de elaborar a experiência”. (p.7). Sua grande preocupação é fazer com que os professores, aqueles que efetivamente trabalham com práticas de leitura, se envolvam em debates e pesquisas para entenderem melhor como o leitor é constituído.

Os estudos realizados sobre o tema da leitura que incluem os procedimentos da História, embora não discuta especificamente a relação produção do leitor e meio escolar, possibilitam a apreensão dos aspectos históricos e sociais que envolvem tanto a produção do escrito como do leitor em si. Batista e Galvão (2002) consideram que o ato de ler, em si, possui historicidade, o que provoca a necessidade da classificação das leituras bem como das práticas discursivas que norteiam esse hábito em um determinado espaço e tempo. Para essa abordagem, a leitura é produtora de significados e, como atividade humana é criativa e variável, de acordo com as condições sociais de determinado momento histórico. Desse modo, não só a leitura determina os comportamentos dos leitores, mas também os leitores influenciam nas produções escritas, em uma relação dialética.

Em uma coleção organizada por Afrânio Coutinho em 1955, intitulada “A literatura no Brasil”, em que consta um texto de Almeida sobre as origens da literatura infantil, inclusive no Brasil, o autor chega a afirmar literalmente

A literatura infantil começou a aparecer no Brasil, nos livros didáticos e em traduções. Tudo no século XIX, quando a escola se tornou risonha e franca... Os contos da Carochinha, do jornalista Alberto Figueiredo Pimentel (1867-1914), que foi o precursor dos cronistas sociais, com sua coluna “O binóculo”, na Gazeta de Notícias do Rio de Janeiro, apareceram em 1894, e foi o nosso primeiro livro do gênero Trata-se de uma adaptação do folclore mundial ou de outras por ele colhidas da tradição oral, em forma interessante, embora sem o necessário cuidado na linguagem, nem sempre perfeitamente adequada aos pequenos leitores a que se destinam. A sua acolhida, porém, foi extraordinária e as tiragens excederam a cem mil exemplares. Publicou também Histórias da avozinha, Histórias da baratinha, coleções de contos de fadas, Teatrinho infantil e Meus brinquedos. (ALMEIDA, 1997, pp. 206-207)

A vinculação e a proximidade entre o surgimento da Literatura Infantil, tanto na França, como no Brasil, se baseiam, em uma produção teórica da área da Psicologia que surge no século XIX e se intensifica no século XX, em que as crianças passam a ser entendidas como seres que necessitam de atenção especial, diferenciando-as, de uma vez por todas, do mundo do adulto. São teorias que tratam de como se dá a aprendizagem nas crianças, indicando que elas devem aprender fazendo. Esse aprender a fazer se dá em separado do mundo dos adultos, ou seja, nas escolas, no espaço público, diferentemente do que acontecia em outros momentos da história da humanidade em que as crianças aprendiam sobre a vida nos espaços privados.

O surgimento da Literatura Infantil se dá, dessa forma, a partir do momento em que se pensou em produzir textos que fossem adequados, tanto na linguagem, quanto no interesse que despertavam para a utilização de um público infantil. Então, a partir de adaptações de textos e contos da tradição oral e folclórica, de domínio de vários grupos e, quiçá, da

humanidade, é que foram escritos os textos específicos para as crianças. É necessário ressaltar que a Literatura Infantil é resultado de adaptações de histórias, feitas ao longo de vários séculos. No entanto, como afirma Almeida “A Literatura infantil, é produto do século XIX, nascida de preocupações educacionais, quando se compreendeu a necessidade de despertar nas crianças o gosto pela leitura e de lhe facilitar conhecimentos gerais, tudo dentro de uma expressão de arte” (Almeida, 1997, p. 205).

Em um artigo publicado no *Jornal do Alfabetizador*, Coelho, professora Titular de Literatura Infantil e Literatura Portuguesa da Universidade de São Paulo, fala a respeito do debate existente sobre ler ou não ler textos adaptados, em que se coloca favoravelmente tendo em vista que

É o caso, por exemplo, da Literatura Infantil Clássica surgida no Século XVII e XVIII. Como sabemos, Perrault, La Fontaine, Grimm, Andersen... foram em princípio, “adaptadores” ou recicladores de textos (ou narrativas) literários, retirados da grande fonte que é a literatura popular ou folclórica de suas nações (França, Alemanha, Dinamarca...) Literatura, na origem ligada ao sagrado e destinada aos adultos e que, com os séculos, acabou sendo popularizada em diferentes línguas e se transformando na primeira forma de que se revestiu a literatura para crianças. (COELHO, 1996, p. 10.)

São também da mesma autora as obras da década de 1980 “Panorama Histórico da Literatura Infantil/Juvenil” e “A Literatura Infantil”. Nessas produções são evidenciadas preocupações em entender a Literatura Infanto-juvenil tomando-as a partir perspectiva sócio-histórica de análise. Consideram-se os dois livros da autora como marco inaugural no Brasil de uma produção teórica não apenas preocupada em levantar conhecimentos acerca desse tipo de literatura do ponto de vista histórico, mas como estudos voltados para o entendimento dos contextos sócio, histórico e cultural que possibilitaram esse surgimento, ressaltando a escola em sua função de ensino, como instituição diretamente relacionada às produções para crianças.

A íntima relação entre Literatura Infantil, a escola e teorias de aprendizagem, pode ser evidenciada pelo fato de que, dentre os precursores da Literatura Infantil Brasileira se encontra nada menos que Lourenço Filho e certamente outras tantas pessoas ligadas à estruturação de um marco educacional formal no Brasil, com ares da Escola Moderna. Porém, ter o próprio Lourenço Filho, como autor de livros destinados às crianças, - como é o caso de vários livros modelares para crianças de 6 a 9 anos, entre eles “Maria do Céu”, o “Indiozinho” ou “Totó”, ou para crianças de 3 a 6 anos, “O papagaio Real” - é a prova contundente de que a Escola Brasileira Republicana e a Literatura Infantil estiveram desde sempre estreitamente ligadas.

Outro marco importante que denuncia a ligação entre escola e leitura é o fato de Fernando de Azevedo, ao assumir a direção geral da Instrução Pública do Distrito Federal, em 1928, ter decretado a obrigatoriedade da existência de duas bibliotecas escolares para o ensino primário, uma para alunos e outra para professores. (Vidal, 2000, p.13). Já naquele momento entendia-se a proximidade entre o ensinado em sala de aula e a produção literária para crianças. O fato de Fernando Azevedo ter demarcado um território estreito entre a educação e as bibliotecas escolares aponta para uma pedagogia que via os livros e a leitura como elementos complementares na aquisição do conhecimento.

É necessária a lembrança de que a proposta de instalação de bibliotecas nos prédios escolares acompanha um movimento de renovação pedagógica que o Brasil viveu na década de 1920. As propostas em torno da Escola Nova tinham como base de sustentação a necessidade de variados materiais didáticos, de modo que alunos e alunas pudessem aprender experimentando; e a leitura se enquadrava em uma dessas possibilidades.

As produções brasileiras voltadas para as crianças traziam, inicialmente, marca muito clara que seriam úteis para fornecer algum tipo de conhecimento para as crianças. Almeida (1997) localiza o livro “Poesias infantis” de Olavo Bilac como sendo um dos primeiros no gênero; trazia assuntos cívicos, incentivando as crianças a gostarem da terra onde nasceram. Também, como ressalta o autor, a obra de Olavo Bilac trazia noções de história para as crianças e, ainda, demonstrava a preocupação em falar sobre assuntos eminentemente escolares como os meses do ano, tradições brasileiras, desenvolvimento de sentimentos nobres como o amor e a justiça.

Ainda segundo Almeida, muitos escritores brasileiros participavam de debates a respeito desse gênero literário que entendiam ser, antes de tudo, um meio agradável de as crianças aprenderem sobre o mundo e sobre as coisas. Ele lembra, em uma das passagens de seu artigo, um depoimento de Cecília Meireles em que ela localiza a Literatura Infantil como de grande importância na formação das crianças, segundo ele

...Valem, sobretudo, como lições de coisas. Toda forma de ensinar e educar pelo deleite espiritual, fazendo com que o menino se sinta interessado pelo assunto a ponto de querer conhecê-lo melhor e, através dele, abranger maior soma de informações intelectuais, é altamente produtivo, pois já foi dito com acerto que as crianças aprendem por meio da literatura, que, acentua Cecília Meireles, não é, como muita gente pensa, um passatempo, é uma nutrição. Além de que tais obras, pela variedade de matérias tratadas, arte, ciência, literatura, costumes, viagens, biografia, favorecem ao pequeno leitor acompanhar suas predileções, ou norteá-las. Aliás, em “O mundo da criança”, traduzido e adaptado pela professora Isa W. Bonow, com orientação para pais e mestres, há a indicação de uma biblioteca padrão, de 900 volumes. (ALMEIDA, 1997, p. 216)

Torna-se necessário, no momento, fazer distinção entre o que intelectuais e professoras consideravam como sendo a boa literatura infantil e que, portanto, poderia conviver dentro dos muros escolares, e aquela literatura, também infantil, que circulava amplamente nos meios populares. Os contos de fada, por exemplo, como nos lembra Chartier (2004), não eram aceitos pela recém criada escola republicana na França, pois os professores acreditavam que difundiam crenças a serem abolidas das escolas laicas.

Considera-se que a escola, ao admitir os benefícios para o aprendizado com a utilização da leitura e, em especial a Infantil, contribui para a distinção clara entre a leitura com finalidades educacionais e aquela destinada apenas à recreação ou, se quisermos, a leitura para o entretenimento.

Almeida (1997) localiza no Brasil essa mesma discussão, entre o que seria aconselhável para escola em termos de leitura, e o que deveria ser abolido de seu dia-a-dia. As revistas em quadrinhos, por exemplo, no caso da primeira do gênero no Brasil, a Tico-Tico, lançada em 1905, contava com uma grande aprovação do público e dos próprios pais, mas era reprovada pelos professores, que a viam como forma confusa de literatura que traria prejuízos à linguagem infantil. Rachel de Queirós, ainda segundo Almeida (1997), afirmou que embora se tratando de um fato novo no país, esse tipo de literatura tiraria o prazer da leitura.

Na escola, uma das maneiras de tornar a Literatura Infantil acessível às crianças era o livro de leitura, composto a partir de fragmentos de textos extraídos de obras consagradas, que não eram necessariamente textos específicos para o público infantil. A leitura em Sala de Aula e em voz alta tinha como finalidade a memorização dos trechos lidos. Zilberman (2002) traz alguns depoimentos de escritores brasileiros que estudaram na escola do final do século XIX, em que narram como era a experiência com as aulas de leitura e com os textos selecionados nos livros de leitura. O depoimento de Mario Quintana é ilustrativo da maneira de ler a que as crianças e jovens daquele período estavam submetidos;

Sim, havia aulas de leitura naquele tempo. A classe toda abria o livro na página indicada, o primeiro da fila começava a ler e, quando o professor dizia “adiante”, aí do quem estivesse distraído, sem atinar o local do texto! Essa leitura atenta e compulsória seguia, assim, banco por banco, do princípio ao fim da turma. (apud ZILBERMAN, 2002, p. 77)

A LEITURA E AS ABORDAGENS TEÓRICAS.

Salientam-se os estudos sobre a forma escolar desenvolvidos por Vincent, Lahire e Thin (2001), como um dos principais na composição das categorias que permitiram as análises presentes neste estudo. Os questionamentos feitos acerca de uma possível crise apontada por muitos setores sociais para o que genericamente se designou por escola,

relacionando o que se vive atualmente com o fim dessa instituição, é prova cabal, para os autores, de que a forma escolar é, atualmente, hegemônica. Para eles, essa constituição histórica, também autônoma em relação a outras instituições, estabeleceu um novo modo de socialização a partir de seu surgimento, por volta dos séculos XVII ao início do XIX, tendo sentido para as atuais práticas sociais

A delimitação de características específicas das sociedades em que a comunicação se dava exclusivamente na forma oral e, portanto, as evidências das mudanças ocorridas na França a partir do período acima apontado, demonstram o surgimento de outro tipo de organização societária em que a escola passou a ser uma das instituições mais importantes.

Vincent, Lahire e Thin apontam cinco características fundamentais dessa nova forma de organização social, com as quais se procurou orientar durante o desenvolvimento deste trabalho.

Como primeira característica da forma escolar é apontada a separação em termos espaciais da convivência entre os adultos e as crianças. Foi criado um lugar específico para a transmissão de saberes objetivados, o que anteriormente não acontecia, já que isso era feito em conjunto com as demais práticas sociais.

A segunda característica importante é a de que os saberes, transmitidos anteriormente na forma oral no grupo social, foram formalizados por meio da escrita, ou seja, os saberes se tornaram codificados por esse meio.

Como terceira característica da forma escolar tem-se o surgimento de um sistema de ensino em que os efeitos de socialização tornaram-se duráveis. Os autores apontam as regularidades que os procedimentos escolares passaram a ter, produzindo efeitos também duráveis nos relacionamentos sociais, como diferenciadores de um novo modo de vida social.

Sendo a quarta característica os modos de agir, comportar-se e relacionar-se que também passaram a ser transmitidos escolarmente. É nesse aspecto que os autores apontam que por meio da instituição escolar passou-se a ensinar e aprender as relações de poder. Foram criadas regras impessoais a serem obedecidas por todos, desde os mestres aos alunos, ou seja, passou-se a aprender na escola o respeito às hierarquias presentes na vida social.

E, como quinta e última característica da forma escolar, os autores apontam o domínio da língua escrita. Na escola o importante não era apenas aprender a ler e escrever, mas aprender também o funcionamento da língua. As regras ortográficas, as de acentuação, enfim, passou-se a ensinar uma gramática específica, de modo que falar e escrever se tornaram ações previstas e organizadas por regras.

Todas essas características juntas ajudam a explicar, portanto, o tipo de organização social vivida atualmente, permitindo-nos entender, apesar de uma possível crise vivida pela escola, a permanência e prevalência dessa forma hegemônica de socialização. O que se tem como resultado da coleta de dados desta pesquisa são ações das professoras pautadas predominantemente pela forma escolar, confirmando contundentemente a opção teórica.

É na convergência de questões relacionadas ao aprendizado de maneira geral que a Sociologia da Educação vem empreendendo esforços para, de fato, entender o papel da escola no ensino da leitura. Diante dos avanços tecnológicos, somos cotidianamente colocados diante de textos dos mais diferentes gêneros e suportes. Mais uma vez a possibilidade de acesso, assim como a todos os bens culturais depende, sobretudo, das condições de possibilidades que os diferentes grupos sociais têm. Gimeno Sacristán (2007), ao trazer esse debate sobre a “Sociedade da Informação”, salienta a utilização do tempo pelos alunos e professores, como um fator importante a se pensar. No caso do tempo de permanência dos alunos na escola, é apontada a prevalência do livro e do escrito, às outras formas em que o escrito aparece. Como exemplo, é citada a tela do computador. Assim, o autor questiona se a escola tem condições de manter outro relacionamento com o escrito, muito embora também aponte como positivos certos ensinamentos próprios da escola e que fazem com que o aluno aprenda modos de portar-se, como sentar e ler. Haveria outro lugar onde o tempo de dedicação à leitura fosse ensinado dessa forma?

A questão apontada por Gimeno Sacristán (2007) que valoriza alguns procedimentos escolares, pois promove uma forma escolar, sim, de agir, possibilitando o aprendizado – não se está desconsiderando aqui que a escola é uma importante instituição de controle social – é também discutida por Chartier (1995), quando investiga os porquês de alguns alunos não gostarem de ler. A autora aponta que a escola tem dois tempos de tradição pedagógica de leitura: aquela da educação de base, ou seja, a leitura destinada à alfabetização, ou, se quisermos, destinada à decifração; e a dos textos essenciais, aqueles selecionados pela cultura letrada. Nessa perspectiva de se entender o ensino da leitura, ocorre uma divisão improdutiva, pois se procede a clara separação entre aprender a ler para que depois se possa ter acesso aos textos selecionados culturalmente. Assim, é preciso entender em qual dessas tradições se está inserido e tentar alterar essa dicotomia de modo que os alunos possam aprender leitura integralmente, com acesso desde cedo à Literatura Infantil, por exemplo.

Chartier também localiza a tentativa para resolver o problema feita pela Psicologia na segunda metade do século XX, como sendo o fator responsável pelo desvio de foco sofrido pelas pesquisas sobre a relação produção do leitor e escola. Para saber por que muitos alunos

não sabiam ler foram aplicados testes cujas constatações apontaram para a incapacidade desses alunos em relacionar som e símbolo. A partir dos resultados das pesquisas, um grande número de alunos foi classificado como incapaz e o problema central nos debates, para os interessados em saber sobre como desenvolver hábitos de leitura nas crianças, passou a ser o fracasso escolar e não a leitura escolar. Para a autora, essa mudança de perspectiva nas pesquisas sobre leitura, deixou de verificar que, na realidade, o nível de escolarização ou, em última análise, as desigualdades de oportunidades e a carência do meio social produzem leitores diferentes.

Bourdieu traz importantes reflexões sobre a escola e sistemas de ensino na sua relação com a sociedade. A discussão realizada pelo autor em torno do capital cultural nos ajuda a compreender a dimensão social que não só a leitura, mas qualquer outro bem cultural assume, especialmente nas sociedades contemporâneas. A reflexão que Bourdieu (2003) faz sobre as condições objetivas às quais os diferentes grupos sociais estão expostos permite entender uma série de fatores envolvidos na constituição do leitor, incluindo o debate sobre a escola e a produção do leitor. São essas condições objetivas que formam os agentes, ou seja, formando o seu *habitus* com as disposições estruturadas para agir, perceber e apreciar tudo ao redor.

Nessa perspectiva, o leitor é tomado como um consumidor. O gosto por leituras consideradas “clássicas” traz consigo marcas de pertença, impregnadas de valores sociais e econômicos, pois para o autor “Nada distingue com mais rigor as classes do que a disposição e as competências objetivamente exigidas pelo consumo legítimo das obras legítimas.” (p.80). Assim o conceito de *habitus* desenvolvido por Bourdieu (2000) é neste estudo tomado em especial porque se entende que as possibilidades de acesso ao mundo letrado na sociedade são bastante distintas, dependendo da posição social ocupada. Quando tomada como elemento essencial, a condição social dos professores e alunos, especialmente se considerado o fato de pertencerem a grupos sociais com baixo poder econômico, permite detectar tais distinções, assim como entender as razões das ênfases nas escolhas.

Como um breve exemplo dessa possibilidade analítica permitida pelas discussões de Bourdieu, está o fato de que mesmo havendo grandes possibilidades de escolhas na escola, já que muitos livros são oferecidos, ainda circulam edições de livros comprados a preços muito baixos cujas versões, especialmente dos contos de fada e fábulas, são bastante empobrecidas. E, mesmo tendo sido constatado pelas professoras que essas versões não são adequadas para as crianças, ainda assim, elas continuam a fazer parte do trabalho cotidiano em sala de aula, revelando as condições objetivas desse ensino colaborando para a distinção de desigualdade.

Também na discussão feita por Cavallo e R. Chartier (2002), que busca apreender por meio das práticas de leitura como novos leitores foram incorporados à sociedade ao longo do século XIX, é possível se pensar na inter-relação entre os modos de ler socialmente válidos em interface com a escola, dimensionando até que ponto esses modos foram adquiridos a partir da escola. Assim, considera-se que leitores, livros e toda materialidade expressa nas diferentes edições e publicações, até o texto de hoje, que pode ser lido pelo computador, compõem uma narrativa da vida social, da qual a escola figura entre os elementos explicativos fundamentais.

É possível fazer, a partir dos estudos que tratam da história do livro e da leitura uma afirmação categórica: o livro, sem a figura do leitor não existe! Portanto, o livro ganha forma e conteúdo quando lido. Chartier (1990), nesse sentido, apreende a dimensão social do livro, provocada pelo uso. Essa constatação nos permite pensar nas mudanças nos modos de ler e nas práticas de leitura elaboradas pela escola ao longo de sua história, de maneira que seja possível entender que também as posturas escolares em relação à leitura são aquisições históricas.

Em uma obra de Chartier, (2004), “Enseñar a leer y escribir,- Una aproximación histórica”, é possível constatar que o surgimento de uma literatura específica para um público infantil na França, corresponde ao mesmo período do surgimento das escolas para a maioria da população, ou seja, esse tipo de literatura se dá a partir do Século XIX. À medida que os livros foram entrando para o espaço escolar, provocou grandes controvérsias, pois inicialmente não eram admitidos pelos próprios professores aqueles livros que se destinassem à recreação. Segundo a autora, convivem práticas contraditórias na França, quando do início da utilização da Literatura em sala de aula, a leitura coletiva cotidiana de textos curtos e breves com o auxílio do professor e a leitura indicada para o tempo livre de textos longos, complexos e cansativos. Há, também, o debate de que a literatura indicada para as escolas primárias era aquela que tradicionalmente havia formado a elite burguesa.

A mesma autora identifica um tipo de livro a ser utilizado dentro das escolas primárias antes de 1914, feitos a partir da seleção de fragmentos de textos. Dessa forma, além dos manuais escolares de História, Geografia e Ciências, havia o livro de leitura, com fragmentos de obras de La Fontaine, La Bruyère, Molière, Buffon.

No caso da utilização de livros de Literatura Infantil na escola francesa, se dá especialmente porque um tipo específico de seleção é realizado para atender um público que se encontrava nos bancos escolares. Isso não significa dizer que outras publicações que não fossem em forma de seleções de textos não existissem. A autora localiza alguns títulos que

viraram campeões de vendagem na segunda metade do século XIX, como é o caso de “Le tour de la France par deux enfants”.

No caso do Brasil, verifica-se que, da mesma forma como na França, uma literatura específica para a infância surgiu no mesmo período em que as escolas tornam-se comuns para grande parte da população, ou seja, na segunda metade do século XIX e século XX, conforme já apontado anteriormente. Outros autores foram mobilizados para análise, entre eles, Viñao Frago.

TEMA, PROBLEMA, OBJETIVOS E HIPÓTESE.

Passados vários anos do depoimento de Quintana e de tantos estudos resenhados, novos modos de ler foram instituídos pela escola e, é olhando para ela hoje, no contexto sócio, histórico e cultural em que está inserida, que se delimita o tema da formação do leitor na escola e a problemática específica desta investigação: o leitor vem sendo constituído na escola? Quais especificidades estão colocadas nos dias atuais em relação a essa formação? Quais elementos nos modos de ler de hoje são marcas do passado?

Por isso a escolha de uma escola, espaço considerado de realização e de explicitação de entendimentos, privilegiada por este estudo. É a escola o cenário real onde professores, alunos e demais pessoas realizam cotidianamente ações das mais variadas naturezas, tendo como objetivo historicamente declarado a aquisição dos conhecimentos produzidos, portanto, objetivados pela sociedade. Entende-se, desta maneira, que houve ampliação do objeto de estudo, que como já foi dito anteriormente, se restringia, a saber, sobre a utilização de livros de Literatura Infantil por professores e alunos. Passou-se, deste modo, a se pensar na constituição do leitor a partir das ações realizadas na escola de Ensino Fundamental nos quatro primeiros anos do Ensino Fundamental.

O estudo teve como objetivo central verificar se nas ações escolares para a formação do leitor há efetiva contribuição para que isto ocorra. Optou-se, dessa maneira, pelos espaços escolares onde se realizam as aulas, como aqueles que mais poderiam contribuir para inventariar as ações em torno da leitura. Salienta-se que essa opção de abordagem encontra-se ancorada nos estudos desenvolvidos por Gimeno Sacristán (1999) que vê essas ações como sendo carregadas de significação cultural. Os diversos espaços escolares, desse modo, constituem o cenário em que os atores agem considerando os sentidos constituídos socialmente.

Um forte elemento norteador da pesquisa e que ganhou grande força durante seu desenvolvimento foi a hipótese de que as ações dos professores no que tange à leitura,

sobretudo de Literatura Infantil, estão profundamente marcadas por entendimentos que possuem sobre sua tarefa histórica como transmissores da cultura objetivada e sistematizada. Em decorrência, enfatiza-se na hipótese que ao realizar as ações relacionadas à leitura, são utilizados meios aprendidos e inscritos na prática docente, sendo que há grande receptividade às indicações que prometem maior eficácia nesta tarefa.

PROCEDIMENTOS.

Tudo o que foi constatado durante o desenvolvimento do estudo e, conseqüentemente analisado, resulta da busca da compreensão das relações entre os vários elementos que compõem os fazeres diários da escola. Por isso buscou-se observar e analisar os inúmeros aspectos do cotidiano escolar quando o assunto é leitura: a materialidade do acervo da escola em relação ao seu uso, a disposição dos móveis e objetos da Sala de Leitura, as leituras de livros pelos professores aos alunos, as atividades propostas após a leitura de um livro, a Literatura Infantil como texto destinado a um público específico e a constituição deste tipo de literatura, os empréstimos de livros feitos pela escola, as prescrições dos programas oficiais; enfim, procurou-se tomar esses vários elementos em seus relacionamentos. Assim, declara-se a perspectiva que considera os acontecimentos humanos sob a ótica relacional como opção metodológica de estudo (Gimeno Sacristán 1999, 2002), objetivando, como já se falou, contribuir para que o debate sobre a constituição do leitor a partir do espaço escolar seja considerado em sua multiplicidade de aspectos.

Considerando-se a escola como espaço social que continua preponderante na formação do leitor, espaço esse de realização das ações de leitura, as observações e análises que se seguem resultaram de um esforço em não fragmentar o objeto ao máximo, tendo em vista a apreensão o mais relacional possível da prática social da leitura dentro das ações diárias na escola.

Por se tratar de um espaço concebido prioritariamente para leitura, a Sala de Leitura da EMEF “Cândido Portinari” é o tema do primeiro capítulo da tese. Procedeu-se o detalhamento do espaço em si, pois se pensou nesse procedimento como meio para se conheçam as intenções de seus organizadores. Ainda nesse capítulo, procurou-se abordar os aspectos relacionados às políticas oficiais de fomento à leitura, especialmente no tocante às escolas, pois muito do que se planeja oficialmente acaba produzindo ações concretas, como é o caso de envio de livros para as escolas pelos programas oficiais.

A Rede Municipal de Ensino de São Paulo instituiu alguns espaços para aulas além das salas de aulas. As Salas de Leitura e os Laboratórios de Informática são esses dois

espaços, cujos objetivos e funcionamento estão previstos legalmente. Na EMEF “Cândido Portinari” existe também o Laboratório de Ciências que, embora não previsto para funcionamento em todas as escolas da rede municipal de ensino, tem seu funcionamento previsto por regimento interno.

Tendo em vista a existência dos ambientes acima expostos, e, por ser o objeto de pesquisa a formação do leitor a partir das ações escolares, o segundo capítulo desta tese aborda o desenvolvimento das ações nesses ambientes para a formação do leitor. Por esse motivo, novamente a Sala de Leitura da escola foi tomada para observação e análise, agora, focalizando-se as ações sobre as aulas de leitura.

No terceiro e último capítulo, as preocupações se voltaram exclusivamente para a observação, levantamento e análise das ações das salas de aula. As salas de aulas são entendidas aqui como espaços em que se dão as ações, portanto, é nesse ambiente, entendido em seu sentido sociológico, que os atores desempenham seus papéis e agem referenciados nos códigos aprendidos culturalmente.

Também, é nas salas de aulas que se aprendem novos códigos e maneiras de agir escolares, sem dúvida nenhuma, e valorizados socialmente, a ponto de já se esperar da escola que os ensine, incluindo a capacidade de ser leitor.

E como último item deste trabalho, procura-se, nas considerações finais, articular questões centrais da pesquisa com algumas possíveis respostas evidenciadas a partir de um tratamento sério que se procurou dar aos dados coletados, sem desconsiderar a possibilidade de que outros trabalhos possam trazer outras informações essenciais para alterações necessárias nos modos de agir da escola, envidando a constituição do leitor autônomo.

CAPITULO I **ESPACO E LEITURA**

No conjunto da construção escolar, uma de suas salas, antes sala de aula, foi destinada, a partir da década de 1980, exclusivamente para ser o espaço de leitura e, por tratar-se de uma instituição cujo principal objetivo é o ensino, a Sala de Leitura da Escola Cândido Portinari trouxe consigo o objetivo principal do ensino da leitura. O capítulo que se inicia tem por objetivo o detalhamento da organização da Sala de Leitura da escola, incluindo o conteúdo de seu acervo, bem como as ações praticadas pelos agentes que ocupam esse espaço, tendo em vista considerar-se que a articulação desses dois aspectos, espaço e ação dos agentes, quando contextualizados sócio e historicamente, fornecem elementos para compreensão dos entendimentos que resultam nas práticas de leitura.

1.1 Sala de leitura e leitura: espaço idealizado para formação do leitor.

Saber se a Sala de Leitura da escola contribui para a formação do leitor. Eis uma questão que se impõe quando a preocupação central é saber se a escola, com as ações que movimenta, de fato contribui para esta constituição.

Em se tratando de um espaço escolar tão específico, tanto no que se refere aos aspectos físicos, quanto àqueles relacionados aos fatores sócio-históricos, resolveu-se tomá-lo especialmente neste estudo por dois motivos essenciais, sem deixar de considerar a existência de outros tantos que promovem a necessidade cada vez maior de se investigar o que de fato acontece nesse espaço consagrado à leitura.

O primeiro motivo se relaciona diretamente ao ensino, pois na Rede Municipal de São Paulo as Salas de Leitura foram pensadas e instituídas “visando a estimular o envolvimento dos alunos nas atividades pertinentes à leitura, tendo-se em vista melhorar o desempenho desses alunos em Comunicação e Expressão” (SÃO PAULO, 1983). Então, como um espaço pensado para ser complementar às atividades desenvolvidas na escola e que se relaciona diretamente ao ensino de uma disciplina escolar específica, é preciso pensar no seu uso atual, de maneira a apreender a existência, ainda, desse vínculo entre as atividades praticadas nas aulas de leitura e o possível suporte para o desenvolvimento da capacidade de usar os conhecimentos adquiridos para leitura e escrita como instrumentos de comunicação.

O segundo, e não menos importante que o primeiro motivo, sendo a Sala de Leitura um espaço destinado à leitura, ocupando lugar de destaque na organização espacial escolar; e, especialmente, no que diz respeito ao reconhecimento de sua importância pelos vários sujeitos

pertencentes à escola – fato apreendido por meio do desenvolvimento desta pesquisa – tomou-se a sua materialidade como elemento central para investigação. Parte-se da constatação de que a Sala de Leitura, como um espaço escolar historicamente constituído, representa anseios sociais para a formação das gerações, especialmente quando se fala de certa formação imaginada como sendo ideal; qual seja, a formação de um leitor de textos legítimos, como os clássicos da Literatura Brasileira, por exemplo.

Viñao Frago (1996) discute a organização espacial das edificações escolares e a vê como importante meio para se entender os significados e relações estabelecidas para os mais variados aspectos da vida social. Para esse autor, a disposição dos objetos no espaço, enfim, a organização espacial em si, permite a percepção dos critérios de visibilidade utilizados pelas pessoas ou grupos sociais quando de determinada configuração - sendo o caso das Salas de Leitura ou das Bibliotecas Escolas - de maneira que a análise detalhada desses espaços possibilite saber sobre os controles, valorizações ou ausências, que também explicam muito quando consideradas em seu contexto.

Não são poucas as indicações feitas por especialistas ou por órgãos das administrações públicas às escolas prescrevendo tais espaços para as mesmas. É necessário salientar que indicações para a constituição de espaços destinados à leitura nas escolas, como as bibliotecas escolares, aparecem em vários momentos da instauração da escola brasileira, com períodos de maior ou menor incidência nos discursos, como o que acontece durante a disseminação das idéias da Escola Nova, em que as bibliotecas escolares receberam grande valorização por seus idealizadores. (Carvalho, 2000).

Atualmente, as Bibliotecas Escolares ou Salas de Leitura são consideradas de grande importância por parte de inúmeras instituições de ensino ou a elas relacionadas porque os livros, e tudo o mais relacionado à leitura, são tidos como elementos facilitadores para o aprendizado das crianças e jovens, encontrando-se, conseqüentemente, a constituição do leitor no horizonte desse conjunto de aspirações para as novas gerações,

Em se tratando da atual política para a formação do leitor veiculada pela administração federal, as indicações e proposições se ancoram na distribuição de livros para as escolas e na formação dos professores. No documento “Política de Formação de Leitores” publicado em 2006 e composto por três cadernos, Biblioteca na Escola, Dicionários em Sala de Aula e Por uma Política de Formação de Leitores, no que tange especificamente à constituição das Bibliotecas Escolares ou Salas de Leitura, há indicações para que toda instituição escolar reserve um local para o “armazenamento de livros e de outros suportes impressos que permita a experiência da leitura em espaço privilegiado como a biblioteca ou a sala de leitura”

(Pereira, 2006, p. 9). Fazem-se, também, nesse mesmo documento, orientações para que as escolas organizem a biblioteca ou sala de leitura de maneira tal que determinadas características nos espaços sejam observadas, de modo a possibilitar seu uso.

Assim, vejamos quais são as características pensadas para esses espaços atualmente:

- 1 – seja seco e arejado, para evitar danificar as obras;
- 2 – seja bem iluminado. Paredes e teto claros facilitam a difusão da luz. Sempre que possível, mantenha portas e janelas abertas. Utilize a iluminação natural, desde que os raios solares não atinjam os livros diretamente. (PEREIRA, 2006, p.9)

Quanto às estantes:

- 1 – as estantes devem ficar longe de portas e janelas, para evitar chuva, sol, vento;
- 2 – elas devem ser abertas – vazadas – para garantir a ventilação;
- 3 – devem ficar a, pelo menos, 30 centímetros do chão, para evitar umidade, garantir a ventilação e facilitar a limpeza do piso;
- 4 – é importante que a altura das prateleiras destinadas aos livros infantis seja proporcional à altura dos alunos, facilitando o acesso;
- 5 – se for possível, mantenha as estantes longe das paredes para evitar mofo e umidade;
- 6 – para garantir a participação e empenho de todos, organize com os alunos as regras para o uso do espaço para leitura, inclusive quanto à retirada de livros das estantes. (PEREIRA, 2006, p. 11)

Também as Salas de Leitura da Rede Municipal de Ensino, quando de sua instituição, receberam por parte dos órgãos responsáveis, indicações para sua montagem. No caderno “Sala de Leitura: Organização de atividades básicas” (São Paulo, 1983), há indicações que vão desde a organização da sala até a do acervo e que se assemelham às indicações atuais (São Paulo, 2008), p.16. As proposições feitas oficialmente para a organização desse espaço escolar, portanto, legítima anseios sociais inscritos em um modo de ver o mundo no qual ser leitor é, senão a principal característica dos cidadãos da atualidade, uma das mais importantes.

No debate entre Bourdieu e Chartier (Chartier, 1996), quando falam sobre a necessidade da identificação de quem é o leitor, os autores trazem a distinção que se fazia na Idade Média entre *auctor* e *lectores*, para a compreensão de como se constituiu o leitor atual, ou seja, o primeiro como autor de obras autorizadas pelas *auctoritas* e o segundo como crítico das obras dos *auctores*. Tem-se, portanto, originalmente, a idéia da divisão intelectual entre aqueles que tinham por função escrever algo para ser lido por outros e aqueles que, por lerem, diziam sobre o que outros escreviam. Bourdieu, nesse debate, ao dizer “creio que é muito importante sabermos que somos todos leitores” (p. 232) e Gimeno Sacristán (2002) referindo-se ao sentido antropológico da leitura, afirma que “a pessoa é, em parte, aquilo que leu” (p. 47), elucidam o sentido social da leitura ou do que é viver em uma sociedade em que a

maioria da comunicação se dá pelo escrito e não pelo falado. É compreensível, desse modo, e, diga-se de passagem, ainda insuficientes, as iniciativas para formar as crianças desde cedo na cultura da escrita e da leitura ou se trabalhar para que a formação do leitor seja de fato um bem cultural incalculável para nossa sociedade.

Entendidos leitura e leitor dessa maneira, e como argumentado anteriormente, tomou-se a organização espacial da Sala de Leitura da Escola Cândido Portinari em sua materialidade, de maneira a encontrar indícios sobre a interação desse espaço com as pessoas que o ocupam. Assim, a disposição dos livros, móveis e demais objetos da sala, a quantidade e qualidade do acervo, são importantes elementos que, em relação com outros aspectos analisados, possibilitam a compreensão do principal objeto desta pesquisa, o da formação do leitor a partir da Escola de Ensino Fundamental.

Considera-se igualmente importante a localização temporal do surgimento das Salas de Leitura na Rede Municipal de Ensino e as funções que desempenhavam ou, ao menos, que se pensavam desempenhar. Mendes (2006), em sua tese de doutoramento, realizou um importante levantamento histórico sobre a composição dessas Salas nas escolas do Município de São Paulo. Segundo a autora, antes da existência das Salas de Leitura, preocupados com o baixo rendimento em leitura por grande parte dos alunos, especialmente aqueles oriundos de famílias de baixa renda, na década de 1970, um grupo de educadores vinculados à administração municipal propôs um projeto de leitura segundo o qual se pensava no aproveitamento das Bibliotecas Municipais existentes e as escolas localizadas nas proximidades desses equipamentos. Tratava-se do “Programa Biblioteca Escola”, no qual as escolas e as bibliotecas se articulariam para atendimento semanal dos alunos das escolas próximas.

Gradativamente o programa se ampliou, com definição de normas para o seu funcionamento e justificativas do ponto de vista didático-pedagógico que alicerçaram tal iniciativa; o que levou, ainda na década de 1970, à criação de um programa para instituição de Salas de Leitura no próprio espaço escolar, tendo em vista as dificuldades de locomoção dos alunos até as bibliotecas e a mudança significativa no rendimento dos alunos participantes do programa, que melhorou muito, segundo representantes da administração municipal na época, fato que apontou para sua ampliação. Mendes ressalta em seu trabalho que esse processo de mudança no “Programa Escola Biblioteca” não se deu de maneira tranqüila, tendo em vista que o novo programa contou com a instituição de um encarregado para organizar a sala de leitura, um professor, o que de certo modo gerou disputas entre os profissionais das bibliotecas e das escolas; além do que, já havia toda uma estrutura montada para o

desenvolvimento do programa, que contava, entre outras coisas, com profissionais e livros destinados à realização do trabalho com leitura.

A disputa entre bibliotecários e professores no trabalho com o público potencialmente leitor deve ser aqui evidenciada tendo em vista não se tratar apenas de um entrave ocasional, mas que perdura no tempo. Considera-se que grande parte das críticas recebidas pela escola sobre o que faz para desenvolver o hábito de leitura nas crianças e jovens, em boa parte, não toda evidentemente, está calcada nessa disputa.

Sem querer relacionar dois episódios que aconteceram em momentos diferentes, mas apenas para trazer elementos à discussão, um manifesto feito pelos bibliotecários participantes do 5º COLE pode dar a dimensão do quanto essa disputa é séria entre os dois grupos de profissionais. Alguns trechos de tal documento podem esclarecer o que se vem tentando argumentar:

A nós bibliotecários a questão da leitura extrapola a sala de aula, e assusta-nos que a ótica oficial tenha conseguido dominar não só seus representantes oficiais neste 5º Cole, mas também a audiência que se esperava ser capaz de criticar o enfoque dado.

Apavora-nos que os professores restrinjam a discussão apenas com autores e teóricos da leitura e/ou literatura, e não estejam buscando discutir com outros profissionais essa questão, que não está sendo resolvida enquanto atividade de sala de aula.

Os bibliotecários presentes manifestam seu assombro diante do silêncio dos professores sobre a questão da biblioteca na escola como recurso didático – sobre o bibliotecário como elemento colaborador do professor e também incentivador da leitura.

(Organização de Bibliotecários. Caderno de resumos p.348)

A sedimentação e ampliação do Programa Escola-Biblioteca na Rede Municipal de Ensino pode ser entendida a partir de um contexto em que múltiplos fatores são intervenientes. Destaca-se, entre outros, alguns aspectos como fundamentais na orientação da política educacional que tornou a Sala de Leitura um espaço consolidado na vida escolar das escolas municipais: as dificuldades de leitura enfrentadas pelos alunos, a concepção de leitura compartilhada em que ações contundentes eram pensadas com vistas a desenvolver o hábito leitor e, até mesmo, o fato de o leitor de ser alvo de disputas entre profissionais, o que provocou o acirramento dos debates em torno do assunto.

Os objetivos declarados, já na década de 1980, sobre o que se esperava cumprir nas escolas com o desenvolvimento das sessões de leitura, colocaram para a escola a responsabilidade da produção do leitor. Assim, vejamos o que se esperava com as salas de leitura nas escolas naquele momento:

- desenvolver a capacidade de compreensão de leitura;

- despertar o gosto e formar o hábito de ler;
 - difundir obras de literatura infanto-juvenil;
 - orientar o uso adequado dos livros;
 - desenvolver habilidades de estudo;
 - integrar as atividades de leitura à vida escolar como recurso para o desenvolvimento do currículo.
- (SÃO PAULO, 1983)

A Sala de Leitura ocupa papel de destaque dentro das escolas da Rede Municipal de Ensino e, embora tenha passado por algumas mudanças, de acordo com os entendimentos das administrações municipais ou por representar diferentes concepções de leitura, esse espaço é reconhecido por todos os agentes da escola, que acreditam em sua possibilidade formadora de leitores. Também a atual administração municipal vê as Salas de Leitura como um espaço onde alunos e professores poderão adquirir essa habilidade tão reverenciada. Embora com algumas diferenças, os objetivos atuais são:

- I – Oferecer atendimento a todos os turnos e etapas/modalidades de ensino em funcionamento na unidade educacional;
- II – Despertar o interesse pela leitura, por meio do manuseio de livros, revistas e outros textos e da vivência de diversas situações nas quais seu uso se faça necessário;
- III – Favorecer a aprendizagem dos diferentes procedimentos de leitura e uso dos diversos gêneros de circulação social;
- IV – Disponibilizar o acervo de forma a organizada de modo a favorecer o desenvolvimento de projetos didáticos e/ou seqüências de atividades de leitura e escrita, trabalhando em sala de aula ou na própria sala de leitura;
- V – Possibilitar o desenvolvimento do comportamento leitor e propiciar a formação de leitores autônomos;
- VI – Favorecer os avanços dos níveis de proficiência estabelecidos pela Prova São Paulo. (SÃO PAULO, 2008)

As comparações entre os objetivos iniciais pensados para as Salas de Leitura da Rede Municipal e os atuais buscam levantar alguns entendimentos sobre que espaço é esse dentro da escola, ao menos para o que foi pensado e conseqüentemente instituído, ao lado do que é feito cotidianamente por professores e alunos, tendo em vista que a legislação não traduz integralmente as realizações cotidianas. Entende-se que as ações das professoras em suas aulas de leitura fornecem elementos para se pensar nessas relações entre o que é proposto oficialmente e o que de fato é feito. Em todas as indicações expressas nos objetivos oficiais, não se vê orientação aos Professores de Sala de Leitura para realizarem sessões da maneira como são as aulas de sala de aula, ao contrário, nas muitas indicações discriminadas no corpo da legislação, as ações desses professores devem propiciar momentos que aproximem a criança ou o jovem do mundo literário de maneira prazerosa. No entanto veremos nos demais capítulos, momentos em que as preocupações dos professores se voltam para o ensino normativo da linguagem, por exemplo.

Sobre a organização espacial da Sala de Leitura da escola ressalta-se que o período escolhido para a investigação foi o de férias de alunos e professores, no mês de janeiro de 2007, isso porque se optou por um período em que a sala estivesse da maneira como é utilizada cotidianamente, mas sem a presença das pessoas, de modo a apreender sua organização, na tentativa de “ler” nas disposições dos objetos, a interação com professores e alunos.

Como a Sala de Leitura possui aproximadamente 20.000 livros, iniciou-se pela contagem dessas quantidades objetivando apreender algumas características desse universo, pois sendo os livros utilizados por professores e alunos de toda a escola, pensou-se em saber se essas quantidades, de alguma forma, exerciam influência sobre seus usos.

É necessário observar que a Sala de Leitura fica no andar superior da escola, depois de uma reforma realizada no ano 2000, em que foram construídas mais algumas salas de aula, o Laboratório de Ciências, o Laboratório de Informática, a Sala de Vídeo e a Sala de Leitura. Todas essas salas-ambiente, umas próximas das outras, ficaram localizadas no último pavimento da escola. Também nesse pavimento, localizam-se salas de aula comuns. A escola possui um total de 19 salas entre as salas-ambiente e as de aula.

No andar superior, a Sala de Leitura é a última e tem o mesmo tamanho das demais salas. Originalmente, quando foi integrada às demais salas da rede municipal, se localizava no segundo piso, ao lado de salas como a secretaria, a direção e a coordenação pedagógica.

Na Sala de Leitura, em uma parede que fica ao fundo, do lado direito para quem entra, estão instalados armários com portas de vidro (Figura I), onde se vêem acondicionados os livros.



Figura I: armários com livros das várias áreas do conhecimento.

Fonte: Arquivo de pesquisa.



Figura II: prateleiras com livros infanto-juvenil e de Ciências.

Fonte: arquivo de pesquisa.

Também há uma prateleira (Figura II) construída na parede oposta a essa das estantes fechadas, que vai do chão até o teto, tomando quase toda a parede, conforme se verifica nas Figuras I e II.

Em uma parede onde está localizada a janela, que se situa aproximadamente a partir de 90 centímetros do chão, há uma prateleira que também toma a parede inteira. (Figuras III e IV).



Figuras III e IV: prateleiras com livros infantis.
Fonte: arquivo de pesquisa

Há uma parede, ainda, em que estão instaladas uma lousa, dois computadores e mais uma estante pequena em ferro. Há, também, um arquivo em aço, em que consta a inscrição “teatro de bonecos”.

Em todo espaço restante da sala há 8 mesas redondas com cadeiras e os alunos são recebidos e acomodados em círculos. (Figuras V e VI)



Figuras V e VI: mesas ocupadas por alunos nas aulas em Sala de Leitura.
Fonte: arquivos de pesquisa

Percebe-se, logo à primeira vista, que as prateleiras e todos os espaços possíveis de se acomodar livros estão repletos, dando a impressão de que mais espaço seria necessário para a quantidade de livros existente.

Hébrard (1995) discute em um dos seus trabalhos as mudanças ocorridas em relação a ato de ler na França do início do século XX, evidenciando que não é de agora a oposição entre os bibliotecários e os professores. Os primeiros consideram que a escola é a grande responsável pelo baixo número de leitores devido à forma como realizam as atividades em relação à leitura, impedindo o livre acesso das pessoas às estantes para que selecionem os livros que mais lhes agradam. No caso da escola, nota-se que, tendo passados 24 anos desde a sua integração, o acervo da Sala de Leitura apenas foi acrescido de livros, por isso os espaços tornaram-se escassos e isso impede a livre circulação e até mesmo de acomodação adequada dos alunos, bem como a livre escolha do que querem ler. A permanência dos primeiros livros tombados ou muitos livros, - que estando em mau estado de conservação poderiam ser dispensados - mostra o quanto a Sala de Leitura é entendida como um espaço de conservação.

A presença de livros de diferentes épocas aponta para um tipo de permanência que é contraditória à concepção atual do livro como objeto de consumo, portanto, completamente renovável. Na sala de leitura da escola muitos livros se perderam, porque foram emprestados e não retornaram ou se deterioraram; porém, não existe registro de que os livros antigos foram retirados da sala para possibilitar a acomodação dos livros que chegaram em um período mais recente.

Essa atitude da escola em relação aos livros demonstra uma contradição entre a produção editorial, em constante renovação, e a ação da escola, que aponta para determinadas permanências, especialmente na relação que mantém com os livros, como se fossem objetos sagrados. Nas ações de formação continuada para Professores Orientadores de Sala de Leitura, de que participei quando do desempenho da função de Professora Orientadora, éramos aconselhadas a empréstimos constantes aos alunos, inclusive com controle anual por parte da Secretaria Municipal da Educação, para se saber o quanto cada sala das escolas da Rede Municipal tinha emprestado. Notou-se resistência dos professores para o cumprimento das orientações sob a alegação de que emprestar significava perder livros.

As responsáveis pela ação de formação dos Professores Orientadores de Sala de Leitura insistiam que, mesmo sob pena de perder exemplares, os livros deveriam ser emprestados. Se isso ocorresse era só proceder à baixa, já que burocraticamente, até meados da década de 1990, os livros eram considerados pela Prefeitura Municipal de São Paulo como bens patrimoniais. Novos entendimentos por parte da administração instituíram a norma que

os livros recebidos a partir de 1995 passariam a ser bens de consumo, dispensando os professores das Salas de Leitura da responsabilidade em caso de danos ou perdas.

Em novas definições do ato de ler analisadas por Hébrard (1995), esse debate, sobre ser o livro mais um objeto de consumo, aparece quando a grande circulação de impressos considerados de má qualidade e a baixo custo torna-se incontrolável, provocando mudanças nas concepções do ato de ler. A própria escola, que até então promovia leituras controladas e de textos considerados clássicos, passou a incentivar a leitura em larga escala e, de preferência, feita pelo leitor autonomamente.

Percebe-se, nas maneiras como os Professores Orientadores de Sala de Leitura se relacionam com o acervo, a manutenção de formas de agir que preservam antigos hábitos como o da permanência, dentro do possível, da maioria dos livros, mesmo aqueles, como os de maior quantidade e mesmo título, cuja orientação para leitura e atividades complementares já perdeu a importância face a novas formas de compreender e orientar a leitura.

Nos arquivos da Sala de Leitura, há cópias de relatórios anuais em que os Professores Orientadores deveriam prestar contas da quantidade de livros emprestados no ano. O número de empréstimos no ano era muito maior: quando esses relatórios eram feitos no ano de 1991 chegou a aproximadamente 11 mil livros. Já no ano de 2006, o empréstimo foi de aproximadamente 600 livros. Isso indica que o controle exercido pela Secretaria Municipal de Educação tinha como objetivo, entre outras coisas, verificar se de fato os empréstimos eram feitos, permitindo verificar que houve decréscimo enorme e não aumento nos empréstimos ou nos registros.

A contagem dos livros seguiu a própria organização da Sala de Leitura. É importante ressaltar que esses livros não estão organizados seguindo os padrões de uma biblioteca pública. Eles são organizados de acordo com os critérios dos professores responsáveis pela organização da sala, que são os Professores Orientadores de Sala de Leitura.¹

Os livros da Sala de Leitura estão distribuídos em prateleiras de vários tipos, indicando adequação dos espaços existentes para receber um volume maior de exemplares. Nas prateleiras, os livros encontram-se espremidos ou se acumulam em três fileiras, impedindo o manuseio pelos frequentadores da sala.

¹ Os Professores Orientadores de Sala de Leitura são designados para ocupar essa função a partir de escolha realizada pelo Conselho de Escola, sendo que os cargos de onde originam esses professores são os de Professor Titular de Ensino Fundamental I, Professor Titular de Ensino Fundamental II ou Professor Titular de Ensino Médio, independente da disciplina que lecionam. Porém, esse entendimento de que qualquer professor pode ocupar a função é atual, a partir da Portaria nº.104 de 07 de janeiro de 2007, pois até então, apenas professores de Ensino Fundamental I e Professores de Português poderiam ocupar a função.

Como levantamento inicial resolveu-se relacionar os “gêneros” literários selecionados pelas professoras responsáveis pela Sala para que se tenha idéia de como pensaram essa organização. É necessário lembrar que, desde a abertura da Sala de Leitura da escola, vários professores foram designados para ocupar a função de Orientador de Sala de Leitura. Até o momento foram designados oito professores, dentre eles, cinco eram professores de Português e três professores de Ciclo I. As atuais Professoras Orientadoras são de Ciclo I.

As prateleiras estão organizadas da seguinte maneira:

- na parte superior de uma estante de madeira que vai do chão até o teto, estão os dicionários de Língua Portuguesa;
- 10 partes dessa estante de madeira contêm o que as professoras intitulam de Literatura Juvenil, sendo que três prateleiras do mesmo tipo estão em outro lugar, distantes destas. Os livros dessas 10 prateleiras estão classificados por coleções que se seguem:
 - uma parte com livros de Júlio Verne;
 - uma parte com a Coleção Vaga-lume;
 - uma parte com a Coleção Tirando de Letra;
 - uma parte com a coleção Girassol;
 - uma parte com a coleção Jabuti;
 - uma parte com livros do Programa do Ministério da Educação e Cultura “Literatura em Minha Casa”. São sobras de livros destinados aos alunos e que foram incorporados à Sala de Leitura;
 - livros paradidáticos de Ciências (três partes);
 - uma parte com títulos de Folclore;
 - uma parte com livros de Monteiro Lobato;
 - uma parte com livros da coleção “Para gostar de ler”;
 - uma parte de literatura para leitores adultos;
 - uma parte com Enciclopédias: Melhoramentos, Barsa (2 coleções), Larousse Cultural e Base;
- Seis armários com portas de vidro, do lado oposto à estante de madeira que toma toda a parede, contêm livros que se dividem entre as áreas do conhecimento: História, Geografia, Língua e Literatura, Matemática e Artes;
- uma prateleira com livros de Inglês (paradidáticos);
- uma prateleira com livros da Tarsila do Amaral.

Diante da grande quantidade de títulos existentes nessa Sala de Leitura, - na última contagem em 17/12/2008, o total de livros tombados era de 20.167 - decidiu-se por não realizar a contagem de todos os livros, pois sendo o objetivo deste estudo a apreensão da formação do leitor a partir da escola dos quatro primeiros anos de Ensino Fundamental, outras tarefas se mostraram mais urgentes, como por exemplo a contagem dos empréstimos. Seguiu-se, também, o critério de os livros serem ou não utilizados pelos alunos da faixa etária em questão, pois se partiu do pressuposto que, mesmo para os professores, excetuando os livros de caráter técnico, o interesse maior recai sobre os livros de Literatura Infantil. Desse modo, descartei de minha contagem os livros que se destinam especificamente ao público adulto ou juvenil. Portanto, romances como “Dom Casmurro”, de Machado de Assis, por exemplo, não foram objeto de minha contagem, muito embora tenha clareza de que nada impede que uma criança leia tal livro, mas a experiência que se tem permite dizer que, normalmente, as crianças procuram e se interessam por livros menos densos e que, especialmente nos dias de hoje, tragam muitas ilustrações.

A classificação dos livros nas prateleiras e estantes visa orientar o leitor para as escolhas, por isso julgou-se importante discriminar essa organização, essencialmente a dos livros infantis, evidenciando os possíveis acessos aos livros pelas crianças:

- **livros que formam figuras em alto relevo: 37**

Esses livros estão ao alcance das crianças. São muito bonitos, coloridos e muitas vezes formam cenários de contos de fada. Percebe-se neles as marcas de uso intenso, estão rotos. Alguns desses livros não possuem texto escrito ou se limitam a textos curtos. Dependendo da história do livro, há a necessidade de interatividade do leitor, fazendo funcionar alguns mecanismos do livro para que a história seja contada.

Muitas vezes, quando abordam animais, esses livros trazem figuras grandes, em relevo. Nesse caso, os textos são mais extensos, pois trazem explicações sobre a vida dos animais, seus hábitos e habitat.

É importante observar que nesses livros há uma etiqueta colada indicando que não estão disponíveis para empréstimo;

- **livros de Monteiro Lobato: 121**

Os títulos são variados e atingem grande parte da obra do autor. Percebe-se que os mais antigos estão mais gastos, indicando maior manipulação; no entanto, os que possuem edições mais novas, editados pela Brasiliense, estão em muito bom estado de

conservação e, embora tenham chegado à escola por volta de meados da década de 1980, demonstram pouco uso. Os textos são longos, com poucas ilustrações, na maioria em preto e branco ou, no máximo, em três cores;

- **livros de Ziraldo: 13**

Em uma prateleira localizada em local acessível às crianças, encontram-se os livros do autor Ziraldo. Esses livros são bastante coloridos, com ilustrações estilizadas. Embora haja no registro de tombo², livros muito conhecidos desse autor, como, por exemplo, “O menino Maluquinho”, não há nenhum exemplar na Sala. Os livros dessa prateleira também demonstram utilização intensa.

- **livros com pequenos contos e fábulas: 383**

Os livros de fábulas se dividem entre os autores La Fontaine e Esopo. Distinguem-se dois tipos de coleções: uma mais antiga, contendo apenas textos pequenos e sem ilustrações e outra mais recente, com textos curtos e ilustrações bem coloridas. Os livros de fábulas são separados em uma prateleira próxima à Literatura Infantil.

- **livros de poesias: 161**

Os livros pertencem a autores variados, dentre eles Maria Dinorah, Mario Quintana, José Paulo Paes. A maioria dos livros de poesia destinados ao público infantil possui ilustrações grandes e coloridas e muitos deles estão muito gastos e com remendos, indicando intenso uso. Ao verificar o número de tombo dos livros, notei que a maioria deles tem numeração acima do 10.000, ou seja, a escola passou a recebê-los a partir da década de 1990, o que indica intensificação da produção editorial de livros de poesias destinadas ao público infantil;

- **livros diversos contendo textos curtos e muitas ilustrações: 1.301**

Em local acessível às crianças encontram-se quatro prateleiras com livros diversos. A inscrição “Literatura Infantil” indica o público que utiliza esses livros. Os livros possuem variados estados de conservação e são de épocas distintas, contendo livros com número de tombo desde início da Sala de Leitura até livros bastante recentes. Por essas prateleiras é possível verificar as mudanças que ocorreram na produção editorial dos livros destinados às crianças, por isso, foram separados alguns desses livros e analisados ainda nesse capítulo quanto à forma, quantidade de texto, ilustração e época do recebimento do livro e estado de conservação;

² - No livro de tombo todos os livros que deram entrada na Sala de Leitura receberam um número de registro, assim como algumas outras referências como o nome do autor, editora, origem, data de edição, etc. As orientações para a realização do tombamento dos livros da sala de leitura constam do caderno “Organização das Atividades Básicas” (SÃO PAULO, 1983).

- **contos de fada: 81**

Nessa prateleira estão organizadas coleções ou livros avulsos, em sua grande maioria muito gastos. Pelo número de tombamento é possível constatar que são muito antigos alguns datam do início da Sala de Leitura, muito embora os que são de registros mais recentes também estejam bastante usados, indicando que é um tipo de gênero bastante procurado pelos alunos;

- **livros confeccionados em pano: 07**

Esses livros são impressos em tecido, com ilustrações grandes e bastante coloridos. O estado em que se encontram os livros - muito sujos - nos dão a entender que as crianças os usam muito.

- **livretos sobre a questão de gênero: 250**

Os livros que se encontram agrupados em duas caixas, fazem parte de uma campanha veiculada pela Coordenadoria Especial da Mulher e Secretaria da Educação do Município de São Paulo e discute a questão de gênero. Esses livros estão bem conservados.

- **livretos sobre o Estatuto da Criança e do adolescente: 220**

São gibis que falam sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. Foram editados pela Secretaria Municipal de Educação e estão embalados, portanto atualmente sem uso.

- **TOTAL DE LIVROS DE LITERATURA INFANTIL: 2.574**

Além desses livros inventariados, considerados pelas próprias professoras que organizam a Sala de Leitura como sendo de Literatura Infantil, já que trazem essa inscrição nas prateleiras onde estão acomodados, foram localizados livros também destinados ao público infantil, mas que, no entanto, estão catalogados como pertencentes às várias áreas do conhecimento. Resolveu-se contá-los por considerando que essa separação possibilita o entendimento de como as diferentes áreas do conhecimento são pensadas a partir do material de leitura disponível.

Os livros para o público infantil das áreas do conhecimento totalizam 1602 obras. São os seguintes:

- livros de folclore: 308
- livros de Ciências: 612

- livros de Educação Sexual: 53
- livros de Artes: 156
- livros de Matemática: 180
- livros de História: 51
- livros de Inglês: 185
- Dicionários de Português: 57

É interessante perceber que os livros classificados pelas Professoras Orientadoras de Sala de Leitura como pertencentes à área de Ciências são em número maior do que qualquer outra área do conhecimento. Em relação ao Folclore, por exemplo, Ciências têm aproximadamente o dobro; e cinco vezes mais a quantidade da área de Ciências em relação à área de História.

Ainda em relação à área de Ciências é importante observar que embora o número de livros seja maior que todas as áreas do conhecimento, na organização da Sala, esses livros estão dispostos em uma prateleira fora do alcance das crianças, na quarta parte de baixo para cima de um conjunto de prateleiras que tomam uma parede inteira da Sala de Leitura.



Figura VII: prateleiras destinadas ao acervo dos livros de Ciências.
Fonte: arquivo de pesquisa.

A diferença entre o número de publicações destinadas a tratar assuntos relacionados à área de Ciências supera, em grande medida, aqueles destinados às outras áreas do conhecimento. Isso nos fornece pistas importantes sobre os interesses que essa área ocupa em relação às demais, pelo menos no que diz respeito ao interesse das editoras por tais publicações e à compra por parte dos órgãos responsáveis, embora esteja menos facilitado seu acesso na Sala.

Em se tratando do trabalho pedagógico com livros da Sala de Leitura, como se verá adiante, é também na área de Ciências que se percebe maior realização. O interesse em ensinar a respeito do mundo, os modos de viver, bem como a explicação dos fenômenos naturais estiveram, desde sempre, atrelados aos interesses das gerações precedentes em ensinar os mais novos. Com o advento da escolarização em massa, assim como com o surgimento de uma literatura voltada para as crianças, ambas sedimentadas a partir do século XIX, é bastante compreensível esta marca na produção editorial, mesmo porque, como parte integrante desse contexto, estão as pesquisas da área de Psicologia, do mesmo período, propondo modos para ensinar as crianças considerando seus interesses. Considera-se que as “lições de coisas”, tão presente no ideário da Escola Nova, sejam a alavanca para uma produção editorial cujas marcas do Ensino de Ciências se sobressaem.

Os livros infantis, cujo tema se relaciona às Ciências Naturais, seguindo essa linha de pensamento, são, portanto, em maior número, dada a enorme quantidade de temas a serem desvendados às crianças e que se mostram palpáveis, como o é, por exemplo, a explicação sobre por que chove. Não é o que acontece com temas mais abstratos, como aqueles relacionados à sociedade, muito embora não seja pequeno o número os livros que ensinam valores morais às crianças, mas que não são classificados na Sala de Leitura como parte de uma disciplina específica.

Com relação ao local em que os livros estão dispostos, é necessário dizer que isso dificulta em grande medida que as crianças peguem os livros para realizar pesquisas na área de Ciências. Mesmo não se tratando de pesquisa, os livros desta área são bastante atraentes e tratam de assuntos que as crianças gostam muito. Quando da realização do trabalho como Professora Orientadora de Sala de Leitura pôde-se notar que as crianças de modo geral, mas especialmente os meninos, gostam muito dos livros sobre os animais, sobre as máquinas, enfim, essa produção editorial chama muito a atenção dos alunos, permitindo concluir que se estivessem à disposição das crianças, seriam melhor aproveitados.

Verificou-se que os livros com número de tomo inicial, aqueles cujos registros estão entre o número 1 e 2000 aproximadamente e, recebidos pela escola no início da década de

1980, trazem muitos títulos repetidos, em média 40 livros com um mesmo título. Esta iniciativa por parte da administração municipal permite dizer que, naquele momento, se pensava na formação de um leitor a partir de várias estratégias e uma delas se baseava na leitura de um mesmo título por todos os alunos tendo como finalidade o preenchimento de fichas de leitura. A leitura dirigida como procedimento fazia parte de uma das possibilidades de trabalho em Sala de Leitura. Mendes (2006), ao explorar toda trajetória de instituição das Salas de Leitura da Rede Municipal de Ensino, procura apresentar essas mudanças de entendimentos, relacionando-as a vários aspectos dos procedimentos, desde aqueles que se vinculam diretamente à legislação que cada administração municipal busca utilizar para legitimar as ações escolares, às relacionadas aos debates acadêmicos sobre o assunto. Acrescente-se a esse rol de fatores intervenientes - não explorado pela autora, já que não tinha como objetivo verificar as atuais práticas dos professores em Sala de Leitura - as ações dos sujeitos da própria escola que, muitas vezes, seguem outros elementos motivadores, como a tradição, por exemplo.

Embora alguns exemplares dos livros que possuem o mesmo título tenham sido extraviados, resolveu-se fazer o levantamento dessa parte do acervo tendo em vista evidenciar que esse procedimento já não corresponde ao dos dias atuais, pois o número de exemplares de livros enviados para escola varia bastante, sem, contudo, ultrapassar cinco exemplares de cada obra, indicando que a concepção que se tem em relação à produção do leitor mudou consideravelmente, como já se apontou há pouco:

- 40 exemplares do livro “Aventuras de um macaco”, de May D’Alençon. O número de tomo é inicial, 483 e os livros possuem ilustrações coloridas com uma quantidade de textos pequena;
- 29 exemplares do livro “Os três desejos”, dos Irmãos Grimm. Com número de tomo inicial, os livros são impressos em tamanho duplo ofício, com ilustrações grandes e coloridas, textos curtos e letras grandes.
- 27 exemplares do livro “Totó, o explorador”, adaptação de Helô. Segue o mesmo padrão do livro descrito acima.
- 28 exemplares de “Os dois Valentes”, adaptação de Helô. Idem acima.
- 23 exemplares de “Manchinha, a bezerra ingênua”, adaptação de Helô. Idem acima.
- 20 exemplares de “Bitu, o carneirinho sujo”, de Maria Thereza C. de Giacomo. Com número de tomo 400, ou seja, do início da Sala de Leitura, esse livro possui poucas ilustrações e um texto relativamente grande;

- 28 exemplares de “O Cavalinho e o velho Camelo”, de May D’Alençon. Número de tomo inicial, com todas as páginas ilustradas e grande quantidade de texto;
- 26 exemplares de “O ursinho Dudu quer um amigo”, texto de Helô. Com número de tomo inicial, o texto é curto e as ilustrações coloridas e grandes.
- 26 exemplares de “Polegarina”, texto de Helô, história de Andersen. O livro é ilustrado, com texto curto e letras grandes, possuem o número de tomo 26.

Quando do envio desses títulos à escola, tinha-se

- 45 – “Polegarina”, de H. C. Andersen;
- 54 – “Os dois valentes”, de Helô;
- 44 – “Os três desejos”, dos Irmãos Grimm;
- 54 – “Totó, o explorador”, de Helô;
- 45 – “Manchinha, a Bezerra ingênua”, de Helô;
- 44 – “O ursinho Dudu quer um amigo”, de Helô;
- 44 – “Soprinho”, de Fernando Lopes de Almeida;
- 40 – “Aventuras de um macaco”, de May D’Alençon;
- 54 – “Bitú, o carneirinho sujo”, de Maria Thereza C. de Giacomo;
- 43 – “O cavalinho e o velho camelo”, de May D’Alençon;
- 39 – “A ilha perdida”, de Maria José Dupré;

Do acervo inicial encaminhado pelo DEPLAN à escola, composto por 1709 livros, 506 eram títulos repetidos.

Os livros manuseados para contagem possuem diferentes estados de conservação. Aqueles que possuem formato de animais ou formam figuras assim que abertos, estão todos muito gastos, evidenciando as preferências de uso.

Foi constatada a existência de livros que chegaram em diferentes períodos e com variados anos de edição. Ao selecionar cinco livros que possuem registro inicial, percebi que as datas de edição são muito próximas, entre 1978 e 1983. Já aqueles que possuem o número de tomo a partir de 3000 aproximadamente, correspondem a livros com edição da década de 1990 em diante e, finalmente, os livros com número de registro mais atual são de edições que datam a partir dos anos 2000. Essas datas são aproximadas, já que não foi verificado cada livro existente na sala.

Com o manuseio desses livros destinados ao público infantil, editados em décadas diferentes, notou-se claramente possuírem formato, ilustrações, cores, quantidade de texto e tipos de letras muito diferentes. Trabalhar com as diferenças entre os livros de acordo com os períodos em que foram feitos e passaram a circular na escola permite pensá-los como

dispositivos, no sentido utilizado por Chartier (2007), ou seja, quando usados no cotidiano escolar, têm por finalidade o desenvolvimento das propostas pedagógicas dos professores e se agregam a tantos outros dispositivos utilizados no espaço escolar por professores e alunos.

Entretanto, previne-se que esse procedimento – o da seleção de alguns livros do acervo da sala de leitura - não tem como objetivo a análise literária ou lingüística das obras, mas é entendido como possibilidade de apreensão do movimento ocorrido dentro das produções para crianças, em que se busca adaptação às circunstâncias vividas, ao tipo de leitor a ser produzido de cada época e, sem dúvida, aos interesses comerciais aí contidos; e, em se tratando da escola, possibilita entendimentos de quais são os usos dados a esses “dispositivos”, transformando-os em material pedagógico, como será analisado nos demais capítulos.

A escolha de 5 exemplares de livros de cada período, segundo a classificação acima, seguiu os seguintes atributos: nome do autor, número do tomo, formato, ilustrações, editora, quantidade de texto, estado de conservação e se possuíam ou não um envelope na contra-capas, indicando uma outra forma de atuação do Professor Orientador de Sala de Leitura em relação aos tombamentos ou aos empréstimos, pois inicialmente esses procedimentos se assemelhavam ao das bibliotecas públicas. Atualmente, as professoras registram os empréstimos dos livros em cadernos, anotando, na maioria das vezes, apenas o número do tomo do livro.

É necessário observar, também, que de um acervo de mais de 19.000, apenas 4176 são destinados ao público infantil, se tomarmos a classificação feita pelas próprias professoras organizadoras da Sala, apenas 21,9% do total de livros da sala são destinados às crianças. Se considerarmos as 22 turmas de Ciclo I da escola no ano de 2006, com uma média de 35 alunos por sala, no total temos 770 alunos. Isso significa uma média de 5,4 livros por aluno. Embora seja possível um empréstimo semanal para todos alunos do ciclo I, o que não acontece normalmente, tendo em vista que os empréstimos são alternados de modo que possam ser feitas as devoluções, a desproporção é grande. Além do que, como já se observou, devido à falta de espaço, mesmo que mais exemplares destinados ao público infantil forem enviados nos próximos anos, mas os procedimentos das Professoras Orientadoras não se alterarem, ou seja, se forem mantidos todos os livros do acervo, o manuseio pelas crianças será ainda mais difícil. Pouco menos da metade dos alunos da escola são do Ensino Fundamental I e os alunos restantes, aproximadamente 1.000, se dividem entre Ensino Fundamental II e Educação de Jovens e Adultos.

A desproporção em relação aos números de livros destinados aos diferentes leitores em uma escola que atende um grande número de alunos do público infantil, indica a falta de planejamento em relação à distribuição de livros com consequência para a formação do leitor, nessa importante faixa da escolaridade.

Como anunciado, a seguir são relacionados os 15 livros selecionados de acordo com suas características e segundo uma ordem cronológica quanto à publicação e registro na escola:

1º - Da autora Stella Carr, “Três voltas para esquerda”, da Editora Pioneira, nº do tomo 2.477/02, edição de 1981, tamanho meio ofício, todas as páginas são ilustradas em grande parte da folha, a quantidade de texto é pequena. Embora esteja bem conservado, retrata um uso intenso. Na contracapa do livro, encontra-se um envelope para controle de empréstimos, onde consta o registro de 9 empréstimos.;

2º - Do autor Jannart Moutinho Ribeiro, “A pata da onça”, da editora Melhoramentos, com número de tomo 1057/03, o livro tem grande quantidade de texto, porém o número de páginas é pequeno e há poucas ilustrações. Feito em tamanho meio ofício, demonstra ter sido bastante usado, no entanto seu estado de conservação é bom. A edição é de 1981 e na contracapa do livro há uma fichinha para controle dos empréstimos. Não foram registrados empréstimos;

3º - De Bartolomeu Campos de Queirós, “Onde tem fada tem bruxa”, da Editora Moderna, com edição de 1982, número de tomo 2185/01, o livro é feito em tamanho meio ofício. Sua capa é bastante colorida, as ilustrações internas são feitas em preto e branco e o texto é extenso. Na contracapa há uma fichinha para empréstimos. Nessa ficha está escrito “circulante”, indicando que alguns livros não circulavam para empréstimo. O livro está em bom estado de conservação. O envelope que deveria conter a ficha de empréstimo está vazio;

4º - De Edson Gabriel Garcia, “O tesouro perdido do gigante”, Da Editora FTD, de 1985, número de tomo 2878 e 01. É feito em tamanho meio ofício, com um grande número de ilustrações e menor quantidade de texto. As ilustrações bem coloridas, ocupam a maior parte das páginas, no entanto a presença de texto é constante. Nesse livro não consta o sistema de fichinhas para empréstimo;

5º - De Ana Maria Bohrer, “Tá faltando um dedo”, da Editora Ática, de 1984, número de tomo 4059, as ilustrações são alternadas nas páginas. Embora o livro traga marcas de um intenso uso, está em bom estado de conservação. Há uma fichinha fazendo referência que o livro pertence ao acervo circulante. O envelope que deveria conter a ficha de empréstimo está vazio;

6º - De Lucilia de Almeida Prado, “Tuca o tucano”, da Editora do Brasil, de 1986, número de tomo 3019, é um livro com grandes ilustrações coloridas com cores vivas. As ilustrações tomam grande parte da página e em algumas delas, substitui o texto. Contém ficha de empréstimo em que constam 15 saídas;

7º - De Elza César Saloutte, “Pão quente e cenouras frescas”, da Editora Ática, de 1984, número de tomo 4063, é um livro em que as ilustrações tomam grande parte da página ou substituem o texto. Contém uma ficha de empréstimos em que se lê “livro destinado a alunos do 1º e 4º ano” . O livro está em bom estado de conservação e demonstra um uso intenso. Na ficha de empréstimo constam 9 saídas;

8º - De Célia Faraco Moraes, “Betinha e a Chuva”, Das Edições Paulinas, de 1990, das Edições Paulinas, número de tomo 5805 e 01, tem grande quantidade de texto grande e ilustrações que ocupam grande parte da página, em duas cores, embora a capa seja colorida. Traz marcas de intenso uso e não consta ficha na contracapa para empréstimo;

9º - De Heloisa Galves, “Melusina e o perfume de Margarida”, da Editora Maltese, de 1995, número de tomo 8046, é feito em tamanho meio ofício. As ilustrações tomam grande parte da folha e o texto aparece em meio às ilustrações. As letras são pequenas, texto curto. O número do tomo é 8046 e não tem ficha para controle de empréstimos. Está bem conservado.

10º - De Helena Alexandrino e Ana Maria Machado, “Avental que o vento leva”, da Editora Ática, de 1994, número de tomo 8769, tem ilustrações coloridas e estilizadas. A ilustradora, Helena Alexandrino, ilustra seus e outros livros com um mesmo tipo de desenho. O texto em meio às ilustrações são curtos. Não há fichas para empréstimos;

11º - De Denise Rochael, “O carnaval de Arlequim”, da Editora Dimensão, de 1995, toma a obra do artista Juan Miró como modelo e entre os textos da autora, há reproduções do artista. O texto é curto e, nas páginas, ocupam menos espaço que as ilustrações. Com número de tombamento de 14.012, a edição do livro é de 1995 e não há ficha para empréstimo;

12º - De Rita Kalinovski, “Aonde vai o que eu sinto”, da Editora Dimensão, o livro editado em 1997, tomo de nº 12.369, traz texto curto, sendo a maior parte das páginas de ilustrações que lembram desenhos infantis. Não há fichas para empréstimos;

13º - De Valéri Gorbacher, “Tico e os lobos maus”, da Brinque Book, editado em 1998, com nº de tomo de 13.402, o livro traz, em sua maior parte, ilustrações grandes e atraentes, que tomam a maior parte da página. Em tamanho duplo ofício, o livro está bem conservado e não possui ficha de empréstimo;

14º - De Sir Arthur Conan Doyle, “o Cão dos Baskerville”, da Companhia das Letrinhas, editado em 2005 e com número de tomo de 17.375, traz uma grande quantidade

de textos. O livro é feito em tamanho ofício e possui capa dura, com ilustrações coloridas. Não há ficha para registro de empréstimo;

15º - De Mary Murphy, “Pedro e Bóris”, da Companhia Editora Nacional, editado em 2005, com número de tomo 19.766, o livro traz texto relativamente curto, porém ilustrado em toda extensão. É feito tamanho duplo ofício e não há ficha para registro de empréstimo.

Com o exame desses 15 livros, percebe-se claramente o quanto as ilustrações ganharam espaço em relação às quantidades de textos. Embora todos os livros selecionados sejam ilustrados, percebe-se um aumento considerável do tamanho das ilustrações, sendo que nos livros dos anos 2000, as ilustrações ocupam grande parte das páginas. Muitos dos livros são feitos em tamanho duplo ofício e bastante atraentes para as crianças.

Nessa direção, não são poucos os estudos na área de Literatura Infantil que se ocupam em analisar e indicar livros para as crianças segundo a faixa etária em que se encontram. Alguns desses estudos relacionam o desenvolvimento cognitivo das crianças e obras que seriam adequadas às várias fases de desenvolvimento infantil. Na mesma direção, as editoras de livros infantis também se ocupam em produzir catálogos com indicações de seus livros e, muitas vezes, se dirigem aos professores de modo a contribuir para que as escolhas sejam as mais adequadas possíveis.

No estudo desenvolvido por Coelho (1987) nota-se, quando das indicações de obras destinadas às crianças, relação com as fases de desenvolvimento feitas a partir dos estudos da Psicologia considerando se as ilustrações e o texto, enfim, se a obra corresponde à idade das crianças. Um exemplo bastante evidente do que se acaba de afirmar está na indicação de uma coleção para crianças da faixa de 7/8 anos feita da seguinte maneira:

Coleção Criança de Hoje (Comunicações-BH/82)

Direção de André Carvalho.

Título: Uni Due e Te; Dois Irmãos e O Pintassilgo Azul.

O primeiro é uma divertida trama, com atraentes desenhos, elaborada com fragmentos de diferentes textos populares (parlendas, cantigas de roda ou jogo infantis) registrados na memória do povo. O segundo é uma enigmática e comovente estória de dois galos, cujas ilustrações por A. Lago valorizam sobremaneira. O terceiro é uma farsa ou narrativa na linha *non sense* que eclode na realidade cotidiana. Suas situações absurdas e bem humoradas atraem a criança. Ao nível alegórico, expressa uma visão trágica da condição humana. (COELHO, 1987, p. 153)

Verifica-se, atualmente, que as indicações não mais valorizam a delimitação de uma obra segundo a faixa etária a que possa ser mais adequada, mas sim se é suficientemente atraente às crianças e se elas têm competência para realizar a leitura, independente da idade que tenham. No volume 14 da Bibliografia Brasileira de Literatura Infantil e Juvenil, na

apresentação, os atuais entendimentos sobre a delimitação dessa ou daquela obra segundo a idade das crianças é contestada, pois considera-se que:

Nos dias de hoje, uma das características marcantes das obras feitas para crianças é a variedade quanto à sua forma de apresentação. Livros de todos os tamanhos e formatos com uma diversidade enorme de materiais sendo utilizados em sua confecção, estilos e técnicas variadas de ilustrações, inúmeros tipos e tamanhos e formatos de letras são recursos que tornam o livro infantil não apenas mais sedutor, como também possibilitam que diferentes linguagens se complementem e dialoguem num mesmo objeto e sobre o mesmo tema, abrindo canais de interpretação e possibilidades criativas inimagináveis. Porém, nem amplo leque de possibilidade nem tudo é enriquecedor. (SÃO PAULO, 2003, p.13-14)

Analisando-se o levantamento dos livros da escola, pode-se notar que há esse movimento de mudança. A variedade a que os apresentadores da Bibliografia de Literatura Infantil e Juvenil fazem referência pode ser percebida, especialmente no que se refere à forma e às ilustrações das publicações atuais, evidenciando adequação das produções ao público de hoje, cujo acesso ao imagético se mostra ainda mais pronunciado, em detrimento dos textos, especialmente se considerarmos as possibilidades que as crianças de hoje têm de acesso à informática. Percebe-se que há, por parte das editoras, grande interesse em colocar à disposição das crianças um volume de títulos cada vez maior, possibilitando opções também variadas, que vão desde livros com narrativas fantásticas, preservando certa tradição da Literatura Infantil e que tanto agrada às crianças, como livros cujos conteúdos trazem a biografia de pintores, sendo suas obras utilizadas para ilustração.

Os livros selecionados trazem marcas de mudanças também nas ações dos Professores Orientadores de Sala de Leitura. Primeiramente porque os livros do período inicial da Sala de Leitura eram registrados e organizados nas estantes seguindo padrões de muito semelhantes ao das bibliotecas públicas³. As fichas de empréstimos coladas na contracapa dos livros mais antigos denunciam essa ação, muito embora, quando da decisão de quem deveria ocupar a função de Encarregados de Sala de Leitura, os debates caminhassem no sentido da definição de um profissional que, sobretudo, se ocupasse com as aulas de leitura. Mendes (2006) traz o momento exato dessa definição e a perspectiva adotada pela administração pública:

Indicaram, também, que o PESL deveria assumir a tarefa de desenvolver, nos alunos, habilidades básicas de leitura, estudo e pesquisa, ser capaz de aplicar fichas de direção de leitura de textos de literatura e de informação, fazer apreciação literária com os alunos na hora do conto e da

³ - No caderno para "Organização e Atividades Básicas" de Sala de Leitura (SÃO PAULO, 1983), módulo I, são dadas as orientações para tombamento e o preenchimento de fichas e bolsos a serem colocados nos livros para que pudessem ser emprestados. Atualmente os livros recebidos pela sala de leitura da escola passam pelo processo de tombamento, que inclui carimbos e recebimentos de números, no entanto, não se procede à instalação dos envelopes. Os empréstimos são anotados em cadernos.

dramatização, enfim, não deveria fazer o trabalho de montagem de biblioteca e sim o trabalho direto com o aluno. Recomendavam, ainda, que houvesse mais de um PESL em cada escola para que se atendessem com eficiência aos vários turnos da escola. (MENDES, 2006, p. 216).

Há também evidências de que quando do início da Sala de Leitura da escola, alguns livros poderiam ser emprestados e outros não, mesmo porque, nos documentos já citados sobre a organização da sala, constam também indicações sobre quais exemplares poderiam fazer parte do acervo circulante. Nesse caderno de orientações há, permanentemente, anotações feitas pela professora encarregada da época, indicando que as orientações foram transmitidas a partir de ações de formação continuada dada aos professores que iniciariam suas atividades em Sala de Leitura. No entanto, pelos registros da chegada dos livros na escola, a partir da década de 1990, as fichas que registravam os empréstimos aos alunos foram abolidas mostrando que questões relacionadas ao controle do acervo perderam importância frente à profusão de inúmeras outras fontes de envio de livros à escola.

Nota-se, nas mudanças em relação às orientações recebidas pelos Professores Orientadores de Sala de Leitura que, quando se opera mudança em relação à concepção de leitura, mudam também as orientações quanto aos procedimentos em relação ao acervo da Sala. Se, no período inicial da Sala de Leitura, as orientações seguiam padrões de organização muito semelhantes ao que existia em relação às Bibliotecas Públicas, com fichas para controlar empréstimos, nos anos de 1990, por exemplo, as orientações seguiram dando mais ênfase a ação do Professor Orientador de Sala de Leitura como professor.

Os Professores Orientadores de Sala de Leitura, que até 1992 eram chamados de Encarregados de Sala de Sala de Leitura, passaram a receber a designação de Professores Orientadores de Sala de Leitura por meio do Decreto nº 32.582, de 10/11/1992. Desse modo, continuariam a exercer suas funções em Sala de Leitura sem, no entanto, perderem os direitos reservados a toda a categoria do magistério. Esse fato também concorre para que uma ação bastante específica em Sala de Leitura seja valorizada: a de promover, junto aos professores, meios de desenvolver os hábitos de leitura.

Além da orientação a respeito do tratamento a ser dado pelo professor da Sala de Leitura ter mudado, há também mudança substancial em relação à quantidade do acervo da Sala de Leitura que, até a década de 1990, contava com 2000 livros em média. De 1983, data da Integração da Sala de Leitura da escola, até 1990, muito pouco foi acrescentado ao acervo da Sala, muito embora o número de alunos da escola, pelos registros encontrados na Sala de Leitura, já fosse de, em média, 2000 alunos, divididos em 52 turmas a cada ano. Esses dados encontram-se no Relatório Final das Atividades de Sala de Leitura, respondido pela

professora de Sala de Leitura de 1993. É possível constatar que, em aproximadamente 16 anos, de 1990 a 2006, houve uma explosão no envio de livros à escola, o que nos obriga a uma análise pormenorizada das políticas de compra e envio de livros às unidades escolares.

1.2 A interferência de ações políticas.

Segundo dados obtidos por Mendes (2006), a partir do ano 2000, houve mudança na distribuição de livros adquiridos pela Prefeitura Municipal de São Paulo. As compras foram descentralizadas, passando a ser feito pelas Delegacias Regionais de Ensino Municipal, o que, segundo a autora, provocou uma desorganização na quantidade e qualidade das aquisições.

Considera-se, entretanto, a necessidade de relacionar esse aumento de envio de livros para as escolas a motivos de maior abrangência que não apenas aqueles relacionados ao Município de São Paulo. Fonseca (1997), ao estudar as interferências do Banco Mundial na gestão da Educação Brasileira, evidencia que as medidas tomadas pelo governo brasileiro em relação à Educação, especialmente durante a década de 1990, estiveram vinculadas às recomendações feitas a partir da concessão de empréstimos, inclusive a definição do ensino primário como prioritário e a escolarização feminina de baixa renda, tendo em vista aumento de produtividade desse segmento social. A autora mostra que, como segunda estratégia para promover certos ajustes estruturais na educação brasileira considerados fundamentais para novos financiamentos, está a compra de uma cesta de insumos a serem utilizados diretamente pelos alunos. Nesse caso, o interesse maior está em evidenciar que os livros e bibliotecas escolares constavam dessas recomendações, o que explica o aumento de livros recebidos pelas escolas e, no caso da “Cândido Portinari” isso é bastante evidente como se verá logo adiante.

Considera-se, dessa maneira, que muitos programas oficiais implementados a partir da década de 1990 envolvendo instalação de bibliotecas escolares ou salas de leitura e distribuição de livros, assim como formações para professores – o PROFA é exemplar – sejam decorrência de entendimentos veiculados a partir dessas orientações. Ressalta-se a continuidade e sedimentação das políticas iniciadas nos anos de 1990, no Brasil, por ter sido signatário de documentos resultantes de conferências internacionais como a de Jontiem, na Tailândia, que teve como consequência o compromisso assumido com a assinatura da Carta “Educação para Todos”, cujo conteúdo, ainda segundo Fonseca (1997), passou a integrar o Plano Decenal Brasileiro para a Educação.

Assim, vejamos, ainda que resumidamente - já que não se objetivou a discussão das políticas públicas para a constituição do leitor escolar, - como a questão da instituição de bibliotecas escolares ou o envio de livros vem sendo tratado oficialmente.

Um projeto proposto pelo governo federal foi elaborado no final dos anos de 1990, trazendo como objetivos principais a aquisição de material e a formação de docentes para se produzir melhoria na condição da formação de novos leitores. Por meio da Portaria de número 584, de 28 de abril de 1997, criada pelo Ministério da Educação e Cultura, publica-se o Programa Nacional Biblioteca da Escola trazendo os seguintes itens como características básicas:

- a) aquisição de obras de literatura brasileira, textos sobre formação histórica, econômica e cultural do Brasil, e de dicionários, atlas, enciclopédias e outros materiais de apoio e obras de referência;
- b) produção e difusão de materiais destinados a apoiar projetos de capacitação e atualização do professor do ensino fundamental;
- c) apoio e difusão de programas destinados a incentivar o hábito de leitura;
- d) produção e difusão de materiais áudio visuais e de caráter educacional e científico. (BRASIL, 1997)

A partir de 1997, com a finalidade básica de prover as escolas com livros dos mais variados gêneros, mencionados no corpo da portaria, as escolas públicas brasileiras passaram a receber livros para possibilitar a realização de trabalhos voltados para a formação do leitor.

Como se verifica adiante, na “Cândido Portinari”, a partir de 1998, o repasse de livros feitos pela FNDE, Fundação Nacional de Desenvolvimento Escolar foi intenso, provocando um aumento grande do acervo, o qual até esse ano era de 11.108 livros, passando em 1998 para 11.639, em 1999 para 12.170, em 2000 para 13.320, em 2001 para 14.210, e assim sucessivamente até 2007.

A contagem dos livros recebidos pela escola “Cândido Portinari”, desde a integração da Sala de Leitura e registrados no livro de tombo até 03/05/2007, tem por objetivo, dessa maneira, verificar os pontos de relacionamentos contidos entre as políticas de distribuição de livros e instituição de Bibliotecas Escolares e Salas de Leitura, incidindo diretamente na escola, dando-nos, a saber, se as quantidades enviadas e o respectivo período resultam de movimentações vividas nas esferas do poder político.

Quadro I: constituição do acervo da sala de leitura da EMEF “Cândido Portinari”.

DATA	ANO	TOMBO	ORIGEM	Nº DE LIVROS
04/10 A 10/11	1982	01 A 1709	DEPLAN	1709
01/03 A 17/10	1983	1710 A 2482	DOAÇÃO	772
18/03 A 19/12	1985	2483 A 2920	DEPLAN E DOAÇÕES	437
14/02 A 24/11	1987	3070 A 3223	DEPLAN E DOAÇÕES	153
08/02 A 30/11	1988	3224 A 3342	DOAÇÃO	118
13/02 A 31/10	1989	3343 A 3485	DOAÇÃO	142
13/02 A 20/11	1990	3486 A 4376	DOAÇÃO/DEPLAN/CONAE/SL	890
01/02 A 02/12	1991	4377 A 6159	DOAÇÃO/CONAE SL	1782
11/02 A 21/12	1992	6160 A 6585	DOAÇÃO/CONAE SL	485
03/03 A 06/12	1993	6586 A 6713	DOAÇÃO/CONAE SL/NAE 4	127
04/02 A 28/11	1994	6714 A 7182	DOAÇÃO/DREM 4	468
23/02 A 24/07	1995	7183 A 7456	DOAÇÃO/DREM 4	273
12/02 A 20/12	1996	7457 A 9870	DOAÇÃO/DREM 4	2413
14/02 A 16/12	1997	9871 A 11108	DOAÇÃO/DREM 4	1237
06/02 A 11/11	1998	11109 A 11639	DREM/FNDE	530
26/01 A 06/06	1999	11640 A 12170	FNDE/PNLD	530
19/05 A 21/12	2000	12171 A 13320	DREM 4	1149
23/04 A 13/12	2001	13321 A 14210	DREM/FNDE	889
22/03 A 28/11	2002	13911 A 14919	DREM/FNDE	1008
06/03 A 20/01	2003	14820 A 16233	NAE/FNDE	1313
09/04 A 02/12	2004	16234 A 17314	FNDE/SME	1080
22/02 A 15/122	2005	17316 A 17968	FNDE/SME	652
17/04 A 11/02	2006	17969 A 18651	FNDE	682
22/02 A 03/05	2007	18652 A 19543	FNDE	891

Fonte: Informações organizadas pela autora.

Verifica-se que o número de livros é bastante modesto nos seis primeiros anos de funcionamento da sala constando de um montante de livros inicial em torno de 2.000. No entanto, de 1983 a 1989, o número de envios diminuiu gradativamente. Entre 1984 e 1986, não foram incorporados livros ao acervo da Sala e em 1988 e 1989, apenas doações foram feitas.

Vale comentar o empenho muito grande de professores e alunos para a consolidação efetiva da Sala de Leitura. No livro de tombo isso fica muito evidente quanto à origem das doações que, em sua maioria, foram feitas por professores e alunos. A partir de 1985, os livros

enviados pelo DEPLAN são em pequeno número, evidenciando a doação como elemento fundamental para a constituição do acervo.

A portaria também assegurava que em um prazo de três anos, a partir de 1997, com os livros encaminhados pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola, as escolas públicas teriam formado um acervo necessário ao desenvolvimento do trabalho docente.

Outros três Programas do Governo Federal de incentivo à leitura seguindo a mesma proposta de distribuição de livros a comunidades consideradas desprovidas desses meios são: Biblioteca Escolar, Biblioteca do Professor e Casa de Leitura. Esses Programas foram anunciados pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento Escolar no dia 25/11/2003.

É importante ressaltar o caráter de cada um dos Programas, pois, pelo menos dois deles, têm inserção direta no universo escolar, comprovando as indicações de que se falou há pouco em relação às recomendações do Banco Mundial sobre o provimento das escolas com insumos a serem utilizados diretamente pelos alunos.

A “Casa de Leitura” trazia como proposta principal o uso comunitário dos livros a serem enviados pelo Programa e previa também a contratação de um agente comunitário para administrar essas bibliotecas, as quais poderiam ser instaladas em casas de particulares e gerenciadas por associações de moradores onde fossem instaladas.

Já o Programa Biblioteca Escolar tinha como meta atender cerca de 2 milhões de alunos de 10 mil escolas públicas, constando de um acervo de 115 obras do Programa Nacional Biblioteca da Escola, de 1998. O Programa também anunciou que o acervo constaria de obras de ficção e não ficção, dando ênfase a títulos sobre a formação histórica, econômica e política do Brasil

Por fim, o Programa que consta do mesmo grupo anunciado pelo Ministério da Educação é destinado aos professores, a princípio, das quatro séries iniciais do Ensino Fundamental. O Programa possibilitaria aos professores que escolhessem, dentre as obras constantes de uma lista cujos autores figuram entre os mais importantes da literatura nacional, dois livros por ano. Conforme o que consta do comunicado do Ministério, as escolhas seriam feitas de maneira democrática, por meio de formulário disponível na Internet.

Em outro comunicado da Assessoria de Comunicação Social do Ministério da Educação, de 07/05/2004, são informados alguns dados que constam do Diário Oficial da União (e anunciam a mixagem e expedição de mais de 11 milhões de livros de literatura do Programa Nacional Biblioteca da Escola, PNBE), representando um investimento de R\$ 100.843.633,00 para a compra de 48.977.497 livros. Esses livros, conforme as notícias do

Ministério, foram comprados em conjunto e se destinam ao atendimento de dois Programas aqui anunciados: Casa de Leitura e Biblioteca da Escola.

É importante ressaltar que na própria informação da Assessoria de Comunicação Social há referência de que, diante das divergências quanto ao sistema de escolha e compra de livros do Programa Nacional Biblioteca da Escola apresentadas por Associações de editoras, o Fundo Nacional de Desenvolvimento Escolar havia decidido revê-lo.

Vale comentar que existem inúmeros interesses por trás de Programas como esses, aqui brevemente explicitados. Tais interesses vão desde aqueles fundamentados nos conceitos elaborados historicamente sobre o que é leitura e como deve ser fomentada, até aqueles voltados exclusivamente para questões mercadológicas. Assim, torna-se de grande importância, nesse momento, trazer à tona a discussão sobre quem ou quais grupos mais estariam se beneficiando com essas propostas de leitura.

Com o mesmo intuito de prover os estudantes com materiais necessários para que adquiram o gosto pela leitura, outro Programa divulgado pelo Ministério da Educação e Cultura, na pessoa da senhora Ionice Lorenzoni, em 27 de fevereiro de 2004, informou a distribuição, desde abril de 2002, de uma coleção de livros para os estudantes da 4ª série do Ensino Fundamental das escolas públicas. A resolução nº 8, do Fundo Nacional de Desenvolvimento Escolar, dispõe sobre o Programa, promovendo sua normatização (BRASIL, 2002).

O Programa de distribuição trazia como intenção a troca de exemplares entre as crianças, já que a cada ano seriam distribuídas oito coleções diferentes, de modo a promover tais trocas.

Mais uma vez, nota-se que o entendimento do MEC é traduzido em iniciativas as quais privilegiam a distribuição de materiais, pois embora nos comunicados, portarias ou informações divulgadas pela assessoria conste também formação para que os professores pudessem trabalhar de modo a desenvolverem o hábito pela leitura efetivamente, para a escola, chega a ênfase maior na distribuição de livros.

A primeira distribuição dos livros do “Literatura em Minha Casa” na Escola “Cândido Portinari” foi feita pelos próprios professores, a partir da Sala de Leitura, por entender-se que seria uma maneira de incentivar os alunos a ler os livros. A entrega foi solene, com um bilhete para cada aluno contendo recomendações para que aproveitasse bem a oportunidade. Nos anos seguintes, inclusive recentemente, em 2007, a possibilidade de se pensar em ações valorizando o livro mostraram-se reduzidas e os livros passaram a ser distribuídos para os

alunos assim que recebidos pela escola, de acordo com as recomendações feitas pelos órgãos oficiais.

Embora se considere positiva a política de distribuição de livros por considerá-los, por vários autores entre os quais Bourdieu (2000), como um bem cultural, cujo acesso pode ser proporcionado pela escola por meio de distribuições oficiais, não se deve deixar de lado a dimensão econômica que propostas como essas possuem, especialmente no que tange ao mercado editorial. Existe, por parte dos editores, um grande interesse na venda dos livros ao governo, já que suas compras, de acordo com reportagem veiculada pelo jornal Folha de São Paulo, de dezessete de maio de 2004, e divulgada na página eletrônica do MEC, correspondiam a 60% das vendas no mercado brasileiro.

No final do ano de 2005, novamente as 136.934 escolas públicas brasileiras de ensino fundamental, foram convidadas a escolher, por meio da internet, os livros para serem incorporados aos acervos das escolas. Dessa vez, segundo o número de matrículas, as escolas seriam contempladas com até 40 títulos, o que previa a distribuição de 3.757.160 livros. Conforme a informação da assessoria de comunicação do Fundo Nacional de Desenvolvimento Escolar, até o fim do primeiro semestre de 2006, todas as escolas receberiam esses novos títulos.

Ainda segundo dados contidos na página eletrônica do Fundo Nacional de Biblioteca Escolar, atualizado em Maio de 2007, há a afirmação de que o principal objetivo do MEC é “incentivar nas crianças e nos professores o gosto pela leitura e pelo saber...”, e que o Programa teve como foco principal, nos anos de 2001, 2002 e 2003, os alunos das quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, por isso o acervo enviado às escolas destinava-se prioritariamente às crianças dessa faixa etária. Já para o ano de 2006 a distribuição teve como foco o aluno de 5ª a 8ª séries ou da 6ª a 9ª séries, conforme as modificações feitas pelos sistemas de ensino. Os módulos, de acordo com informações contidas nessa página, são formados de acordo com as seguintes quantidades: escolas com até 150 alunos receberiam 75 livros, escolas entre 151 e 300 alunos receberiam 150 livros e escolas com mais de 300 alunos receberiam 225 livros.

Como forma de orientar as ações nas escolas e resultante de dez seminários que discutiram questões relacionadas à leitura, foram publicados três volumes, os quais podem ser acessados no mesmo endereço eletrônico. Os títulos publicados são os seguintes: Por uma política de formação de leitores, Biblioteca na escola e Dicionários em Sala de Aula.

É necessário localizar essa política de incentivo à Leitura dentro de um contexto amplo. Não se questiona o envio de livros para escolas ou diretamente para os alunos, cujas

famílias não podem prover seus filhos com tais aquisições, já que estão presentes outras necessidades urgentes e que implicam diretamente a manutenção da sobrevivência. Entretanto, é preciso questionar se tais medidas são suficientes, pois a observação do cotidiano escolar, no que se refere às ações em torno da leitura e da formação do leitor, mostra que ter um acervo grande de livros não basta, visto estar em descompasso os entendimentos dos propositores das políticas e dos professores. Ou seja, os primeiros acreditando que essas medidas senão suficientes, são centrais para que os professores entendam a leitura como importante aquisição cultural. E os professores, por sua vez, com entendimentos constituídos a partir de inúmeros fatores, dentre eles e talvez o principal, a sua própria formação como leitor, conforme veremos nos próximos capítulos, também considerada insuficiente..

Alerta-se, ainda, para um fator de extrema relevância que certamente contribuiu para a decisão em relação às últimas medidas tomadas pelos órgãos responsáveis no tocante à leitura. No documento editado pelo MEC e referido há pouco, as medidas são tomadas pois

(...) Avaliando competências nessa área do conhecimento (Língua Portuguesa), medidas a partir das habilidades de leitura dos alunos, os dados indicam, entre alunos da 8ª série do Ensino Fundamental, que 4,8% se encontram em estágio muito crítico, isto é, não desenvolveram habilidades de leitura exigíveis para a 8ª série; 22% em estágio crítico, ou seja, apresentam algumas habilidades de leitura, no entanto aquém das exigidas para a série e 63%, em estágio intermediário, isto é desenvolveram algumas habilidades de leitura mais compatíveis com a escolarização plena do Ensino Fundamental. (...) (BRASIL, 2006, p.18)

Considerando todas as orientações, os entendimentos e concepções de leitura que atravessam as tomadas de decisões oficiais, o desempenho dos alunos do Ensino Fundamental figura centralmente, mostrando, mais uma vez, que de fato é o fracasso escolar que está por trás das políticas de formação do leitor empreendidas por diferentes instâncias governamentais, sendo a leitura entendida, preferencialmente, como um meio pelo qual os alunos superarão dificuldades para o trato com a língua escrita e não como a aquisição de um bem cultural.

Além dos programas de distribuição de livros, existe uma série de outros aspectos que se articulam. Os Parâmetros Curriculares Nacionais são centrais, pois consideram a importância do desenvolvimento dos hábitos de leitura, assim como as ações de formação continuada dadas aos docentes focalizando a leitura como central em sua ação, os livros didáticos, os programas de cada rede de ensino. Sendo assim, é necessário considerar que essa “febre” provocadora de discursos efusivos para o desenvolvimento de certa competência, possui interfaces a serem consideradas relacionalmente.

Sobre os conteúdos dos Parâmetros Curriculares Nacionais em relação à prática de leitura, pode-se concluir que a pretensão é que, ao ler, o leitor consiga entender o significado do texto, estabelecendo relações com o que já conhece. Para tanto, o leitor não deve ser aquele que simplesmente decodifica o que lê, mas consiga ler fluentemente, interpretando o texto de acordo com suas vivências, superando a visão simplista da interpretação única.

O desenvolvimento da competência leitora consta dos Parâmetros Nacionais da Língua Portuguesa, de modo que seja possível ao sujeito leitor o entendimento não só do escrito, mas do que se encontra implícito no texto.

Para que esse tipo de leitor seja constituído, segundo as prescrições dos Parâmetros, é necessário haver, à disposição dos leitores, uma grande diversidade de textos que circulam socialmente. Os variados gêneros textuais a serem oferecidos na escola, do ponto de vista de tal documento, possibilitará que até os alunos que não conseguem ler, em contato com todo material disponível, sejam inseridos no mundo letrado. São encontradas também indicações de como as escolas devem agir para a produção desses leitores. Primeiramente, para que isso ocorra, em relação às condições materiais, é necessário:

- dispor de uma boa biblioteca na escola;
- dispor, nos ciclos iniciais, de um acervo de classe com livros e outros materiais de leitura;
- organizar momentos de leitura livre em que o professor também leia. Para os alunos não acostumados com a participação em atos de leitura, que não conhecem o valor que possui, é fundamental ver seu professor envolvido com a leitura e com o que conquista através dela. Ver alguém seduzido pelo que faz pode despertar o desejo de fazer também;
- planejar as atividades diárias garantindo que as de leitura tenham a mesma importância que as demais;
- possibilitar aos alunos a escolha de suas leituras. Fora da escola, o autor, a obra ou o gênero são decisões do leitor. Tanto quanto for possível, é necessário que isso se preserve na escola;
- garantir que os alunos não sejam importunados durante os momentos de leitura com perguntas sobre o que estão achando, se estão entendendo e outras questões;
- possibilitar aos alunos o empréstimo de livros na escola. Bons textos podem ter o poder de provocar momentos de leitura junto com outras pessoas da casa – principalmente quando se tratam de histórias tradicionais já conhecidas;
- quando houver oportunidade de sugerir títulos para serem adquiridos pelos alunos, optar sempre pela variedade: é infinitamente mais interessante que haja na classe, por exemplo, 35 diferentes livros – o que já compõe uma biblioteca de classe – do que 35 livros iguais. No primeiro caso, o aluno tem oportunidade de ler 35 títulos, no segundo apenas um;
- construir na escola uma política de formação de leitores na qual todos possam contribuir com sugestões para desenvolver uma prática constante de leitura que envolva o conjunto da unidade escolar. (BRASIL, 1996, pp. 53 a 65)

A leitura dessas indicações contidas nos referidos parâmetros possibilita a percepção de que existe correspondência entre o que se assiste em relação à grande distribuição de livros promovida pelo Ministério de Educação e Cultura, a partir de 1998 principalmente, e o que é orientado referente à presença de uma biblioteca escolar dentro das

escolas. Há grande ênfase a respeito da quantidade de livros a serem enviados para as escolas. No entanto, quando se fala na formação do professor para trabalhar com leitura há apenas um item nas recomendações e, ainda assim, a formação deverá ser promovida na própria unidade escolar, não sendo mencionados modos concretos dessa realização.

Mas observe-se que no mesmo documento há referências ao como se deve realizar a leitura na escola, a qual deve ser diária. Dentre as orientações, são encontradas formas de leitura que podem ser feitas: silenciosa, em voz alta, colaborativa (em que os alunos vão interferindo enquanto a leitura é feita), de várias modalidades e com interpretação. Espera-se, portanto, que os professores entendam não apenas a necessidade de se trabalhar de modo a desenvolver os hábitos de leitura, mas também que possuam essa concepção, preconizada no documento.

Vale lembrar que também o PROFA, já referido em outros momentos deste trabalho e ainda a ser abordado, em consonância com as propostas dos Parâmetros Curriculares, enfatiza em grande medida a leitura na escola. De acordo com reportagem concedida pelo então Ministro da Educação, Cristovam Buarque, à Revista Nova Escola (2003), os dois conteúdos principais contidos nos três módulos da formação se reportam a como os alunos constroem os processos de leitura e escrita e ressaltam, ainda, que o material de formação traz como eixo principal elementos que possibilitem o treinamento do professor para trabalhar com a prática social da leitura. Para se ter idéia da dimensão desse Programa, quando da publicação da revista, em 2003, contava com um atendimento a 1.473 redes de ensino municipais espalhadas por todo o Brasil. Dentre as redes estaduais de ensino, duas faziam parte do Programa. Segundo os dados contidos na reportagem, 89.007 professores já haviam passado pela formação desde o início da implantação do Programa. Verifica-se, portanto, hegemonia nas decisões tomadas pelos diferentes setores educacionais em consonância com os Parâmetros Curriculares Nacionais.

No ano de 2004 pude acompanhar a formação das professoras das Escolas da Rede Municipal de Ensino da Coordenadoria de Educação de Perus no Programa de Professores Alfabetizadores, pois, à época, me encontrava na função de Coordenadora de Educação do Centro de Educação Unificado (CEU) de Perus. As professoras participavam da ação formativa todos os sábados pela manhã e lá recebiam todo material e formação para o desenvolvimento do Programa. Dentre essas professoras, muitas lecionavam na Escola Municipal “Cândido Portinari”, e foram observadas em suas ações em sala de aula para coleta de dados desta pesquisa.

Além do entendimento dos órgãos oficiais em relação à necessidade de que as escolas tivessem um acervo de livros para a formação de leitores, também a comunidade escolar entendia essa necessidade e investiu no sentido de aumentar o acervo da recém criada Sala de Leitura. Essa ação pode ser explicada pelo significado que o livro tem socialmente. Trata-se, como nos lembra Gimeno Sacristán (2006), de uma ferramenta cultural representativa da sociedade moderna, podendo ser entendida como um instrumento cuja aquisição e uso permitem distinção. Assim como o acesso à escolarização é tido pelas classes populares como possibilidade de ascensão social, também o livro pode ser visto com importância equivalente.

Como já se viu, as iniciativas para instalação dessas Salas nas escolas, no período em que foram concebidas para a Rede Municipal de São Paulo, de fato se destinavam a atender os objetivos de diminuir os índices do fracasso escolar. No entanto, o fato de a própria comunidade escolar se envolver nessa efetivação, mostra também entendimentos sobre como a escola deveria agir na organização de seu espaço tendo em vista educar as crianças. Dessa maneira, a delimitação de um espaço dentro da escola para abrigar livros, ícones dos tempos modernos, foi entendido também pela comunidade escolar - como se pode ver pelo volume de doações iniciais-, como a possibilidade de trazer para a Escola Cândido Portinari os ares de uma educação renovada.

A partir de 1990, a escola passou a receber anualmente uma quantidade importante de livros e as doações foram diminuindo ou mesmo desaparecendo do livro de registro, o que não significa que deixaram de ser feitas, pois em alguns livros existentes na sala consta carimbo da escola, porém sem número de registro. Com o grande volume de livros enviados pelos órgãos oficiais, tornou-se desnecessária campanha para doações junto aos alunos e professores.

De 1991 a 1993, o envio dos livros, não mais feito pelo DEPLAN (Departamento de Planejamento), passou a ser distribuído para a escola pelo CONAE (Coordenadoria dos Núcleos de Ação Educativa). Essa mudança de nomenclatura sinaliza mudança na administração pública. Trata-se do período correspondente à administração da Prefeitura de São Paulo pela prefeita Luiza Erundina, tendo Paulo Freire à frente da Secretaria Municipal de Educação.

O ano em que houve maior envio de livros para a escola foi o de 1996, ano em que Paulo Maluf esteve à frente da administração paulistana. Foram 2.413 livros e o registro de livros doados muito pequeno.

A partir de 1998 a escola passou a receber livros do Fundo Nacional de Desenvolvimento Escolar e, em alguns momentos, esses livros faziam parte da escolha de

livros didáticos feita pelos professores, sendo que havia a possibilidade de que alguns desses livros não fossem didáticos.

Embora a Secretaria da Educação do Município de São Paulo ainda continuasse enviando livros para a escola, como se pode verificar, a partir de 2000 ganhou grande vulto o envio contínuo de livros pelo Governo Federal. Dentre os livros enviados para a escola, muitos são destinados ao uso dos professores, especialmente aqueles voltados para os conhecimentos didáticos-pedagógicos.

No livro atual de tombamentos, nas folhas iniciais, consta o registro de 530 livros enviados à escola nos anos de 1980, 1981 e 1982, período anterior à integração da Sala de Leitura da Escola ao Programa Biblioteca Escola. Como os registros não trazem a origem desses livros, não se consegue saber apenas pela documentação que há na Sala de Leitura, se tais livros já eram parte integrante de tal Programa. Em todo caso, é possível constatar que foram enviados em média 120 livros a cada ano, correspondendo, respectivamente, a partir de 1980, a 186, 126 e 116 livros.

1.3 A circulação do livro a partir da sala de leitura

O aumento significativo do acervo da Sala de Leitura da escola provocou alteração não só quanto aos procedimentos de registro, mas também na utilização desses livros. Entretanto, nota-se que mesmo com significativas mudanças de orientações vindas de órgãos centrais da Secretaria de Educação, correspondendo às mudanças nas administrações municipais, desde a integração da Sala de Leitura da Escola “Cândido Portinari”, não houve abandono do projeto por parte da escola. Mesmo quando a escola ficou sem Professor Orientador de Sala de Leitura, no ano de 1993, como apontam os registros da Sala, o espaço não perdeu seu significado e importância.

Atualmente, como já foi relatado, duas professoras titulares de Ensino Fundamental I estão designadas para atender os alunos da escola. Vale ressaltar que, como a escola possui 51 turmas entre Ensino Fundamental Regular e Ensino Fundamental de Educação de Jovens e Adultos (segundo semestre de 2007), há a possibilidade da designação de mais um Professor Orientador com uma Jornada Básica, já que as turmas do período intermediário estão sem atendimento. Abriu-se, por meio de comunicado interno, a possibilidade para candidaturas da própria escola; porém, como o professor interessado precisa ser de Jornada Básica, não houve candidatos; e, quando isso acontece, a direção da escola deve abrir, por meio de comunicado em Diário Oficial, para candidaturas de professores efetivos da Rede Municipal. Nesse caso,

após o período de inscrição para professores da rede, não houve candidatos e a vaga ainda não foi preenchida.⁴

Por iniciativa das Professoras Orientadoras vem sendo feita a catalogação dos livros por meio de um programa de computador. Segundo uma das professoras, a pretensão é que isso ajude nos empréstimos, bem como no controle dos livros existentes na Sala. O programa foi conseguido junto a um outro professor de uma escola do bairro, que já implantou o mesmo programa em sua escola pertencente à Rede Estadual de Ensino.

A iniciativa da professora, embora evidencie preocupação com o ambiente e busca de modernização, tendo em vista bibliotecas que utilizam sistemas muito eficientes de controle do acervo, tem se mostrado bastante dispendiosa, já que na organização dos horários das professoras e segundo a portaria de organização das Salas de Leitura, até cinco aulas semanais da jornada podem ser utilizadas para consultas bibliográficas e as 20 horas restantes devem ser utilizadas para o atendimento das turmas. Desse modo, e, tendo em vista o acervo muito numeroso, o trabalho de catalogação tem se mostrado lento, sem perspectiva para término. É preciso lembrar que esse trabalho de catalogação se iniciou em 2006.

Faz-se necessário ressaltar, também, como será mostrado mais adiante pelo levantamento de 2006, um número bastante reduzido de empréstimo para uma escola com aproximadamente 1700 alunos. Pode-se deduzir, então, que as prioridades estabelecidas pelas Professoras Orientadoras têm se voltado para outros aspectos da Sala e não para o investimento na circulação de livros entre os estudantes.

Além disso, embora a iniciativa de catalogação dos livros seja das próprias professoras, não há, por parte da administração municipal, indicação semelhante que tenha chegado à escola, o que coloca para as professoras um grande impasse, primeiro: porque elas sentem a necessidade de melhorar a maneira como registram e controlam os livros, especialmente tendo em vista as novas possibilidades tecnológicas e, segundo: porque ficam divididas entre essa possibilidade que elas mesmas buscaram, mas que consome grande tempo, considerando o prejuízo de sua principal tarefa, a aula de leitura.

Estando a escola “Cândido Portinari” localizada em um dos bairros periféricos de São Paulo e sua população, assim como a maioria das outras populações de bairros em semelhantes condições, ser composta por famílias de baixa renda, pode-se prever que o acesso aos livros pelas crianças deve ser feito por meio das escolas e bibliotecas públicas, já que a

⁴ A portaria nº 3079 de 24/07/2008 que regulamenta o decreto nº 49.731 de 10/07/2008 que dispõe sobre criação e organização das salas de leitura, espaços de leitura e núcleos de leitura da Rede Municipal de Ensino, estabelece novo módulo para designação de Professores de Sala de Leitura, ficando da seguinte maneira: 17 a 33 classes um profissional, 34 a 50 classes 02 profissionais, mais de 50 classes 03 profissionais.

compra de livros pelas famílias não se coloca como prioridade diante os gastos impostos pela sobrevivência.

Na atual Portaria de organização das Salas de Leitura da Rede Municipal de Ensino, é previsto o empréstimo de livros como uma das atribuições dos Professores Orientadores de Sala de Leitura.

A opção em discutir o aspecto do empréstimo dos livros às crianças que, se visto apressadamente, pode ser entendida como assunto de menor importância, é aqui considerado centralmente, pois permite a apreensão de quais são os entendimentos da escola sobre o acesso que os alunos e suas famílias devem ou não ter a um bem cultural como o livro. É fato incontestável que alunos e professores participam de uma sociedade em que a leitura e a escrita aparecem como principais aquisições, ainda que para as camadas pobres, como lembra Soares (2002) citando Osakabe (1982), a leitura e a escrita sejam vistas como instrumentos para melhorar as condições de vida e não apenas como alternativas de expressão ou de comunicação, como é o caso das crianças das classes favorecidas. Desse modo, tanto a constatação de que se trata de uma escola localizada em um bairro pobre, como a portaria que institui o empréstimo de livros aos alunos, podem ser considerados como aspectos articulados, pelo menos idealmente, de modo que haja favorecimento para o acesso a esse bem cultural que existindo materialmente na escola, como se observa pelo levantamento numérico dos livros, há que se saber se também as crianças são contempladas e usufruem integralmente desse recurso em termos de acesso.

Como será relatado, muitos problemas aconteceram em relação à organização da escola por causa da implantação do Programa pré e pós aula⁵ que dificultaram o empréstimo de livros pelos alunos. Do início do ano de 2006 até aproximadamente o mês de maio houve muita dificuldade de se estabelecer uma rotina em relação aos empréstimos, já que demorou muito a definição de como adequar os horários de atendimento da Sala de Leitura ao novo Programa, que exigia a frequência dos alunos fora do horário regular das aulas.

As professoras Orientadores de Sala de Leitura permitiram o acesso a um caderno de controle de empréstimos e, a partir dos registros, pode-se fazer algumas constatações e tirar algumas conclusões quanto ao modo pelo qual as professoras e os alunos atualmente realizam a circulação de livros na escola.

⁵ - Com vistas à ampliação da permanência dos alunos na escola, no ano de 2006, a Secretaria Municipal de Educação instituiu o Programa pré e pós aula que consistia na entrada antecipada ou saída postergada por uma ou mais horas aula, dependendo da turma e da adequação do horário. Foram oferecidas para os alunos, além das aulas na Sala de Informática, Sala de Leitura e Educação Física, outras atividades, na maioria das vezes ministradas por Organizações Não Governamentais, como aula de capoeira, por exemplo.

Além do caderno utilizado pelas professoras da Sala de Leitura, tive acesso a dois pequenos cadernos. Um, utilizado por uma professora de 3º ano do Ensino Fundamental e outro, utilizado pelas próprias Orientadoras de Sala de Leitura; mas, ao que tudo indica, a esses dois se acrescenta um outro caderno complementar geral, de registros dos empréstimos.

Os cadernos não seguem o padrão de organização semelhante ao que existia quando a Sala de Leitura foi integrada à escola, qual seja o das fichas acondicionadas em bolsos colocados na contracapa do livro pelo professor. São brochuras em que constam, no seu interior, divisões que fazem referência a uma possível classificação própria das bibliotecas.

Na primeira página do caderno maior, há a seguinte discriminação: data, nome, título do livro, autor, tombo e data da devolução. Essa classificação é mantida até metade do mês de agosto, pois, a partir daí a classificação passa a ser outra, constando apenas o nome do aluno, título do livro, autor, número do tombo e devolução. Já no final do ano, o controle de empréstimos passou a ser ainda mais abreviado, contendo apenas o nome do aluno, o título do livro, o número do tombo e se foi devolvido ou não, marcado com um *Ok*.

A descentralização das orientações e das ações de formação continuada para os Professores Orientadores de Sala de Leitura ocorrida a partir do ano 2000 modificaram sensivelmente as ações relacionadas à leitura na escola. Há algumas marcas nos cadernos de registros de empréstimos que lembram a organização inicial; no entanto, a tarefa e a decisão de como controlar a saída de livros, bem como a quantidade a ser emprestada anualmente, ficou circunscrita às decisões das Professoras Orientadoras da Sala de Leitura.

Em outro documento preenchido a lápis encontrado no acervo da Sala de Leitura, foi possível constatar que houve, em outros momentos, uma orientação muito direta aos Professores de Sala de Leitura as quais, ao que tudo indica, eram mais eficientes e incidiam diretamente sobre a ação desses profissionais junto aos alunos. Nesse documento de 1993, os professores da Sala deveriam prestar contas de como tinha sido o ano letivo em relação ao uso da Sala de Leitura. O relatório pedia, entre tantas outras coisas, os números de atendimentos semanais e quantos livros foram emprestados no ano. No caso de 1993, a Professora Orientadora da época informou que foram feitos 6.219 empréstimos.

Segundo a informação da atual Professora Orientadora de Sala de Leitura, ainda é solicitado a esses professores que entreguem um relatório anual, porém, tendo em vista que os empréstimos feitos aos alunos do Ensino Fundamental I foram de apenas 625, conforme os cadernos de controle das próprias professoras, não parece haver clareza quanto à necessidade de fazer circular uma grande quantidade de livros entre os alunos.

Foram separados os empréstimos feitos aos alunos, daqueles feitos aos professores e estagiários. Isso facilita entender quais interesses movimentam as crianças para escolher esse ou aquele título ou autor.

Preliminarmente é possível afirmar que o número que consta no caderno de registro das professoras de Sala de Leitura, em relação aos alunos do Ensino Fundamental I no ano de 2006, é muito pequeno, apenas 625 livros, o que significa menos de 1 livro emprestado por aluno, considerando-se, como já foi dito, que em 2006 eram aproximadamente 700 alunos do Ensino Fundamental I.

Das turmas que fizeram empréstimos, apenas dois primeiros anos, 1º A e 1º F constam dos registros, com um e dois eventos respectivamente; as demais turmas, quatro delas, não foram contempladas. As demais turmas realizaram seis empréstimos no ano. Em média considerando os 200 dias letivos estipulados pela legislação em vigor, pode-se concluir que muito pouco do tempo escolar foi destinado aos empréstimos de livros aos alunos, uma das funções da Sala de Leitura.

Como já foi relatado em outro momento, há registros de duas professoras, uma de 3º e outra de 4º ano, de empréstimos aos seus alunos. Apenas nos da turma de 3º ano foi possível realizar a contagem dos empréstimos, já que os do 4º ano foram registrados no caderno de Sala de Leitura. Também para esses alunos de 3º ano, o número de empréstimos foi de apenas seis no ano. No entanto, em todos esses empréstimos, todos os alunos levaram livros para casa, o que não se confirma em relação aos empréstimos feitos em Sala de Leitura, já que a frequência às aulas de leitura ficou bastante reduzida com o Programa da prefeitura de aulas prévias ou posteriores ao período regular, a ser relatado em outro momento deste trabalho.

Mesmo com as dificuldades enfrentadas pelos professores e alunos, nota-se pouco empenho da maioria das professoras para que os empréstimos de fato se efetivassem. Geralmente, quando comentam a respeito do número insuficiente de empréstimos, as professoras reconhecem a necessidade de maior circulação de livros, mas atribuem às atividades estafantes do dia-a-dia escolar como sendo impeditivo para maior número de atividades voltadas para o empréstimo. Como se viu, mesmo que as professoras de Sala de Leitura não fizessem empréstimos, não há nenhum fator que impeça que o próprio professor os faça, haja vista as duas professoras que por conta própria realizaram os empréstimos.

Há contradição entre o que as professoras pensam, tendo em vista considerarem os empréstimos como fator positivo para o enriquecimento dos alunos, - muitas professoras, como relatado em outro momento, entendem o contato com o texto escrito como elemento importante para que a criança escreva bem - e os esforços empreendidos para efetivação da

circulação dos livros. Os desejos e as impossibilidades sobre a atividade de empréstimos podem ser traduzidos no depoimento da professora do primeiro ano em dois momentos:

Eu mesma empresto livros para as crianças: clássicos, historinhas, revistas e gibis. Pretendo despertar interesse pela leitura e com os textos escritos. Espero que o pai e a mãe (da criança) também possam acompanhar a leitura. (Professora do 1º ano).

Acredito que o empréstimo semanal deveria ser obrigatório, pois isso faria emprestar os livros com regularidade. Se a coisa fica meio solta, elas (as crianças) acabam não emprestando, isso por causa da excessiva carga de trabalho de sala de aula e das muitas tarefas que precisamos realizar diariamente. (A mesma professora em uma reunião de professores.)

Situação semelhante exemplifica o entendimento da professora que se traduz em uma ação considerada adequada por ela, ao comprar uma quantidade de livros do vendedor que veio à escola, colocando-os em saquinhos com fichas para que os alunos os emprestassem, - mesmo que esses livros sejam criticados pelas próprias professoras, que os julgam pobres se comparados com os que liam quando crianças – desconsiderando que os livros da Sala de Leitura poderiam ser alternativa mais adequada.

Os casos relatados são demonstrativos de que os empréstimos são tidos pelas professoras como importantes no meio escolar. Mesmo que possuam dúvidas quanto ao que fazem, mostram saber que cabe à escola suprir as necessidades que sabem existir quanto a esse bem cultural; entretanto, quando as ações se efetivam, o que se vê, na maioria dos casos, é o reduzido número de livros nas mãos dos alunos, seja para uso na própria escola, seja para levá-lo para casa, ou, uma circulação que corre em paralelo ao acervo da Sala de Leitura, se levados em consideração os acervos pessoais das professoras, compostos por livros baratos e que chamam atenção das crianças pela quantidade de ilustração, mas cujo texto, como será comentado em outro momento, além de curtos, na maioria das vezes trazem repertórios pobres e descontínuos.

Quanto aos títulos emprestados aos alunos do Ensino Fundamental, a escolha é direcionada, já que nos dias de empréstimos as professoras colocam certa quantidade de livros em cada mesa, onde estão distribuídos em grupos de cinco a seis alunos escolhendo o que querem levar.

No caderno de empréstimo há um rascunho de bilhete feito por uma das Professoras Orientadoras de Sala de Leitura que é bastante revelador

Sala de Leitura
 nº da inscrição
 Nome RG
 Endereço Fone
 1 – Não comer na Sala de Leitura

- 2- Manter os espaços limpos
- 3- Não mexer nas estantes. Solicite que alguém da Sala de Leitura o faça
- 4- Quando pedir um livro emprestado, entregar direto na Sala de Leitura, ou se deixar com alguém, não esquecer de colocar um bilhete com seu nome e série dentro do livro
- 5- Limite de empréstimo: 1 por vez. Para professor pesquisar no máximo 4;
- 6- Não devolver livros emprestados da Sala de Leitura não é feio, é imoral. Tomar livro emprestado sem avisar, é caso de polícia. (s/d, bilhete contido no caderno de controle de empréstimos de 2006).

Não se perguntou às Professoras Orientadoras se de fato chegou a veicular tal bilhete, porém seu conteúdo é bastante significativo, pois nos dá idéia de como as professoras pensam que deva funcionar a Sala. Além de manter a sala organizada, como parte de suas obrigações, as professoras tentam estabelecer limites para tempo de uso do livro. Há a indicação de que os alunos não devam pegar livros sem autorização das professoras, ou seja, não é possível aos alunos levantarem e procederem às escolhas dos livros, como é indicado que aconteça nas bibliotecas públicas.

As salas de aula cheias, geralmente com média de 35 alunos, em se tratando dos atendimentos atuais da Sala de Leitura, a tarefa de desenvolver determinado conteúdo escolar e a necessidade de manter os alunos em ordem, são fatores importantes a serem considerados se o que se deseja é entender de fato porque os professores agem como agem para formar leitores. Perpassadas pelos discursos que colocam o professor como principal agente para o desenvolvimento do hábito de leitura nas crianças, as condições concretas, diárias, somadas aos entendimentos dos professores, construídos a partir de tantos outros fatores correlatos, alguns a serem evidenciados neste trabalho, são os determinantes desse processo de formação escolar do leitor, muitas vezes fortemente criticado por inúmeros setores.

Evoca-se, aqui, o conceito de forma escolar desenvolvido por Vincent, Lahire e Thin (2001) para mostrar o quanto a escola e o que se faz nela são resultantes desse processo de constituição social específico. São modos de agir que vão desde detalhes de como professores se dirigem aos alunos, aos objetos próprios desse espaço. Essa configuração histórica imprime um modo peculiar de ser nos indivíduos, levando-os a agir marcadamente dentro dos padrões escolares.

Faz sentido para professores e alunos e, porque não dizer, para sociedade, o modo de agir instaurado pela escola, por isso reiterado cotidianamente, seja no bilhete que enseja a ordem da sala de leitura e dos empréstimos de livros, seja na reverência aos livros e à leitura, reiterando o valor do homem culto e civilizado. Nas palavras dos autores há pouco citados

O que aprende, portanto, a criança ao ler as *Civilidades*, em seguida, ao copiar cuidadosamente o grande número de tipos de escrita, diante de um mestre que, na medida do possível nunca deve

falar? Ela aprende a obedecer determinadas regras – maneira de comer, de assoar o nariz, de escrever, etc. – conforme regras que são constitutivas da ordem escolar, que se impõem a todos (a começar pelo próprio silêncio dos mestres) (...) (VINCENT, LAHIRE E THIN, 2001, p. 14.)

As ações escolares de hoje, atualizadas sem dúvida nenhuma, pois as regras são outras, guardam permanências de sua origem, como será apontado inúmeras vezes ao longo deste trabalho, especialmente no tocante à leitura, cuja obrigação da escola em desenvolver seja o gosto ou, se quisermos, o hábito pela leitura, se faz evidente desde sempre, dada sua tarefa primeira, a de ensinar a ler e escrever.

Ainda em relação aos empréstimos e organização da Sala de Leitura, a descentralização das orientações em relação ao trabalho a ser realizado, deixou, na prática, as decisões a respeito do funcionamento da Sala de Leitura, apenas ao encargo das Professoras Orientadoras; o que, de certa maneira, significou a perda das potencialidades que tal espaço tinha na escola.

Quanto aos reduzidos empréstimos realizados aos alunos no ano de 2006, no levantamento dos gêneros que os alunos mais optaram, do total de livros emprestados, 625 como já foram anunciados, 506 são títulos variados da Literatura Infantil, prioritariamente textos narrativos e quase não se repetem nos empréstimos, por isso, julgou-se desnecessária a discriminação obra a obra, tendo em vista que foram selecionados pelas professoras, como já foi dito, de prateleiras que levam essa designação.

No entanto, a incidência de determinados gêneros por várias vezes, aponta para as preferências dos alunos dessa faixa etária. Assim, seguem abaixo as quantidades de empréstimos por gênero:

Tabela III
Empréstimos segundo a preferência dos alunos

Gênero	Número de empréstimos
Fábulas e Lendas	42
Contos de Fada	36
Primeiros títulos da Sala de Leitura	20
Poesias	14
O Papagaio Sabido	7

Cabe ressaltar que entre os títulos relacionados a Fábulas e Lendas, muitos são de lendas e foram emprestados durante o mês de agosto relacionado à comemoração do folclore, provavelmente após uma leitura feita pela professora e que incentivou os alunos a se decidirem por esse gênero.

Considera-se positiva a interferência da professora na leitura ou comentário de determinado texto aos alunos. Nota-se que quando a professora lê algum texto e este é de agrado dos alunos, imediatamente, após a leitura feita por ela, várias crianças solicitam o livro para empréstimo, o que não significa dizer que apenas a leitura da professora seja suficiente para que as crianças gostem e queiram ler. Como será apontado em vários momentos neste estudo, a leitura em voz alta, feita pela professora diariamente a seus alunos, na maioria das vezes, não vem acompanhada de ações que façam com que os alunos queiram ler sozinhos.

Como se nota pelas escolhas feitas, o gênero infantil preferido pelos alunos foi o de Contos de Fada, já que no item anterior, os tipos de texto estão misturados.

Ao exercer a função de Professora Orientadora de Sala de Leitura, recorro da dificuldade que encontrava quando as crianças solicitavam livros de contos de fada, pois o número, como se viu no levantamento, é reduzido ou livros encontravam-se em mau estado de conservação. Todas as vezes que os empréstimos eram propostos, pelo menos uma criança solicitava conto de fada, especialmente as crianças menores. Alunos do Ensino Fundamental II, meninas especialmente, também pediam esse tipo de texto.

Os livros enviados nos primeiros anos de Sala de Leitura e que vieram em número maior por título foram também relacionados nos empréstimos, porque marcam uma permanência e uma reiteração de conteúdo, já que são as professoras que os disponibilizam nas mesas.

É interessante notar que número de livros de poesia emprestados também é bastante reduzido, isso se levarmos em conta, como será mencionado na parte deste trabalho que trata apenas sobre a ação dos professores em torno da leitura, pois no ano de 2006 foi desenvolvido um projeto especialmente voltado para esse gênero literário. Há, portanto, um descompasso entre o trabalho realizado pelas professoras e a disponibilidade de livros para os alunos realizarem as leituras autonomamente.

O livro “O Papagaio Sabido” foi citado em especial porque, embora tenha sido enviado à escola em período mais recente, também possui vários exemplares, e texto curto e escrito em caixa alta, o facilitando a leitura para os leitores principiantes.

Em um outro caderno de empréstimos aos alunos, há registros feitos a partir do mês de junho. Pela listagem dos nomes dos alunos, tratavam-se de empréstimos feitos também em 2006. Nesse pequeno caderno há registros de empréstimos a alunos de 1º ao 4º ano do Ciclo II, contendo apenas a turma, o título do livro, o número do tombo e se foram devolvidos ou não, marcados com Ok em caso afirmativo.

O registro feito no caderno paralelo ao que se está considerando como principal, mostra a falta de rigor em relação ao tratamento dado ao acervo da Sala de Leitura. Dos empréstimos registrados nesse segundo caderno, poucos livros receberam um ok determinando a devolução. Dos 131 livros emprestados aos alunos do Ensino Fundamental I, apenas 69 retornaram à Sala de Leitura e receberam Ok à frente do registro.

Quanto aos empréstimos realizados pelos professores e demais funcionários da escola, esse número foi de 129. Dentre esses empréstimos, é possível constatar que muitos deles foram para utilização por outras pessoas da família desses professores seja para realização de vestibulares ou de outros trabalhos escolares desses familiares. Um exemplo disso é o caso de um professor que levou livros para que sua filha realizasse o seu trabalho de conclusão de curso.

Muitos professores que estavam estudando emprestaram livros para a realização de trabalhos. É o caso de uma professora de História que, em 2006, estava fazendo Complementação em Pedagogia e emprestou vários títulos sobre Avaliação.

Entretanto, os livros que chamaram atenção e emprestados pelas professoras foram os utilizados em sala de aula. Como foram apenas 34, resolveu-se relacioná-los para que se tenha idéia desses títulos e os respectivos anos em que esses professores trabalham:

- “Astronomia e Zoologia” – Professora do Laboratório de Ciências;
- “Reciclagem” – Laboratório de Ciências;
- “Verdes versos” – Professora de 1º ano;
- “Liga e desliga” – 1º ano ;
- “Crianças” – 1º ano ;
- “A semente que veio da África” – 1º ano ;
- “Almanaque Dúvida Cruel” – 3º ano;
- “Uma História de Arrepios” – 2º ano;
- “Era uma vez” – 2º ano;
- “Avental que o vento levou” – 3º ano;
- “Entre mundos” – 1º ano ;
- “O livro da paz” – 1º ano;
- “Reciclagem” – Prof. Lab. Ciências;
- “Chapeuzinho Vermelho” – 2º ano;
- “Casais que não se casam” – 2º ano ;
- “Tesouro da Literatura Infantil” – 2º ano;
- “As estações” – 2º ano;

- “Poemas malandrinhos” – 2º ano;
- “Geografia da Dona Benta” - 1º ano ;
- “Fábulas” – 1º ano ;
- “O jogo do Amor” – Prof. Lab. Ciências;
- “Atlas da Fauna” – Prof. Lab. Ciências;
- Poemas de Murilo Mendes – 3º ano;
- Poemas de Manoel Bandeira – 3º ano;
- Poemas de João Cabral de Mello Neto – 3º ano;
- Crônicas Para Gostar de Ler – 3º ano;
- “Histórias de Fantasia e Mistério” – dois exemplares – 4º ano;
- Mini dicionário – Ruth Rocha – 3º ano;
- “Água Viva “ – 2º ano;
- “História dos Pingos” – 1º ano;
- “O Gato pirado” – 1º ano;
- “Fantasia” – 1º ano;
- “Rita Sapeca” – 1º ano ;
- “Noé não era o único” – 2º ano.

As escolhas realizadas pelas professoras das diversas turmas do Ensino Fundamental indicam que o potencial da Sala de Leitura é pouco explorado. De acordo com uma outra listagem a ser divulgada em outro capítulo, a de livros infantis citados pelas professoras em seu trabalho cotidiano de Sala de Aula, obtida nas comunicações realizadas com as professoras, percebe-se que elas recorrem a outras fontes quando do planejamento de suas aulas. É possível perceber que dessa lista de empréstimo em Sala de Leitura, muitos nomes se repetem, ou seja, há professoras que utilizam constantemente livros da sala, outras esporadicamente e outras, ainda, apenas uma vez no ano, sem contar os nomes que não apareceram na lista.

Como as indicações dadas aos professores pelos atuais cursos de formação continuada, em especial pelo PROFA, prescrevem leituras diárias aos alunos, era de se imaginar que a Sala de Leitura fosse o principal referencial dessas professoras. No entanto, leituras são feitas cotidianamente, especialmente de textos narrativos, porém, a fonte de fornecimento desses textos ou livros se encontram, na maioria das vezes, fora da Sala de Leitura.

Outro aspecto importante a ser tratado é em relação ao grande número de livros sobre conhecimentos didático-pedagógicos que existem na Sala de Leitura. Um armário que toma uma parede inteira, feito em madeira e fechado com portas de vidro, está abarrotado desses livros com assuntos variados na área de Pedagogia e demais áreas do conhecimento como História, Geografia, Sociologia, Filosofia, Arte, etc. Também na sala da Coordenação Pedagógica existe um grande acervo com esses livros, muitas vezes, cinco volumes de cada obra. No ano de 2006, da Sala de Leitura, apenas 28 foram emprestados pelos professores da escola e, ainda assim, muitos dos empréstimos, como já foi dito, foram feitos para familiares dos professores ou por exigência de cursos de complementação em que os professores deviam apresentar trabalhos.

A constatação feita acima não implica dizer que os professores não leiam, mesmo porque o próprio exercício da profissão os obriga a leituras, seja de livros didáticos ou fragmentos de textos. Enfim, considera-se extremamente genérica e apressada a afirmação que muito se ouve nos variados círculos de que o professor não lê. Com os dados recolhidos na escola, pode ser afirmada a subutilização a respeito do acervo destinado aos professores, assim como em relação ao infanto-juvenil.

Chartier (2005), ao discutir a formação dos professores franceses pelo Instituto Universitário de Formação de Mestres e a leitura que fazem, verifica que mesmo lendo satisfatoriamente, conforme pesquisas sobre a média de livros lidos por professor, constata que os professores não consideram as leituras que fazem de livros curtos, livros infantis aos filhos, enfim livros ou textos variados como sendo a “verdadeira leitura”. Além do mais, a autora diagnostica um número muito grande de títulos e autores trabalhados durante a formação, o que, segundo a autora, faz com os textos indicados aos alunos não sejam conhecidos sequer pelos próprios professores que trabalham na formação, dado o grande volume de indicações.

A leitura fragmentada constatada pela autora em relação aos professores em formação na França é aqui utilizada como exemplo para que não sejam tiradas conclusões apressadas sobre as leituras feitas pelos professores da escola. No caso da escola é possível afirmar, diante do fato dos professores utilizarem pouco o acervo destinado a eles, que não basta enviar um grande número de livros à escola sem que isso seja acompanhado de momentos para que os professores não só conheçam todo o acervo, mas também consigam selecioná-lo e utilizá-lo, ainda segundo a autora há pouco citada, a partir de critérios levantados por eles próprios, de acordo com os trabalhos desenvolvidos diretamente com os alunos.

CAPÍTULO II **LEITURA NAS SALAS AMBIENTES**

Ressalta-se, neste capítulo, a preocupação em relatar o desenvolvimento das aulas de leitura na Sala de Leitura, nos Laboratórios de Informática e de Ciências, pois se tem como pressuposto que os dois aspectos, aulas de leitura e organização do espaço, conforme visto no capítulo anterior, se relacionam profundamente. Tomar tais espaços diferenciados em separado tem como função a possibilidade de vê-los com maior riqueza de detalhes, principalmente porque se considera a complexidade dos dois aspectos acima apontados. O primeiro por apresentar como professoras e alunos fazem para ler e se isso de fato contribui na formação do leitor e o segundo porque, como já se argumentou, mostra os entendimentos de quem organiza esse espaço, o que também pode ajudar na compreensão sobre as concepções de leitura que se tem.

2.1 A Sala de Leitura na EMEF “Cândido Portinari” e a formação de professores.

Desde a integração da sala de leitura da EMEF “Cândido Portinari” até os dias atuais, muitas mudanças na Rede Municipal de Ensino aconteceram sem que esse espaço fosse alterado significativamente. Ao contrário, como já se observou, Sala de Leitura é um espaço reconhecido e respeitado; entretanto percebe-se uma completa acomodação à vida escolar, mostrando modos de agir em seu interior muito semelhante ao espaço da sala de aula. As Professoras Orientadoras procuram ministrar suas aulas tendo em vista o desenvolvimento de conteúdos pertinentes ao espaço escolar, como é o caso das figuras geométricas ou das regras da poesia e muito pouco destinam ao desenvolvimento do hábito de leitura propriamente dito. Nota-se, também, que nos últimos anos, os órgãos centrais pouco têm movimentado ações para a efetiva formação dessas professoras, muito embora, na atual administração, se fale muito em desenvolver as competências leitora e escritora nos alunos. Apenas no ano de 2006 foram realizados, por meio da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, encontros com os Professores Orientadores de Sala de Leitura em que se procurou aproximar a formação dos professores com o Programa “Ler e Escrever”, mas cuja continuidade nos anos subsequentes não se deu de maneira sistemática, conforme depoimento das próprias professoras orientadoras.

Quando da integração da escola ao Programa das Salas de Leitura, no ano de 1983, a professora encarregada, na época, passou por uma formação inicial, envolvendo estágio em uma escola onde já funcionava a Sala de Leitura e formação em que se discutia desde a

organização da sala no que diz respeito ao acervo, até as aulas propriamente ditas. Também havia a preocupação, por parte dos formadores, em que as futuras encarregadas soubessem do histórico que levou à constituição desses espaços. Como resultado dessa formação inicial, as professoras encarregadas recebiam livretos dos módulos correspondentes, que eram organizados segundo temas estudados:

Módulo I: Sala de Leitura: organização e atividades básicas.

Módulo II: Leitura livre e empréstimo.

Módulo III: Hora da História – entrevista de autores de Literatura Infanto-juvenil. (SÃO PAULO, 1983)

Era comum, até o início dos anos 2000, que as Professoras Orientadoras de Sala de Leitura, assim que designadas, passassem por estágio em outras escolas cujas Salas de Leitura estavam em pleno funcionamento. Incluía-se na formação inicial dessas professoras curso de uma semana em que eram tratados temas relacionados à leitura, das questões práticas, de tombamento de livros ou organização das prateleiras às aulas propriamente ditas. Para ministrar esses cursos eram convidadas, pesquisadores na área de leitura, autores de livros de literatura Infanto-Juvenil, entre outros. Geralmente, a formação inicial dos professores de Sala de Leitura era feita em parceria entre a Prefeitura e alguma editora, como a Ática, por exemplo. As Editoras tinham grande interesse na realização das ações de formação, mesmo porque a prefeitura de São Paulo, durante muito tempo, foi a principal compradora dos livros para abastecer as Salas de Leitura, especialmente na década de 1990, em que se verificou, por meio de um levantamento dos livros recebidos na escola, a maior parte do acervo das salas era comprada pelo DEPLAN, órgão responsável por esse tipo de abastecimento. Atualmente, grande parte do envio de livros para escola é feito pelo governo federal por meio de programas como o PNBE, Programa Nacional de Bibliotecas Escolares. No levantamento dos livros enviados à escola desde a constituição da Sala de Leitura da EMEF “Cândido Portinari”, se poderá ter a idéia das mudanças no que diz respeito ao abastecimento dos acervos, conforme quadro do capítulo anterior.

Gimeno Sacristán (2000), quando discute o conceito de Currículo em Ação, esclarece quais elementos estão presentes na constituição do Currículo Escolar, dentre eles, aponta as políticas públicas, a ação diária dos professores e os livros didáticos como elementos importantes e decisivos nessa configuração. É nesse sentido que se procurou trazer alguns aspectos da atual formação para os Professores Orientadores de Sala de Leitura, de maneira a exemplificar essas interferências, as contradições entre a administração e o grupo com o qual

se estabelece parceria para a formação e as ações escolares, atravessadas por todas essas relações.

Como já se fez referência, em 2006 foram retomadas as ações de formação aos Professores Orientadores de Sala de Leitura. Por fazer parte da atual orientação destinada aos professores de Sala de Leitura, nesse momento, resolveu-se evidenciar alguns aspectos dessa formação, pois considera-se que, em conjunto com outros aspectos da vida escolar, explicam a configuração atual desses espaços. Faz-se necessário ressaltar que anteriormente, na administração de 2001 a 2004, as Escolas da Rede Municipal de São Paulo estavam envolvidas em um Projeto denominado “Círculo de Leitura”, envolvendo outras secretarias municipais e, por ocasião do aniversário de 30 anos das Salas de Leitura, foram feitas publicações que contaram com a participação de várias Salas de Leitura das escolas da Rede.

A cada mudança de administração municipal, novos entendimentos quanto à formação dos professores são explicitados. Mendes (2006) aponta justamente para esse fato, já que procura narrar a instituição das Salas de Leitura desde seu início, evidenciando, nitidamente, por meio da análise dos materiais produzidos para as ações de formação ou por meio da legislação, as diferentes concepções de leitura que os governos imprimem em suas ações o que, de certo modo, representam, também, suas concepções de leitura.

Em convênio com o Grupo de Estudos e Pesquisa Escrita e Psicanálise, da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, reiniciou-se, no ano de 2006, a formação desses professores. Notou-se que a Divisão de Orientação Técnica da Secretaria de Educação passou a ser o órgão principal na organização dessas ações, sendo que, na gestão anterior, além de constar como organizador das ações de Sala de Leitura, procurava, por meio dos Núcleos de Ação Educativa, a partilha das responsabilidades.

Para que se tenha idéia da concepção norteadora da atual formação e do quanto de contradição existe na delimitação das proposições assumidas, resolveu-se detalhar os conteúdos dos cadernos que foram entregues aos professores quando da realização dos módulos correspondentes aos dias de curso.

O primeiro caderno analisado é composto por cinco módulos: “O texto: conceitos e variedades”, “A formação do leitor e o ato de ler”, “Características do letramento da comunidade escolar e seu entorno”, “A função da Sala de Leitura e Reconhecimento e Apropriação da Sala de Leitura”. Para cada módulo foram pensadas seqüências de atividades contemplando os seguintes itens: discriminação dos “objetivos”, “Prá começo de conversa” em que foram escolhidos textos ou imagens relacionados ao tema proposto; “Atividades inspiradoras” em que os participantes da ação formativa deveriam realizar atividades

diversificadas que contemplassem o tema e, finalmente, um texto teórico sobre o assunto. O curso de 2006 correspondeu a 80 horas divididas em 20 encontros de quatro horas cada.

Embora a formação para os Professores Orientadores de Sala de Leitura não tenha sido elaborada pelo mesmo grupo que organizou os Guias de Planejamento do TOF, do PIC e do Guia de Planejamento do 2º ano, materiais que orientam as ações formativas de professores e coordenadores de toda rede municipal, a proposta de trabalho é muito semelhante, ou seja, seguem as mesmas rotinas: leituras iniciais a serem compartilhadas por todos, atividades de sensibilização e, ao final, um texto teórico que fale sobre o assunto. Sem a pretensão de esgotar a análise desse material e tendo localizado algumas semelhanças em termos da organização do material para a formação dos Professores Orientadores de Sala de Leitura e os Guias para Planejamento do Ciclo I do Ensino Fundamental, constata-se que o primeiro material de formação se diferencia pelo grau de profundidade com que aborda os temas de leitura. Percebe-se que não há apenas o interesse em que o professor realize passos de atividades com seus alunos, mas que reflita sobre o que é ser leitor e o que é o texto. O que se acaba de afirmar ficará mais claro a partir da análise dos próximos módulos.

No primeiro caderno de 2007; que tudo indica ser o módulo 6, embora não haja essa especificação, discute-se a concepção do ato de ler, iniciando-se com dois fragmentos de textos: um de Délia Lerner e outro de Ezequiel Theodoro da Silva. Na seqüência, após a leitura dos textos, em grupos de quatro, são solicitadas respostas às seguintes questões:

- a) Que concepção de leitor sustenta a prática de cada um dos professores citados nas narrativas transcritas?
- b) Como os professores mencionados nas narrativas lidam com os limites e possibilidades trazidos pela sala de leitura?(USP, 2007)

Percebe-se, no módulo de 2007 um novo dimensionamento na formação, pois ao final o caderno há um texto intitulado “Leitura na Sala de Leitura: O real, o possível, o necessário e o abominável”. Esse texto não traz a autoria, mas indica procedimentos na Sala de Leitura que devem ser evitados, o que não foi verificado nos cinco primeiros módulos. Parte-se de uma lista de *best sellers* dizendo qual literatura deve ser considerada como válida para ser utilizada nas Salas de Leitura. Assim, essa lista de livros que encabeça o texto, é classificada como literatura de entretenimento, devendo ser evitada nesse espaço. São feitas considerações a respeito dos livros de auto-ajuda, que também são tidos como leituras fáceis e que, portanto, não devem ser considerados como literatura.

No trecho em destaque, percebe-se a indicação de um grau maior de profundidade em relação ao conteúdo das leituras que a escola deve propor e fica nítida a crítica sobre certa ação que indistintamente considera como literatura tudo o que aparece, inclusive a leitura de entretenimento. Assim, segundo texto o

...trabalho estético com a linguagem, que por meio de uma relação dialética e complexa entre forma e conteúdo, entre sua matéria-prima, (o idioma) e os conflitos sociais que perpassam o momento histórico vivido pelo autor, dá novos significados a essa linguagem, recupera sentidos e possibilidades que o uso comum das palavras nega e por meio desse trabalho, “desnaturaliza” aquilo que é dado como certo e natural sobre a vida em sociedade e sobre a própria como algo certo e pré-definido. A literatura, portanto, se tem uma função, um papel definido na sociedade, é o de “descolonizar” a nossa percepção das coisas, dos seres, e do mundo. Isso, claro se admitirmos que a literatura deve ter um papel, uma função. Em um mundo tão utilitarista, a literatura, justamente por, enquanto objeto de múltiplos significados, não tem valor quantificável e claro. (USP, 2006)

Não foi encontrada discussão semelhante nos Guias de Planejamento para os professores de Ciclo I. Percebem-se, nos guias um interesse claro em indicar procedimentos para os professores; as indicações teóricas que aparecem se inserem como um conjunto de sentenças que mais se assemelham a crenças que a discussões teóricas. Hébrard (1995) fala de certo discurso de leitura veiculado a partir da entrada para escola justamente da leitura de entretenimento, que tem um conteúdo de crença muito grande. Observa-se que o conteúdo da formação do Grupo de Estudos da Universidade de São Paulo, nesse sentido, se propunha justamente à desconstrução desse discurso. Conclui-se, após essa constatação, que a obtenção de um consenso, quando se trata da implantação de políticas públicas, não é simples. O que dizer, então, do resultado das formações junto aos professores e os objetivos pensados?

Ainda em relação a essa ação de formação, no Módulo 6 se questiona a política de distribuição de livros que se vem fazendo para as escolas. Na verdade, esse questionamento não implica dizer que não se devam enviar livros às escolas; mas, que uma discussão essencial precede a mera distribuição, ou seja, além do provimento material das escolas, faz-se necessária a discussão entre os professores sobre o que é literatura, pois sem esse debate, a distribuição de livros pode perder sua eficácia. Entende-se, com esse debate proposto, que a ação de formação pretendia ampliar o debate entre os Professores Orientadores de Sala de Leitura, qualificando desse modo suas práticas.

Finalmente no módulo 7, que se intitula “Critérios textuais para a organização do acervo”, os objetivos estão em debater com os professores quais critérios devem ser considerados para organizar o acervo da Sala de Leitura, tendo em vista que, por serem salas

localizadas dentro da Rede Municipal de Ensino, o caráter pedagógico deve orientar essa organização.

É nesse módulo que são localizadas expressões que também são encontradas nos Guias do Programa Ler e Escrever, indicando ter havido adequação entre a instituição formadora e as propostas da Secretaria de Educação. Para isso, inicia-se o módulo explicitando os objetivos contidos na Portaria nº 3.670 de 25 de agosto de 2006 que são os de “favorecer a aprendizagem dos diferentes procedimentos de leitura e o uso dos diversos gêneros de circulação social”. Faz-se referência, também ao “Referencial de expectativas para o desenvolvimento da competência leitora e escritora do Ciclo II do Ensino Fundamental”, editado pela Secretaria Municipal de Educação/Diretoria de Orientação Técnica de 2006.

O Referencial, há pouco citado, traz como questão central o trabalho a ser realizado nas escolas, de maneira a favorecer o entendimento dos alunos a respeito das diferenças entre os gêneros literários. Nota-se, desse modo, a adequação de conteúdo da instituição contratada para propiciar formação continuada aos Professores de Sala de Leitura às expectativas contidas nas propostas da Secretaria Municipal de Educação, já que as Salas de Leitura, embora tardiamente percebidas pelo Programa, não podem deixar de se adaptar ao conteúdo das ações de formação dadas a todos os professores de Ciclo I e Ciclo II do Ensino Fundamental de toda a rede, por intermédio dos Coordenadores Pedagógicos.

A classificação das obras literárias proposta pela ação de formação propiciada aos Professores Orientadores, e abaixo reproduzida, têm por objetivo fornecer informação sobre uma possível mudança na configuração do acervo da Sala de Leitura, analisada em 2006, quando do levantamento do acervo, já que orienta os professores para uma organização da Sala de Leitura a partir das esferas literárias:

- Esfera Literária: Conto, Conto Maravilhoso, Conto de Fadas, Crônica, Fábula, Histórias de cunho religioso, Lenda, Cordel, Livro brinquedo e livro jogo, Livro Imagem, Mito, Novela, Poesia, Poesia Infantil, Romance e Teatro.
- Esfera Escolar e de Divulgação Científica: Biografia e auto-biografia, Obras de Referência e Relato Pessoal ou Memórias .
- Esfera Jornalística: Auto-ajuda (USP, 2007)

Para cada gênero mencionado acima, são dadas as devidas explicações aos Professores de Sala de Leitura, expondo as características principais de cada um deles.

Em uma segunda parte do módulo 7, a ação formativa propiciada aos Professores da Sala de Leitura demonstra completa adaptação da formação ao Referencial de Expectativas para o Ciclo II, pois a partir daí são indicadas seqüências didáticas com variados temas. Inicia-se por um conto de Machado de Assis, em que são sugeridas inúmeras atividades em

torno do tema relacionado. Há, assim, o delineamento de uma espécie de projeto organizado por temas cujas fases de realização prevêm começo, meio e fim.

É necessário observar que, mesmo tendo sido proposta a organização da Sala de Leitura segundo as esferas textuais, na escola “Cândido Portinari” esse espaço continua organizado segundo critérios estabelecidos pelas próprias Professoras Orientadoras de Sala de Leitura, que, a partir de 2007, passaram a contar com a ajuda de uma professora de Geografia, readaptada por problemas de saúde. As professoras da escola estão preocupadas em informatizar o acervo da Sala e, com a ajuda de um professor de outra escola da região, fazem o registro dos livros em um programa de bibliotecas instalado no computador da Sala. Nota-se a organização dos livros nas prateleiras, indicados por letras e números, entretanto sem referências à proposta atual de classificação.

2.2 Ações de leitura na Sala de Leitura e Formação do leitor

Os próximos relatos e análises resultaram da observação em 2006/07 na Sala de Leitura da escola que, naquele momento, contava com duas professoras orientadoras. Procurou-se acompanhar o desenvolvimento das aulas e coletar depoimentos junto a alunos e professoras, de modo a obter informações e impressões desse espaço cuja finalidade específica é o desenvolvimento do hábito de leitura nos alunos⁶.

Vejamos, então, como se trabalha leitura em Sala de Leitura:

A observação das aulas iniciou-se no período matutino e com algumas turmas do período intermediário. A maioria das turmas atendida pela Professora Orientadora desses horários é de Ciclo I. É interessante pensar no termo empregado pela escola para as aulas dadas em Sala de Leitura, ou seja, usa-se a palavra atendimento, ao invés de aula de leitura, termo utilizado inclusive pela administração municipal⁷. Sem deixar que o emprego de determinado termo ocupe em demasiado este espaço de discussão, mas também sem deixar de levar em conta a existência de intenções aí contidas, considera-se que o emprego da palavra atendimento traz em si um intenso debate entre o desejo imaginado pela sociedade em relação

⁶ A Portaria nº 3.079 de 24/07/2008, que regulamenta o decreto nº 49.731 de 10/07/2008 define por meio dos artigos 5º a escolha de professores para ocuparem a função de Professores Orientadores de Sala de Leitura da seguinte maneira: “As Escolas Municipais que oferecem ensino fundamental, ensino médio e educação especial e que possuem sala de leitura poderão dispor de professores de educação infantil e fundamental I ou de ensino fundamental II e médio, efetivos ou estáveis, na Jornada Básica Docente (JDB) ou Jornada Especial Integral de Formação (JEIF), para exercerem a função de professor orientador de sala de leitura. (POSL)”.

⁷ Na portaria nº 3.079 de 24/07/2008, tendo em vista a regulamentação das salas de leitura da Rede Municipal de Ensino, no artigo 4º, assegura que “o atendimento às classes nas salas de leitura dentro do horário regular de aula dos alunos, de acordo com o projeto pedagógico da unidade educacional, assegurando-se uma sessão semanal com duração de 1 (uma) hora-aula, sendo que cada classe em funcionamento na escola corresponde a uma turma a ser atendida.”

à formação do leitor a partir da escola e a constatação de que essa “escolariza” em demasiado a leitura, dificultando a formação de um leitor autônomo, que se interesse pela chamada literatura verdadeira; tem-se a nítida noção de que alterando-se o termo magicamente se altera todo o restante. O sentido da palavra escolarização, empregado para leitura, como atesta Soares (1999), nesse caso, é carregado por um sentido negativo, diferentemente de escolarização das crianças, característica importante de uma sociedade industrializada e urbanizada.

Estar na Sala de Leitura com o objetivo de desenvolver pesquisa foi motivo suficiente para que a professora orientadora viesse contar sobre as últimas atividades desenvolvidas. Ela fez questão de contar que tem sido constantemente procurada por professores e estagiários da escola que fazem seus trabalhos de conclusão de curso em instituições de ensino superior. Em um levantamento dos empréstimos da sala no período de 03/05/2007 a 15/12/2007, constatou-se que dos 129 livros emprestados a professores, 20 eram destinados a pesquisas de professores, estagiários ou parentes dessas pessoas.

O acervo da Sala de Leitura destinado às pesquisas em educação ou das várias áreas do conhecimento é considerável. De antemão é possível dizer que está à disposição da escola um acervo com mais de 19.000 exemplares, de variados temas e áreas do conhecimento.

Não há qualquer dificuldade para que os professores emprestem livros da Sala de Leitura. As Professoras Orientadoras anotam os exemplares a serem emprestados e os professores e demais funcionários da escola podem, a qualquer momento, fazer uso do acervo. É interessante ressaltar que dos demais empréstimos feitos pelos professores ou funcionários da escola, 38 foram destinados à leitura feita pelos professores aos alunos. Muitos livros que constam da lista de empréstimos a professores aparecem citados nos cadernos de alunos analisados. Entretanto, em um outro levantamento, o de livros lidos para as turmas, muitos livros não são oriundos da Sala de Leitura.

Embora a Sala de Leitura tenha um acervo grande, nota-se que sua utilização é bastante tímida. No caso do Ciclo I, dos 129 empréstimos, apenas 34 foram retirados por professoras dessa modalidade de ensino para uso com alunos. É necessário lembrar, como já foi citado, que o período de empréstimo compreendeu grande parte do ano letivo, ou seja, de maio a dezembro de 2006. Isso significa que o acervo da Sala de Leitura não é a principal fonte de material para o trabalho diário nas salas regulares.

Destaca-se, também, que no ano de 2007, do total de 129 livros emprestados, 58 eram destinados à leitura dos professores. Considerando que o número de professores da escola ultrapassa pouco mais de uma centena, variando muito pouco de um ano para outro, temos,

então, a média de empréstimos de menos de um livro por professor no ano, para uso pessoal. Sabe-se que os números descritos não são suficientes para concluir que os professores da escola lêem pouco, entretanto esses dados permitem a afirmação de que há subutilização do acervo pela escola como um todo, não apenas entre os professores como entre os alunos, conforme se verificou mais detidamente no capítulo anterior, quando se discutiu a organização da Sala de Leitura.

Ainda em relação à leitura feita pelos professores, em muitos casos, a seleção de um determinado texto para ser trabalhado com os alunos aponta para uma escolha referenciada no tamanho que possa ter. Um exemplo bastante claro do que se acaba de dizer está na dificuldade encontrada por algumas professoras para a leitura de uma adaptação do livro “Vinte mil léguas submarinas” de Júlio Verne, por ocasião do desenvolvimento de uma seqüência didática sugerida pelo Laboratório de Física da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.⁸ Trata-se de um pequeno livro tamanho meio ofício, de aproximadamente vinte páginas. Foi sugerido pela professora de Ciências, responsável pelo Laboratório, que as professoras lessem o livro e contassem a história para seus alunos, já que a leitura oral seria muito extensa, o que poderia causar desinteresse nos alunos. A maior reclamação feita pelas professoras foi motivada pelo julgamento de que o livro era muito longo, nos permitindo reafirmar que também as professoras escolhem livros cuja quantidade de texto é bastante reduzida, como foi esse caso, já que a leitura deveria ser feita pelas professoras para recontar a história depois aos alunos.

No que se refere à aula de leitura, a Professora Orientadora da sala comumente selecionava um gênero literário para trabalhar com os alunos que vinham semanalmente para a sala. No caso da turma observada, tratava-se de alunos do 3º e 4º anos do Ciclo I. Geralmente, a aula se inicia com uma leitura em voz alta pela Professora de um livro escolhido segundo determinado gênero. Em uma das aulas observadas foi escolhida a poesia “Se essa rua fosse minha”, do livro o “Convite”, de José Paulo Paes. Assim que terminou a leitura, a Professora fez perguntas sobre as características desse gênero literário, indagando sobre o significado do poema ao que uma aluna respondeu “*na poesia as palavras não se gastam*”. Também insistiu sobre a importância desse tipo de texto. Ao perguntar para os alunos por que o texto é poético, recebeu como resposta de um aluno que “*é porque tem*

⁸ - A partir do ano de 2008, em parceria com o Laboratório de Física da Faculdade de Educação da USP, as professoras do ciclo I passaram a receber formação para o desenvolvimento de seqüências didáticas junto aos alunos. A leitura do livro “Vinte mil léguas submarinas” (adaptação) é uma dentre as várias atividades que compõem a seqüência. É necessário ressaltar que alunos e professores desenvolvem as atividades partindo de situações problemas em que devem encontrar soluções realizando determinados experimentos, tornando-se importante a observação do fenômeno para que se saiba como aconteceu.

rimas”. Diante da resposta do aluno, a Professora Orientadora passou a falar sobre as regras que contém um texto: paragrafação e pontuação. E continuou perguntando aos alunos: “*A poesia tem versos e estrofes?*”. Como a atenção dos alunos em relação às perguntas da Professora era bastante reduzida, ela passou à leitura de outra poesia: “O canto de Alexandre”, de Luiz Camargo. Mostrou as ilustrações e deu sua opinião dizendo que “*a poesia é divina*”.

Imbuída da tarefa de fazer com que os alunos conhecessem esse gênero literário, a Professora movimentou uma série de estratégias; mas, percebe-se, claramente, grande preocupações com regras gramaticais e transmissão de regras da escrita.

Durante a leitura feita pela professora, as crianças ficaram bastante compenetradas, demonstrando entendimento da leitura. Com o término da leitura, houve a seguinte troca entre alunos e professora:

Professora: *Gostaram do poema?*
 Um aluno: *Posso levar o livro para casa?*
 Professora: *Irei ver como farei o empréstimo.*

Verifica-se que não se estabeleceu, de fato, um diálogo pois o (s) aluno (s) não responderam à pergunta apenas um retornou à fala fazendo outra pergunta.

Como a Professora Orientadora havia selecionado outros livros de poesia para ler para a turma, continuou a realização de leitura em voz alta de outros poemas; selecionou o livro de poesias “Cordel Adolescente”, de Sylvia Orthof, mas as crianças estavam envolvidas com a leitura dos livros que tinham sido dispostos nas mesas momentos após a última leitura e não deram atenção à professora que interrompeu a leitura. Então, fez a seguinte proposta aos alunos:

Agora vocês deverão escrever seus próprios poemas porque depois, na sala de informática, poderão digitar suas poesias. Quando tudo estiver pronto, poderemos publicar um livro de poesias.

Com o livro de José Paulo Paes, a Professora Orientadora fez questão em dizer que, como atividade complementar, utilizou massinhas para que as crianças modelassem objetos relacionados ao tema do poema. As ilustrações foram feitas no livro a partir de fotografias de modelagem. Em seu depoimento, a professora procurou evidenciar que essa aula era parte de um projeto maior, elaborado em conjunto com a Professora Orientadora de Informática Educativa, intitulado “Projeto de Poesias”. Nessa proposta procurou-se trabalhar habilidades a serem desenvolvidas tanto na Sala de Leitura como na Sala de Informática.

Na Sala de Informática, aula que muitas vezes se realizava na seqüência da aula da Sala de Leitura, a proposta era que os alunos fizessem, a partir do poema lido, a animação do poema com um programa de história em quadrinhos e, na Sala de Leitura, ainda como parte da mesma proposta, a professora selecionou uma quantidade de livros de poesia e distribuiu nas mesinhas para que os alunos lessem.

Não houve permissão da Professora Orientadora para que as crianças pudessem levantar e elas mesmas escolhessem os livros que queriam, muito embora alguns alunos, mesmo diante da proibição, tivessem levantado e ido até as prateleiras mais próximas. A Professora passou a circular na sala, acompanhando a leitura individual dos alunos. Quando a Professora se aproximou, um dos alunos fez questão de dizer “ *consegui ler o livro todinho*”. Em uma mesa ao lado dessa, duas meninas estavam lendo um poema em voz alta e juntas, mas logo uma delas abandonou a leitura.

Sem que a Professora Orientadora percebesse, dois alunos foram até a prateleira próxima e pegaram livros feitos de pano, com formato de animais e gibis. Algumas outras crianças mostravam livros com imagens grandes para os colegas.

Ainda na tentativa de prender a atenção das crianças com assuntos relacionados ao projeto de poesias, a Professora passou às mesas para conversar com as crianças sobre poesia, mas os alunos foram atraídos para os livros de imagens. Um dos alunos chamou a atenção “*Olha que livro da hora!*”. Ainda assim, a Professora fez mais algumas perguntas sobre as rimas presentes nas poesias. Sem contar com a atenção inicial dos alunos, houve a liberação para olharem os livros que tanto chamavam a atenção.

Diante da indefinição sobre se poderiam ou não emprestar os livros, a turma toda ficou bastante agitada, levando a professora a dizer:

Tem muita gente levantando...Escolham logo os livros e sentem!

Quando os alunos viram que poderiam levar livros emprestados, foram até as prateleiras; no entanto, apenas quatro alunos tomaram livros emprestados e um deles falou que iria levar o livro para sala para pedir à professora que lesse para toda turma.

Com o mesmo projeto, o de poesias, porém com uma turma de alunos de 4º ano, foi possível notar grande concentração por parte das crianças. Muitas queriam contar sobre o que estavam lendo e um dos alunos chamou a atenção de que a poesia que estava lendo tinha o formato de um anzol. Nesse grupo, três alunos não pertenciam à turma, mas como sabiam que

no dia seguinte seria feriado, resolveram trocar o dia. Quando a Professora disse que a aula havia terminado, muitos alunos reclamaram, pois queriam terminar a leitura, solicitaram, então, que livros fossem emprestados. A Professora resistiu um pouco em emprestar, mas como houve muita insistência, ela acabou cedendo. Quando se perguntou aos alunos os por quês das escolhas, as respostas foram as seguintes: “Cordel Adolescente” “*porque não cansa para ler*”, “História da Terra” “*porque tem rimas*”; “Jogo de bicho” por ter “*animais feitos de letras*” e “Pé de Pilão” “*porque é legal.*”

Embora o número de alunos nesse dia fosse de apenas 15 crianças, quase não houve empréstimos, levando-se em conta que também o tempo restante para que isso ocorresse era reduzido. O tempo destinado à leitura feita pelas próprias crianças também ficou bastante curto, tanto é que os alunos reclamaram quando o término da aula havia sido anunciado.

Parece não haver para a Professora Orientadora, a distinção de que o trabalho em Sala de Leitura pode ser muito diverso do da sala de aula, inclusive com outro uso do tempo que não seja aquele utilizado cotidianamente. A marca do trabalho de sala de aula permanece nesse outro espaço, tanto é que a Professora tem preocupações muito nítidas em relação ao que julga adequado para o desenvolvimento dos conteúdos escolares. O fato de os alunos reclamarem por não conseguirem ler os poemas e o baixo número de livros emprestados no dia indicam uma distribuição do tempo que não privilegia o real envolvimento dos alunos com a leitura em si.

Na discussão acerca da Forma Escolar realizada por Vincent, Lahire e Thin (2001), as ações da professora se explicam dentro do contexto escolar de realização. Para os autores, as relações sociais de aprendizagem estão atreladas à própria constituição dos saberes escolares, que foram codificados por meio da escrita. Trata-se, portanto, de um modelo de transmissão do saber articulado com o que se deve ensinar. Os conhecimentos escolares a serem transmitidos são resultantes de negociações que os levaram a serem considerados coerentes, ou se quisermos legítimos. Isso porque, nas palavras dos autores,

(...) Uma pedagogia do desenho, da música, da atividade física, da atividade militar, etc. não se faz sem a escrita do desenho, uma escrita musical, uma escrita esportiva, uma escrita militar, uma escrita da dança. Escritas que exigem quase sempre a utilização de gramáticas e teorias das práticas. (...) (VINCENT, LAHIRE E THIN, 2001, p. 29)

Na mesma direção apontada por esses autores há pouco referidos, acrescenta-se a própria Literatura ao rol dos aprendizados a serem transmitidos pela escola, que no contexto escolar recebe os mesmos contornos das demais disciplinas escolares.

Com uma turma de 3º ano, a Professora de Sala de Leitura também estava realizando o trabalho com poesias. Ao ler as poesias selecionadas, notou-se grande interesse entre os alunos. Enquanto ainda era feita a leitura, um aluno pediu para levar o livro emprestado e obteve como resposta que ela iria ver o que fazer para empréstimo naquele dia. Após a leitura das poesias a Professora solicitou que as crianças fizessem as suas poesias, reiterando a proposta já narrada em relação ao Projeto conjunto com a Sala de Informática, depois que os textos fossem corrigidos.

Enquanto a Professora falava da proposta da produção de um livro em Sala de Informática a partir das leituras das poesias, algumas crianças procuravam-na para fazer a leitura das poesias em voz alta.

Na escolha feita, as crianças procuraram textos mais curtos; porém, verificaram-se alguns alunos, em número menor, à procura de textos mais longos para levarem para casa. Uma dessas escolhas foi “O diário secreto de Pedro”, de Telma Guimarães.

Um dos alunos procurou a professora Orientadora para dizer que o último livro que emprestou, “*leu todinho*”. Em seu depoimento o aluno percebeu o quanto é importante dizer para a Professora Orientadora que não só pegou o livro, mas que conseguiu lê-lo. No transcorrer das observações, outras crianças tiveram a mesma iniciativa desse aluno, isso porque desde cedo a escola trata de fazer com que se identifique o que deve ser considerado como a leitura legítima e o modo de ler mais adequado.

A Sala de Leitura e os livros são, nesse sentido, reverenciados e entendidos como espaço e objeto dignos, positivos. De certo modo, com as atitudes reiteradas no cotidiano da escola, o que ler vai se delimitando, e os alunos são encorajados a tomar atitudes de leitor, mesmo que seja notório que poucos são aqueles que emprestem e leiam de fato os livros, mas a forma como se manuseia e se evidencia o objeto livro em si, produz nas crianças o entendimento de que ler é uma atitude importante, o que dizer então de quem consegue ler “um livro todinho”? Bourdieu (Chartier, 1996), quando se refere às leituras legítimas, afirma que coube à escola o papel de destruição de um tipo de leitura que se fazia no passado denominada por ele de leitura de salvação, que era a leitura dos textos bíblicos, dos textos mágicos, enfim, uma leitura de informação sobre como se salvar em um mundo completamente misterioso. O autor permite entender que a escola desencorajou, ao longo de suas escolhas, sobre o que e como ler, esse tipo de leitura em favor de outra, a leitura da elite, eliminando a experiência popular do mundo escolar. Os livros escolhidos pelas crianças na escola atestam um leitor positivo, certamente um leitor ainda de passagem, pois o esperado é

que, futuramente, possa ler os livros clássicos da literatura destinada aos adultos, mesmo sabendo que também para se ler esse tipo de texto será necessário poder adquiri-lo.

A concentração das crianças dessa turma em torno dos livros de poesias logo foi desfeita e elas procuraram se levantar para irem às prateleiras atrás dos livros de pano, dos gibis ou aqueles que possuem formato de animais ou de objetos.

Em uma tentativa de trazer as crianças para o gênero que estava sendo trabalhado, a Professora Orientadora foi até as mesas e começou a falar sobre poesias, mas quando algumas delas perceberam os livros com formato de objetos ou animais, se distraíram e voltaram suas atenções para eles. Ainda assim a Professora perguntou sobre as rimas, mas não conseguiu a atenção dos alunos e os liberou para pegarem os livros que desejassem. A maioria das crianças escolheu os livros-brinquedo⁹.

Nesse mesmo dia, uma criança que trouxera um livro emprestado da Sala de Leitura, uma fábula “O corvo e a raposa”, afirmou à Professora ter lido “*umas quinhentas vezes*”.

Quando as crianças perceberam que poderiam emprestar livros, foram às prateleiras, porém o número de empréstimos foi pequeno: uma aluna pegou “Bambi”, outra escolheu “As maluquices do Dr. Lelé” e as demais crianças não quiseram emprestar. Observou-se que apenas meninas fizeram empréstimos, sendo que uma delas afirmou que levaria o livro para que a professora lesse em sala de aula. Essa é uma prática bastante comum entre os alunos, ou seja, trazerem livros com essa finalidade.

Não se pode deixar de falar, nesse momento, sobre esses livros que atraem grande atenção das crianças e que, muitas vezes, provocam o desinteresse deles por outros livros que possuam maior quantidade de texto. Fala-se aqui especificamente dos livros-brinquedo. Como se observou, quando há oportunidade, as crianças deixam de lado o que estão fazendo para folheá-los, causando até desentendimentos entre elas para ver quem pega primeiro esse ou aquele livro.

No desempenho da função de Orientadora de Sala de Leitura, pude constatar que todas as crianças, independente da idade, se lhes fosse dado um tempo livre, corriam à estante onde estavam localizados esses livros para manuseá-los ou, quando eram propostos empréstimos, esses eram os mais escolhidos, o que resultou na classificação de livros não destinados a empréstimos, já que muitos queriam levar o mesmo livro.

⁹ - Os livros-brinquedo são aqueles com formato de animais, pessoas ou objetos e que exigem a interatividade das crianças. Dependendo da faixa etária a que se destina, possuem maior ou menor quantidade de texto. Formam cenários, figuras ou se apresenta ao leitor como possibilidade de descobertas, já que em muitos casos, possuem janelas ou capas que quando abertas pelas crianças, proporcionam alguma surpresa. Os livros brinquedo são feitos de variados materiais; alguns de pano, outros de plástico ou mesmo papelão, de modo que o manuseio intenso das crianças não os danifique.

Julga-se necessário localizar o aparecimento de livros com predomínio de imagens ou dos livros com figuras em relevo. Embora os últimos tenham presença mais recente nos meios infantis, considera-se como decorrência do mesmo movimento de atender ao interesse das crianças. Nota-se, atualmente, grande preocupação das editoras em ganhar o público infantil e, para isso, investem pesadamente nesse tipo de produção. Esses livros são enviados para escola por meio dos programas oficiais e são preferidos entre as crianças, que querem ver, manusear, enfim, brincar com eles. Muitos deles se transformam em verdadeiros castelos de contos de fada, alguns emitem sons, reluzem, de acordo com suas histórias.

No tocante ao surgimento de livros com imagens, sabe-se que aqueles que circulavam nas escolas em vários países no século XIX e possuíam experiências de escolarização eram predominantemente feitos com textos escritos. Foi por intermédio dos estudos desenvolvidos pela Psicologia do Desenvolvimento Infantil que surgiu a preocupação de produção de um material de leitura, ainda sem o caráter de livro de Literatura Infantil, mas já circunscrito a esse campo. O educador francês François Faucher envidou esforços para o surgimento do que mais tarde, já no século XX, viriam a ser os livros ilustrados de narrativas, poesias, enfim, uma produção voltada para as crianças. Coelho (1987) atribui a esse educador e orientador pedagógico, que desde os anos de 1920 estava envolvido em órgãos oficiais de Educação, o pioneirismo em relação à produção desse tipo de livro para crianças. Em 1929-1931 Faucher percorreu a Europa Central em missão oficial com o objetivo de discutir as novas idéias pedagógicas associadas à Escola Nova, tendo em vista encontrar meios para a produção de um livro que fosse predominantemente de imagens, isso porque os estudos da Psicologia da Aprendizagem Infantil apontavam para o fato de que as crianças, dependendo da idade, especialmente as menores, não possuíam compreensão para a leitura que a escola trabalhava costumeiramente, já que se baseava eminentemente na cultura do escrito.

Ainda segundo Coelho (1987), o primeiro resultado da busca realizada por Faucher foi em 1931, com a produção de um álbum apenas com imagens cujo objetivo era a educação das crianças de maneira fácil e agradável. É da seguinte maneira que a autora explica o surgimento do “Álbuns do Père Castor” e sua importância pedagógica:

O primeiro resultado concreto, em 1931, quando os dois primeiros “álbuns” (*Je découpe e Je fais mes masques*) são publicados, iniciando a coleção “Álbuns du Père Castor” que, a partir daí, vai-se constituir em uma das grandes conquistas editoriais, nos princípios da Escola Nova.

Portanto, o “álbum de figuras”, tal como foi concebido por Faucher (e realizado por uma equipe de profissionais ligados à Educação), visava (e visa...) tornar-se um veículo da educação ativa, capaz de tocar diretamente a imaginação e a inteligência das crianças, de maneira muito mais eficaz do que qualquer dos meios usados até então. É mais, estimular também a atividade motriz de seus corpos e mãos. (COELHO, 1987, p. 137)

Desde o aparecimento dos primeiros livros apenas com imagens e também aqueles com ilustração dos textos, a produção editorial voltada para o público infantil se diversificou muito. O acervo da Sala de Leitura comprova essa diversidade, como se viu com maior detalhamento no relato e análise do seu conteúdo no capítulo anterior. Mas se verifica, quanto ao manuseio dos livros pelas crianças, quando podem fazê-lo, - porque na maioria das vezes as Professoras Orientadoras colocam nas mesas o que pode ser visto pelas crianças - que elas dão preferência aos livros que possuem maior quantidade de ilustração e, se têm oportunidade, querem mexer nos livros com figuras em relevo, aqueles que possuam características diferentes dos formatos tradicionais.

Embora em alguns momentos da aula as Professoras destinassem tempo para que as crianças realizassem leitura individual, o que mais se verificou na Sala de Leitura foi a leitura em voz alta feita pela Professora. Também, observaram-se as crianças, quando autorizadas, pegando os livros dispostos nas mesas, olhando as imagens e comentando constantemente com os colegas os aspectos que mais lhes chamaram a atenção.

Ainda em relação ao Projeto de Poesias, que foi previsto para atingir todos os alunos do Ciclo I, as Professoras Orientadoras tiveram de se organizar para receber os alunos em várias atividades fora do horário regular de aulas, em função da proposta da Rede Municipal em 2006 que previa o atendimento dos alunos em horários de pré ou pós- aula. Desse modo, a Sala de Leitura e o Laboratório de Informática foram incluídos nos horários extraordinários, desestruturando o que se fazia até então, isto é, as sessões de Sala de Leitura durante o período regular de aula.

Segundo as Professoras Orientadoras houve uma sensível diminuição da presença dos alunos nos horários extraordinários, provocando descontinuidade do Projeto de Poesias. Por meio de um levantamento feito pela coordenação pedagógica da escola junto à comunidade escolar sobre os problemas causados pela implantação do pré e pós- aula, foi constatado que o Programa trouxe muita confusão para a escola, já que um grande contingente de alunos passou a circular pela escola nos horários de aulas de outros turnos. A falta de funcionários para o atendimento dos alunos menores também foi diagnosticada como um grande problema, já que as crianças aguardavam para o início da atividade em alguma das salas.

Com a proposta do pré e do pós-aula, uma das Professoras de Sala de Leitura observou que as crianças do Ciclo I que mais vinham para a aula nos horários extraordinários eram as de 3º e 4º anos. Segundo as Professoras isso se devia ao fato de serem maiores e de não precisarem que as acompanhassem até a escola, já que muitas moravam nas redondezas da escola.

Em uma das sessões observada de Sala de Leitura, foi possível constatar o pequeno número de alunos atendidos. A média de presença de alunos era de 15 por aula, não correspondendo ao número de alunos em sala de aula, cuja média por turma é de 35 alunos.

No relatório feito pela coordenação da escola sobre os problemas gerados pela proposta governamental de aulas em horários diversos aos que os alunos estudavam, consta informação de que muitos dos alunos não freqüentavam o pré e o pós-aula por realizarem tarefas domésticas em suas casas. Alguns cuidavam de irmãos menores, pois seus pais trabalhavam. Outros moravam muito distantes da escola, o que demandava um grande tempo de locomoção entre os horários extraordinários e os regulares das aulas.

No mês de maio de 2006, os Professores da Rede Municipal de Ensino entraram em greve por questões salariais e pela revogação da Portaria que instituía o pré e pós-aula, tirando do horário regular as aulas da Sala de Leitura e da Sala de Informática. Ao final do processo de negociação com a Secretaria Municipal de Educação, houve, entre outras conquistas, a garantia de que as aulas de leitura e informática educativa retornariam para o horário regular, ou seja, o atendimento aos alunos passaria a ser dentro do seu turno de aula.

No estudo de Mendes (2006) sobre as Salas de Leitura da Rede Municipal de São Paulo, uma das conclusões é a de que desde a instalação das Salas de Leitura na Rede Municipal houve muitas mudanças na administração pública, muitos prefeitos se sucederam; no entanto, a pesquisadora constatou ter havido uma continuidade dentro da descontinuidade. Isso se confirma novamente com o retorno da Secretaria da Educação em relação aos horários de atendimento da sala aos alunos. Os professores e comunidade escolar como um todo, identificam as aulas na Sala de Leitura como uma proposta educacional que funciona, por isso não abrem mão do seu formato, já aceito e reconhecido nas escolas. A pressão exercida pelos grevistas durante o mês de maio e os problemas estruturais decorrentes da implantação de tal Programa provocaram o retorno dos atendimentos ao formato original.

No ano de 2007, em uma das ocasiões de retorno à Sala de Leitura para coleta de dados, verificou-se que a freqüência às aulas em Sala de Leitura retornara à situação anterior, aproximadamente 35 alunos por aula, e o horário das Professoras Orientadoras voltou a ser organizado de modo a atender as turmas nos horários regulares dos turnos.

Em outro dia de observação, pode-se assistir às aulas de outra Professora Orientadora de Sala de Leitura, desta vez com alunos menores, de 1º ano. A professora iniciou com o livro “A serpente de ouro”; não realizou a leitura oral, mas partindo das ilustrações do livro, que mostrava constantemente aos alunos, contou a história. Durante o tempo em que contou a história, não houve grande atenção dos alunos e, por várias vezes, a Professora perguntou sobre o significado de algumas palavras do texto.

Quando a história terminou, a Professora questionou sobre o final da história e um aluno explicou do que se tratava. Como proposta de atividade, os alunos teriam de fazer uma dobradura representando uma serpente. Segundo a professora a atividade com dobraduras tem a seguinte finalidade:

Trabalho literatura junto com a psicomotricidade porque a criança tem grande dificuldade de lidar com o motor

De mesa em mesa, a Professora orientou as crianças sobre como fazer a serpente e foi bastante requisitada. Durante a atividade, muitas crianças se dispersaram e um aluno pegou o papel, para fazer a dobradura, de um menino ao lado e o rasgou quando foi repreendido pela Professora que falou:

O papel é feito de árvore e não podemos jogar fora, porque precisa de muitas árvores para fazer o papel. Vou dar outra folha (referindo-se ao menino ao qual pertencia o papel) . Não pode rasgar a folha senão ela chora.

Uma criança chamou atenção para outro trabalho de dobradura feito pelos alunos a partir da leitura de outro livro. Havia na Sala de Leitura um painel com dobraduras de flores. Segundo a Professora orientadora, muitas turmas fizeram esse trabalho, inclusive com a outra Orientadora em outro turno.

Após a leitura dos livros, as atividades pensadas estavam, na maioria das vezes, relacionadas a um fazer, dando-nos a possibilidade de verificar o significado que ganha centralidade no trabalho realizado pelas professoras, qual seja aquele voltado para o desenvolvimento de habilidades manuais ou de escrita, mais que de leitura propriamente dita.

O que se acaba de afirmar pode ser apreendido nas atitudes de controle da Professora frente às iniciativas dos alunos diante dos livros. Antes que o trabalho com as dobraduras fosse concluído, aproveitando o ambiente um tanto disperso, três alunos se levantaram e foram mexer nos livros que estavam bem próximos a eles. Em uma outra mesa, mais um

aluno foi até a caixa de revistas e começou a manuseá-las. Quando a professora percebeu que isso estava acontecendo, solicitou imediatamente que as crianças sentassem. Novamente um aluno se levantou e pegou um livro e foi advertido pela professora que guardou o livro.

Quando algumas serpentes ficaram prontas, a Professora Orientadora chamou a atenção dos alunos para que vissem o trabalho, o qual segundo sua opinião ficara lindo.

Os meninos que haviam pegado os livros continuaram inquietos e novamente pegaram outros livros, os quais foram parar nas mesas das meninas. Com as meninas os livros foram folheados; porém, como a aula havia terminado, as crianças foram conduzidas à Sala de Informática para próxima aula.

Certamente que a escolha da Professora Orientadora em trabalhar com as dobraduras a partir de um texto lido ou, nesse caso, contado aos alunos, traz evidências de que esse conjunto de ações, quais sejam, o texto narrado, seguido do ensino de uma atividade manual, é entendido pela Professora como um dos meios possíveis de as crianças gostarem de ler. Além de se perceber claramente que o fato de ela impedir as crianças de pegarem os livros tinha muito mais o elemento ordenador, de controle da situação, do que a proibição ao material escrito.

Em Arendt (2003) encontra-se a discussão sobre a opção feita pela pedagogia moderna em priorizar uma forma de aprendizagem que valoriza o saber fazer em detrimento a um possível aprendizado infantil em conjunto com o mundo do adulto. Essa nova maneira de entender o mundo da criança a aparta de um convívio que lhe poderia ser útil, produzindo um mundo artificial no qual a criança deve permanecer o maior tempo possível. Para a autora esse modo de entender a criança “encontrou expressão conceitual sistemática no pragmatismo” (p.232), cujo princípio fundamental é o de conhecer e compreender somente aquilo que é feito por nós mesmos. As ações da Sala de Leitura em que os alunos devam sempre produzir algo, - sejam poesias, como citado no caso anterior, seja na confecção das serpentes- ao invés de leitura, evidenciam entendimentos das Professoras Orientadoras de que as crianças devam estar constantemente ocupadas com atividades, mesmo porque isso torna possível a elas o controle do tempo e do espaço, não utilizando o mesmo princípio para leitura propriamente dita.

Os livros dispostos nas prateleiras, ao alcance das crianças, chamam muita atenção. As crianças, quando tinham oportunidade, levantavam e se encaminhavam para as prateleiras. No entanto, no planejamento da aula feito pela Professora Orientadora, não houve espaço para as crianças lerem, ou ficarem com os livros nas mãos.

Assim que as crianças dessa turma saíram, entraram alunos de outro 1º ano. Como a Professora Orientadora estava distraída, mostrando as dobraduras feitas por outras salas, - um número grande de dobraduras estava agrupado por sala que realizou a atividade, indicando que essa atividade fora realizado com todas as turmas de 1º ano- as crianças se dirigiram direto para as estantes e pegaram livros. Rapidamente os livros foram folheados pelas crianças e trocados por outros. Essas crianças deram preferências para os livros com formato de animais ou os livros brinquedos. As crianças trocaram de livros por várias vezes e, em vários momentos, brigaram para ver quem ficava com esse ou aquele livro.

A Professora Orientadora informou que, normalmente, quando a leitura era livre, colocava uma quantidade de livros sobre as mesas para que as crianças não precisassem se levantar para pegá-los. Enquanto a Professora foi pegar mais trabalhos feitos pelos alunos, novamente algumas crianças levantaram e foram até as prateleiras retirar mais livros.

As crianças estavam muito agitadas e eram constantemente advertidas pela Professora quanto ao fato de brigarem entre si. Percebe-se que os desenhos contidos nas capas muito coloridos e atraentes, movimentam as crianças para trocarem constantemente de livros.

É necessário observar a diferença entre as turmas com alunos maiores e os menores. Quando estava sendo realizado o trabalho com poesias juntos aos alunos do 4º ano, as crianças demonstraram já sabiam que deveriam ter um comportamento diferente na Sala de Leitura. Não se viu, com as turmas do 4º ano tanta agitação como com as do 1º ano indicando que o hábito de freqüentar a Sala de Leitura desde o início do Ensino Fundamental produz outro comportamento nos alunos, conformando-o para esse ambiente, muito embora, também tenha sido verificada nos alunos maiores a iniciativa de levantar e ir até a estante pegar um livro para trocá-lo.

Os livros coloridos e com muitas ilustrações produzem atitudes, das crianças, de manuseá-los com bastante rapidez e de querer trocá-los a todo o momento, inclusive provocando brigas entre os alunos. Os livros são apresentados como brinquedos, o que provoca uma relação com a leitura bastante diferente daquela em que a criança se dirige ao texto em primeiro lugar. Antes de tudo, as crianças pegam os livros para brincar, para ver figuras e, por último, procuram ler o que está escrito.

Verifica-se que as imagens dos livros, para o olhar das crianças, substituem as palavras escritas já que, muitas vezes, as crianças viraram as páginas dos livros e se deram por satisfeitas, trocando imediatamente por outro. Isso acontece na leitura livre, uma das atividades desenvolvidas na Sala de Leitura, quando os livros são dispostos nas mesas, - pois segundo as Professoras, as crianças fazem uma enorme bagunça quando vão às prateleiras, -

ocasionando trocas de livros constantes. Observou-se, também, entre os menores, poucas crianças tentando ler.

Outra observação, e que segue o mesmo desenvolvimento relatado até agora, foi da leitura em voz alta para os alunos do livro “O pote vazio”. Assim que terminou a leitura, a Professora propôs que fossem recortadas dobraduras de flores para serem coladas em um painel.

Nota-se na iniciativa da Professora em mostrar os trabalhos desenvolvidos com os alunos, grande satisfação de sua parte, evidenciando que realiza um bom trabalho de leitura. Com o livro de Volpi, composto basicamente pelas obras do pintor, a proposta da Professora foi solicitar aos alunos que montassem figuras geométricas com recortes em papel espelho.

As escolhas dos livros “Zoom cósmico” e “A cortina da Tia Ba” tiveram os seguintes objetivos declarados pela professora:

Trabalho com o visual, observação e medida. Com o livro do “Zoom”, a proposta era fazer o contrário e ampliar a gravura e com “A cortina...” a proposta era trabalhar com a dobradura da rendinha. Depois de começar o trabalho, os alunos se acalmam.

Em outra turma em que a Professora já havia lido o mesmo livro, quando as crianças entraram na sala, embora a Professora estivesse chamando a atenção para a realização das rendas da cortina; trabalho iniciado na aula anterior, as crianças correram diretamente para as prateleiras. Chamadas pela Professora, algumas crianças foram passar a fita na cortina; entretanto, alguns alunos ficaram vendo as figuras de um livro com formato de Bombeiro e outros pegaram um livro com as fábulas de Esopo, com muitas figuras e bem coloridas. O aluno que pegou o livro de fábulas demonstrou grande interesse e, quando perguntado porque havia escolhido aquele livro, disse que era porque tinha “*gostado dos desenhos*”. Embora algumas crianças estivessem dispersas olhando livros, a Professora continuou o trabalho que estava realizando com a renda, contando com a atenção de algumas meninas.

Notou-se a necessidade da Professora em manter os alunos ocupados com aquilo que havia pensado para a aula, muito embora houvesse movimento por parte das crianças para manusear os livros. Observou-se que se trata da mesma Professora que disse trabalhar com atividades manuais, após a leitura do livro, tendo em vista desenvolver a psicomotricidade nos alunos. Detectam-se pelo menos dois aspectos na ação da Professora que explicam essas decisões. Em primeiro lugar, a Professora traz consigo informações adquiridas em ações de formação continuada sobre como deve agir para desenvolver esta ou aquela habilidade nos alunos e, o que sabe sobre a motricidade muito provavelmente, é colocado em prática assim

que tem oportunidade. Em segundo lugar, a leitura feita em Sala de Leitura deve se concretizar, tornar-se algo palpável e, nesse caso, a cortina feita de tiras de papel é esta concretização. Ainda utilizando a explicação de Vincent, Lahire e Thim (2001), não deixa de ser uma “gramática” da prática.

A cada turma que chegava para a aula de leitura, a Professora Orientadora tinha uma tarefa a ser desenvolvida. Geralmente o que iniciava uma atividade, como já foi dito, era leitura em voz alta de algum dos livros da sala selecionado de acordo com os objetivos pensados. Em muitos dos casos, os objetivos pensados se coadunavam com o que as Professoras estavam trabalhando em Sala de Aula.

Quando da chegada dos alunos à Sala de Leitura, imediatamente as crianças eram acomodadas nas mesas redondas e, sendo uma leitura em voz alta a escolha para o dia, as Professoras solicitavam às crianças que virassem suas cadeiras de modo a centrarem a atenção na leitura. Os alunos, diante da leitura da Professora, pediam que os desenhos fossem mostrados e ela procurava realizar uma leitura que contasse com a participação dos alunos, perguntando sobre algum detalhe da história, sobre as personagens ou solicitando alguma antecipação.

Há, no trabalho desenvolvido em Sala de Leitura, a demonstração de que as Professoras entendem que, de alguma forma, os livros devam ser apresentados às crianças para que, futuramente, elas possam ser leitoras competentes. Entretanto, aprofunda um entendimento sobre a leitura que em muito se aproxima da imagem do leitor consumidor. Existe um utilitarismo em relação à leitura, seja no ato de ler para produzir imagens, desenhos, dobraduras ou para aprender a escrever e a dominar as regras gramaticais.

A leitura como domínio de determinada habilidade para que se possam ler textos variados e compreendê-los está distante dos resultados obtidos com as práticas observadas, já que as leituras das Professoras em voz alta, embora prendam a atenção das crianças, não apresentam elementos consistentes para formação dos alunos como leitores, já que a atenção para objetivo central - o da leitura- é desviada; prova disso é o pequeno número de alunos que de fato pegaram livros e se concentraram na leitura. O que seria interessante e aconselhável para o leitor infantil como apontam Coelho (1987) e Chartier (2007) é a leitura em voz alta feita pelo adulto, para os que ainda não conseguem ler sozinhos; contudo, isso acaba sendo prática comum na Escola de Ensino Fundamental que, em tese, a partir do término do 1º ano, deveria ter aluno capaz de ler sozinho, iniciando por livros com maior quantidade de figuras e pouco texto escrito, para, paulatinamente serem substituídos por livros em que os textos predominam às imagens. Convém lembrar que segundo Coelho (1987) aos 8 ou 9 anos a

criança já deve possuir essa capacidade de ler sozinha, alterando suas escolhas por textos mais densos.

A necessidade de propor atividades manuais a partir da leitura dos livros indica que os professores associam o desenvolvimento de determinadas habilidades como, por exemplo, cortar, colar, pintar, etc. com o desenvolvimento do gosto pela leitura. Não há, como se pode ver, entendimento claro a respeito dos objetivos pensados na realização dessas atividades e tampouco em relação ao tipo de leitor que se pretende formar. Nota-se que, algumas opções são feitas de acordo com a formação recebida pelo professor, como é o caso da Professora Orientadora que disse trabalhar com dobraduras para desenvolver a motricidade. Então, todo discurso contido nas ações de formação, seja de cursos feitos por iniciativas das professoras, ou aqueles dados oficialmente, de uma forma ou de outra, acabam incidindo no que é feito na escola, mesmo que essa concretização redunde em ações pouco consistentes do ponto de vista das aprendizagens de um leitor.

2.3 A leitura no Laboratório de Informática.

No Laboratório de Informática foram coletados depoimentos junto à Professora Orientadora da mesma maneira que se procedeu com as demais professoras do Ciclo I. Como essa professora recebe para as aulas todas as salas do Ciclo I, julgou-se interessante iniciar pelas mesmas perguntas feitas às professoras de salas de aula.

Para essa Professora a utilização do livro infantil está atrelada ao desenvolvimento do trabalho de Sala de Leitura e das aulas. Segundo a professora, como a Rede Municipal de Ensino está desenvolvendo o Programa Ler e Escrever, sua tarefa é entendida da seguinte maneira:

Utilizo livro infantil no Laboratório em integração com a Sala de Leitura, cujo tema foi poesia, dentro da proposta do “Ler e Escrever”. A proposta é fazer com que a criança adquira o gosto pela leitura e para escrita e introduzir a criança no mundo digital.

Em relação ao trabalho específico de Sala de Informática, a Professora reclama que, no ano de 2005/2006, não houve curso ou outra ação de formação que a ajudasse na adequação de seu trabalho ao Programa oficial; no entanto, por conta própria procurou desenvolver um projeto que se articulasse à leitura. A Professora acabou revelando que se sente mais à vontade trabalhando sem a presença da Secretaria Municipal de Educação indicando os procedimentos já que, em outros momentos, a cobrança era muito intensa, impedindo que a sua regência fosse autônoma.

A referência ao Programa pré e pós- aula – proposto pela Secretaria Municipal de Educação - é feita de maneira muito negativa. Para a professora, tal iniciativa provocou uma grande desestruturação do trabalho que vinha sendo feito até então, já que anteriormente os alunos freqüentavam semanalmente a Sala de Informática em horário regular de aula. As turmas que passaram a freqüentar a sala de informática tinham número bastante reduzido, pois muitas crianças não conseguiam se deslocar mais de uma vez para a escola.

Ainda em relação ao uso do livro de Literatura Infantil, a Professora considerou que:

A partir do livro os alunos criam em cima da história real. O objetivo do trabalho com o livro é que o aluno seja autor de seu texto. As crianças menores se identificam com os contos de fada, até o terceiro ano.

Mais uma vez se verifica a correspondência feita pelas Professoras entre a leitura de livros pelos ou para os alunos e o desenvolvimento da capacidade de escrever. Além disso, percebe-se a reiteração entre o gênero dos textos - nesse caso os contos de fada - e o estabelecimento de uma faixa etária específica para esse tipo de leitura. Pela análise, verifica-se a existência da necessidade de se estabelecer graus de complexidade para a leitura de acordo com os anos de escolaridade, já que o modelo pensado para o conjunto das atividades para as crianças está preso ao formato de classificação que organiza a grande parte da vida escolar.

É possível verificar, no depoimento da Professora, tanto aspectos relacionados aos modos de se entender o ensino da leitura, orientado por conhecimentos da própria Psicologia da Aprendizagem, cujos conhecimentos devem ser apresentados às crianças segundo graus de complexidade (Coelho, 1987), como a idéia de que a escola, em termos do ensino de leitura, cumpre apenas um papel intermediário, pois o “leitor de verdade” se constituirá fora dela . De certo modo, esses entendimentos, que vêem o leitor escolar como um pré-leitor contribuem com o equívoco de se pensar a Literatura Infantil, por ser destinada às crianças, como uma literatura menor.

Certamente a experiência vivida pela Professora é muito preciosa e lhe permite dizer sobre o gosto das crianças, determinando a ação docente em relação às escolhas dos gêneros literários. Porém, cumpre lembrar, pelo lido e observado, que as escolhas feitas pelas crianças em relação aos gêneros literários ou a quantidade de texto contidas nos livros estão muito mais relacionadas à capacidade que a criança tem como leitor.

Sobre o trabalho desenvolvido com História em Quadrinhos, a Professora afirmou que procurou seguir o tema da escola de 2006 “Diversidade”.¹⁰ Com as personagens já prontas do programa de informática, os alunos escreveram histórias, sendo que o desenvolvimento do trabalho planejado pela professora, segundo ela, se deu da seguinte maneira:

O editor de texto de histórias em quadrinho já traz a cena, as personagens, objetos e balões da fala, mas não traz o tema e a criança deve criar tudo. O tema ficou livre. Com o H.Q (História em Quadrinho) no Word, os alunos tiveram que montar tabela e inserir Clipart colocar falas nos balões, nesse caso, o tema escolhido foi eleições.

Com a nomeação da Professora Orientadora de Sala de Leitura, o trabalho passou a ser integrado.¹¹ A partir da leitura do livro “Tem de tudo nessa rua”, de Marcelo Xavier, feita pela Professora Orientadora de Sala de Leitura aos alunos, na Sala de Informática, se propôs às turmas que desenhassem no computador uma cena da história lida ou um desenho de como gostariam que fosse a rua onde moram. Os desenhos poderiam, em um segundo momento, ser animados com o programa “Animator 9”. Depois de terminada a animação, a Professora tinha como proposta que os desenhos animados fossem apresentados aos demais colegas por meio do equipamento *data show* que a escola possui. Mais uma vez, a Professora fez referência ao Programa pré e pós- aula o qual atrapalhou demais a rotina escolar, não permitindo a conclusão dos trabalhos, já que muitas crianças faltavam às aulas.

Em uma das aulas observadas na Sala de Informática, quando da mudança de turma, a Professora pediu aos alunos que estivessem na Internet ou no *Orkut* cederem os lugares para os que estavam chegando, pois o trabalho era com leitura, o que não permitia o uso da internet naquele momento. Ressalta-se que a Professora explicou sobre a realização de um trabalho com um manual para o uso da Internet, enviado para escola pela SME, destinado aos alunos.

Também na Sala de Informática, na tentativa da produção do leitor, os meios encontrados pela Professora estão relacionados a um fazer constante. Seja com Histórias em Quadrinhos, seja com produção de poemas, sendo a finalidade declarada pela Professora que o aluno seja um leitor (ou um escritor?).

Uma nova turma entrou na Sala de Informática e como os computadores estivessem na página da Internet, os alunos começaram a navegar, porém foram alertados pela Professora: “*Depois que vocês fizerem tudo (o Projeto), ficarão livres para mexer na Internet*”. Foi

¹⁰ Os alunos do Ciclo I participaram da confecção de um painel denominado “As Cores do Mundo” para trabalhar a questão da diversidade cultural e da vida, tema escolhido pelos professores nos primeiros dias do ano de 2006, na reunião de planejamento.

¹¹ A Professora Orientadora de Sala de Leitura que dá atendimento à maior parte das salas do ciclo I foi nomeada no primeiro semestre de 2006.

explicado pela professora que quando os alunos usam a rede (Internet), ela procura direcionar o *site*, pois senão os alunos querem usar o *Orkut* ou o *messenger* ou, em muitos casos, procuram *sites* pornográficos. Notou-se que assim que os alunos entraram na Sala de Informática, a primeira iniciativa foi a de buscar as páginas referidas há pouco, levando a SME a bloqueá-las, no início do segundo semestre de 2008, segundo informação da Professora Orientadora de Informática. A professora informou, também, que a liberação de acesso dos alunos a essas páginas está condicionada à existência de projeto claro para tal uso, envolvendo o aprendizado de determinadas habilidades, como a de leitura e de escrita na tela do computador.

A professora da Sala de Informática, embora informasse os problemas no desenvolvimento do seu trabalho, mostrou interesse em estabelecer relação entre leitura e o que faz com os alunos no Laboratório de Informática. Fez questão de contar como entende o que é de sua responsabilidade no concernente à leitura, incluindo a formação julgada como necessária

Não fiz o PROFA, mas tenho idéia do conteúdo de alfabetização, desenvolvimento da leitura e da escrita. Tirei xérox com uma colega (dos cadernos dos módulos do PROFA) e fui interagindo pois trabalho com 1ª a 4ª série. Também uso o conteúdo do Projeto Mão-na-massa com os computadores: os bichos da escola, fungos, pesquisa na Internet.

Pelo que se observou a vinda dos alunos à Sala de Informática, que no ano de 2007 voltou a ser feita no horário regular das aulas, traz alguns elementos singulares. Embora a Professora, na maioria das vezes, tenha um projeto a ser realizado, planejado em conjunto com a professora regente da sala ou com a Professora de Sala de Leitura, como foi o caso do Projeto de Poesias, enfrentava dificuldade no convencimento dos alunos na realização dessa programação, tendo em vista o desejo das crianças em entrar nas páginas da Internet. Notou-se também grande interesse dos alunos em acessar páginas de jogos. Em uma das aulas, quando perguntado a uma aluna se tinha computador em casa, pois se percebeu familiaridade com a máquina, a resposta foi não; porém ela afirmou que usa a *lan house* perto da sua casa, ao preço de dois reais a hora.

Ao se analisar as ações desenvolvidas em Sala de Informática, evidenciam-se as tentativas da escola em usar o aparato eletrônico para desenvolver distorcidamente as capacidades de leitura nos alunos, pois muito do que se faz está ancorado nos procedimentos escolares habituais: escrita no processador de texto e desenhos no H.Q. Enfim, o que se faria com lápis e caderno, se faz com o uso da máquina, o que sem dúvida possibilita o desenvolvimento da capacidade de seu manuseio. Entretanto, nota-se esse descompasso entre

as práticas sociais com computador fora da escola, pautada na comunicação, no entretenimento e um uso escolar em que as pretensões se associam à formação do aluno para as aprendizagens expressas no currículo em seus projetos.

Neste debate, consideram-se dois aspectos importantes. De um lado, a familiaridade dos alunos com o computador impõe uma discussão importante para a escola: estar diante de possibilidades comunicativas diferentes daquela em que o livro era o principal suporte de leitura; como se vê, os alunos possuem grande facilidade diante da tela do computador, mesmo que para muitos a leitura do texto seja difícil. Há grande facilidade para “navegar” por parte dos alunos. Chartier (2001) considera a possibilidade atual de se “navegar em bancos de dados, navegar entre arquipélagos textuais, navegar na Internet. Talvez esta idéia de navegação, de um mundo sem fronteiras, faça do leitor alguém que vá de um texto a outro, que não pára em uma ilha.”(p.159) Por outro lado, para a escola é reservada a tarefa de desenvolver a capacidade nos alunos, de manejo das ferramentas culturais, que segundo Gimeno Sacristán (2002), possibilitam o acesso ao mundo pela escrita. Assim sendo, faz-se necessário pensar se as escolhas feitas pela escola, com as ações realizadas em relação à linguagem e, por conseguinte, com a leitura, conseguem fazer com que os alunos pensem utilizando as palavras de modo a produzir nexos. Cumpre saber se a leitura feita a partir da escola, e agora com esse dado novo, a leitura por meio da tela do computador, possibilita a fixação do escrito, contribuindo para a vitalidade da memória, cobrindo de sentido a vida cotidiana. Enfim, ainda tendo Gimeno Sacristán por referência, os caminhos que a escola vem trilhando, contribuem para a formação do pensamento abstrato, aquele cujo sentido se completa quando possibilita o nexo entre os sujeitos e os conteúdos?

Com o contexto recente vivido pelas escolas, aponta-se para a necessidade de se entender o uso pelas novas gerações do aparato eletrônico no desenvolvimento do currículo escolar, de tal sorte que seja possível apreender a constituição do leitor dos novos tempos.

2.4 A leitura no Laboratório de Ciências

No Ciclo I a escola “Candido Portinari” conta com uma professora readaptada da área de Ciências e, por sua decisão, desde o momento de sua readaptação, resolveu trabalhar junto ao Ciclo I, orientando os professores no desenvolvimento da área de Ciências.

A partir de debates com as professoras, ainda na segunda metade da década de 1990, decidiu-se pela montagem de um Laboratório em um antigo banheiro desativado, que funcionou durante aproximadamente seis anos. Nesse novo espaço, alunos e professoras eram atendidos de acordo com as propostas planejadas. Segundo a professora de Ciências, a idéia

inicial era a de que os professores usassem a sala sem a necessidade de sua presença. Ao longo dos anos de funcionamento do Laboratório, isso foi conseguido em algumas vezes; porém, na maioria das vezes, há o acompanhamento da especialista para que os professores utilizem o Laboratório. Muitas professoras, segundo a professora de Ciências, alegam que se sentem inseguras diante dos materiais do Laboratório, com receio de provocar perdas de material, além do mais, as turmas de alunos, com média de 35 crianças, são numerosas para que a professora da sala de aula mantenha o controle sozinha. A professora do Laboratório também vê insegurança das próprias professoras para o trabalho com a disciplina de Ciências, já que muitas dizem não dominar o conteúdo o suficiente para trabalhar com a metodologia investigativa¹², que prevê o uso de experimentos como complemento de uma série de questionamentos.

Também no PROFA há a indicação de que os professores, para desenvolverem os hábitos de leitura ou mesmo para ensinar a ler e escrever, formulem um bom problema a resolver, pois entende-se que os alunos avançarão na construção do conhecimento. A proposta, enfim, é que as situações didáticas contenham desafios para os alunos, já que se acredita que desse modo terão maior interesse em ler, pois precisam resolver o problema proposto. Percebe-se, nessa maneira de indicar práticas aos professores, um apelo para que o professor, apesar das dificuldades diárias que enfrenta, se dedique ao máximo às mudanças e essas sejam incorporadas ao cotidiano da sala de aula. Além disso, há orientação para que se divida o tempo da aula esquematicamente, prevendo quando uma atividade deverá ser realizada pelos alunos. Nota-se o delineamento de um perfil profissional técnico para o professor, o qual é aconselhado a não perder um minuto sequer de sua aula com atividades que não tenham como ser medidas por meio de avaliações, propostas como encerramento do próprio ato de planejar.

Quando a escola passou por reforma no ano 2000, foi construída uma sala para abrigar o Laboratório, equipado com o material, em grande parte doado e outros comprados pela escola ou recebidos da SME. Todo o processo de instituição desse espaço e de formação das professoras de Ciclo I para o uso do Laboratório e, conseqüentemente para as aulas de Ciências da EMEF “Candido Portinari” é narrado e analisado por Azevedo (2008) em sua dissertação de mestrado.

¹² Para a realização das aulas de Ciências são lançadas perguntas para as crianças de modo a desencadear o desenvolvimento das aulas. A partir do questionamento, toda uma série de atividades é realizada, tendo em vista a questão inicial. Segue-se, portanto, um itinerário semelhante aos procedimentos da pesquisa científica: questão de investigação, levantamento de hipóteses, busca de informações nos conhecimentos já existentes, experimentos, síntese dos conhecimentos adquiridos.

Com momentos de maior ou de menor utilização, o Laboratório de Ciências continua sendo utilizado pelo Ciclo I e constata-se, por meio da observação dos cadernos dos alunos, que muitas propostas de leitura são originadas no Laboratório de Ciências.

Em 2003 a escola foi inscrita em um Programa de formação continuada intitulado “Mão na Massa” que, de certa forma, traz , também em seu conjunto metodológico, a proposta da investigação e a montagem de seqüências didáticas para trabalhar com os temas. Desse modo, além da pergunta a ser respondida pelas turmas, são planejadas seqüências de atividades a serem desenvolvidas, de modo que alunos e professores consigam responder à pergunta inicial. Nota-se a semelhança entre as indicações de trabalho aos professores, com as proposições do PROFA, exigindo um profissional que saiba trabalhar a partir de formulações de questões que instiguem as crianças.

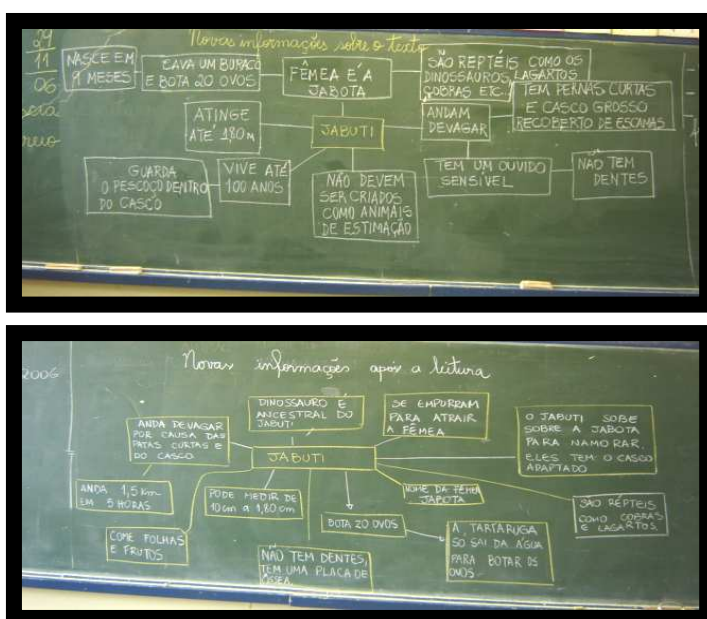
Notou-se que o livro infantil ou a leitura de algum texto, muitas vezes, é utilizado para iniciar uma seqüência didática. Foi o que ocorreu com o tema “Diversidade das Cores no Mundo”. Com o 1º ano do Ensino Fundamental, as professoras escolheram a seguinte pergunta como questão para investigação: “Que cor é o mundo?” Com a pergunta feita, os alunos deveriam montar um painel com recortes de revistas, jornais ou papel colorido para definir a cor do mundo. Depois do painel montado, as salas deveriam visitar o painel e procurar onde eram encontradas determinadas cores, o verde, por exemplo. O livro do Ziraldo “Todas as cores” foi utilizado como ilustração. Quanto ao trabalho do Laboratório de Ciências, a seqüência didática foi a seguinte:

- 1º momento: sensibilização – leitura de uma lenda sobre o arco-íris (ver livro na sala de leitura);
 - 2º momento: Problematização: como formar um arco-íris usando esses materiais (disponibilizaremos vasilha com água, lanterna e papel branco);
 - Levantar as hipóteses (ouvir as crianças): onde elas já viram arco-íris antes? Como elas acham que se formam os arcos-íris na natureza e como podemos formar um aqui no laboratório?
 - 3º momento: em grupo, elas vão tentar formar o arco-íris.
 - 4º momento: Conclusão: Perguntar às crianças como elas conseguiram fazer o arco-íris, quais materiais usaram, etc... ouvir as perguntas e solicitar que desenhem o arco-íris visto no papel branco.
 - Outras atividades envolvendo cores: disco de Newton, decomposição de cores no papel filtro, mistura de cores, tipos de cores...
- (Caderno de registro de atividades da do Laboratório de Ciências, 2007).

Além das atividades relatadas acima, as professoras e os alunos realizaram outras para desenvolver o tema, entre elas, encontrar arco-íris na bola de sabão, arco-íris em um prisma de vidro com água, enfim, foram realizados experimentos para que os alunos pudessem pensar sobre como se formam os arco-íris.

Ao final do desenvolvimento das seqüências didáticas, geralmente as professoras realizam junto com os alunos a montagem de um mapa conceitual¹³.

No Laboratório de Ciências, algumas atividades de leitura têm sido realizadas pelas professoras e suas turmas. De acordo com os temas trabalhados, monta-se uma ficha de leitura com informações sobre o assunto. Geralmente são textos extraídos de Revistas como a “Ciência Hoje para as Crianças”, “Revista Galileu”, ou seja, são textos informativos de fácil entendimento pelos alunos. A estratégia das professoras é a de montarem duplas e permitir que os alunos possam extrair dos textos lidos informações importantes para o desenvolvimento da seqüência didática. Em duas salas de aula em que esse trabalho foi realizado, após a leitura pelos alunos, as professoras montaram na lousa um mapa com as informações contidas no texto (Figuras VIII e IX. Faz-se necessário informar que também os alunos copiaram em seus cadernos o mesmo mapa. No próximo capítulo esse assunto será novamente abordado.



Figuras: VIII e IX
Fonte: arquivo de pesquisa

As propostas vinculadas ao Laboratório e às aulas de Ciências em relação à leitura têm levado em consideração a possibilidade de que os livros de Literatura Infantil possam, de alguma forma, facilitar o desenvolvimento de algum conceito científico, seja sensibilizando

¹³ - Segundo Marco Antonio Moreira, do Instituto de Física da UFRGS, os mapas conceituais são diagramas em que são relacionados todos os conceitos afins de um mesmo tema. Segundo o autor consultado, em muitos mapas conceituais há uma hierarquização de conceitos, mas o fundamental é a apresentação dos conceitos de modo relacional, que em muitos momentos podem servir para avaliar o quanto se aprendeu em relação ao assunto.

para o tema, como foi relatado, ou extraindo informações que ajudem na compreensão de determinado conteúdo. Verificou-se grande empenho de alguns professores, como é o caso da professora de Ciências, que insistiu com as demais para que os textos fossem lidos pelos alunos sem ajuda do professor. Pretende-se, desse modo, que o texto informativo sobre o tema trabalhado seja compreendido pelos alunos, sem que para isso o professor faça a leitura do texto em voz alta.

O modo, a insistência da professora de Ciências para os alunos lerem sozinhos e, por isso, seu empenho na produção de tais fichas de leitura, evidenciou o outro modo apontado em vários momentos deste trabalho: a quase inexistência da leitura feita pela própria criança no espaço escolar, muito embora o livro e tudo o mais relacionado ao escrito continue tendo grande valor nas ações cotidianas. Nota-se que o modo como os livros e a leitura são trabalhados na escola passou por um processo de ressignificação, priorizando a leitura em voz alta pelo professor.

Ainda em relação ao conteúdo de Ciências contido nos livros de Literatura Infantil ou em outras publicações como revistas e álbuns destinados a esse público, verifica-se grande disponibilidade de produção editorial na área, decorrência de sua constituição histórica, em que se procurou adequar linguagem, fantasia, arte e tudo o mais que possibilitasse entendimentos por parte das crianças. Em Coelho (1987) encontram-se definições importantes entre os dois aspectos abrangendo a Literatura Infantil e, de certo modo, respondendo aos questionamentos que atacam a produção de literatura voltada para ensinar coisas às crianças. Para a autora essas duas possibilidades, arte e pedagogia estão na gênese dessa literatura, isso porque (...) “como “objeto” que provoca emoções, dá prazer ou diverte e, acima de tudo, “modifica” a consciência de mundo do seu leitor, a Literatura Infantil é Arte. Por outro lado, como “instrumento” manipulado por uma intenção “educativa”, ela se inscreve na área de Pedagogia”. (p. 25.) Observa-se, desse modo, na escola atual, a apropriação pelas professoras de um material à disposição, ou seja, os livros de Literatura Infantil, os quais com linguagem, formato e outros tantos atributos, trazem conceitos científicos estudados tradicionalmente pela escola.

CAPÍTULO III

POR QUE, O QUE E COMO SE LÊ EM SALA DE AULA?

As salas de aulas como lugar de realizações: foi partindo do pressuposto de que as salas de aulas são espaços centrais onde acontece a educação escolar que se procurou organizar este capítulo. Com o levantamento das ações das professoras e dos alunos, cotejou-se a ambiência de ensino em que são colocadas em prática as ações planejadas, imaginadas e desejadas sobre a formação do leitor. Para tanto, a observação das aulas foi o ponto de partida. Como decorrência das observações se notou a materialização das aulas em cadernos, cartazes, desenhos e outros materiais que foram devidamente analisados de maneira a constituir uma narrativa analítica que pudesse explicar os motivos e resultados esperados dessas ações.

Diante da grande massa de dados obtidos, por sucessivas análises, procedeu-se a subdivisões temáticas de modo a orientar a leitura, sem, contudo, objetivar uma condução inflexível da mesma. Tendo em vista que esses temas estão inter-relacionados, ficou praticamente impossível estabelecer uma divisão rígida, por isso, em vários momentos, são feitas referências a esse ou aquele tema agrupados em sub-itens. Assim, procurou-se expor e analisar as salas de aulas e as ações dos professores, sendo que no item sobre as ações em sala de aula criaram-se três outras subdivisões: uma falando sobre as práticas de leitura em salas de aulas e as relações com as políticas oficiais; outra sobre essas práticas e a relação com o ensino da moralidade e uma última expondo e analisando as aulas de leitura e sua materialização nos cadernos dos alunos, entendidos como importantes dispositivos culturais.

As observações do trabalho feito na escola referentes à leitura, durante um mês, nas 22 salas do Ciclo I, no ano de 2006, bem como a descrição e análise de algumas propostas de trabalho em alguns espaços da escola, já descritos nos capítulos anteriores, são acrescidas no capítulo que se desenvolve a partir de agora.

Mediante os dados recolhidos é possível extrair elementos para a análise do foco que norteia a trajetória desta pesquisa. O elemento central de análise é a associação entre o que a escola faz no ensino de leitura e a forma escolar.

Com as observações e análises já feitas, percebe-se que até o trabalho realizado em Sala de Leitura, - leitura em voz alta, empréstimos de livros, pesquisas entre outras tantas atividades - que em tese e segundo orientações contidas nas ações de formação dos

Professores Orientadores¹⁴, poderia ser menos apegado ao que tradicionalmente a escola faz para transmissão de conteúdos, recebe contornos muito semelhantes aos da sala de aula regular. Há, nas atitudes dos professores, sinais claros de um modo de agir inscritos naquilo que Guy Vincent, Bernard Lahire e Daniel Thin (2001) chamam de “pedagogização” das relações sociais e outros aspectos da vida diária, de modo que, se tudo que é feito na escola para o desenvolvimento dos saberes, há a necessidade também de uma escrituração.

Os estudos realizados por esses autores consideram a forma escolar como uma unidade particular, configurada historicamente a partir dos séculos XVII e XVIII. Assim como a modernização da sociedade trouxe novos modos de organização do espaço, introduzindo os processos de urbanização, a forma escolar também resulta dessas mesmas modificações e se inscrevem na necessidade da produção de um ser humano adaptado às novas realidade e relações de poder. O controle presente nas atividades escolares, o desenvolvimento cognitivo como necessidade de uma sociedade que pode transmitir saber e saber fazer; portanto exigindo sempre um produto final e a didatização da leitura são importantes construções que ajudaram na análise e compreensão do objeto. Este é um dos elementos para a coleta de informações nos cadernos dos alunos.

Diante da complexidade de aspectos compondo o dia-a-dia escolar, observou-se que apenas os cadernos dos alunos e os depoimentos das professoras não seriam suficientes para apreender tudo que acontece na escola quando o assunto é leitura, por isso a iniciativa de observar a escola relacionando várias ações dos professores. Além disso, procurou-se detectar nos depoimentos das professoras sinais da implantação de ações políticas governamentais em relação à leitura e como isso de fato se traduzia em suas ações.

Mesmo que o livro ou materiais diversos de leitura não estejam presentes cotidianamente na sala de aula para uso dos próprios alunos, é intensa a utilização desses recursos pelas professoras dos quatro anos do Ensino Fundamental, seja por leituras feitas por elas aos alunos ou para o preparo de aulas. Confirmou-se, por meio das observações das aulas das professoras, que todas, sem exceção, em algum momento da semana lêem histórias para seus alunos. As professoras selecionam os livros de acordo com o tema a ser desenvolvido, ou, motivadas em algumas das vezes, por outras professoras que indicam livros que já leram para seus alunos e encontraram boa receptividade. Nem sempre a leitura realizada para os

¹⁴ - Em um conjunto de livros de 1983, ano de integração da Sala de Leitura da escola “Cândido Portinari”, há uma série de indicações de como o trabalho de leitura deva ser desenvolvido com os alunos. Dentre estas indicações, embora haja uma delimitação clara das atribuições do Encarregado da Sala como sendo de controle do acervo, há, também, orientações de que o trabalho a ser desenvolvido deva ser prazeroso, de modo que os alunos possam, como “sujeitos de suas escolhas”(p.1), tornarem-se leitores. (SÃO PAULO, 1983)

alunos traz objetivos de extração de conteúdos, pois as professoras manifestaram que, muitas vezes, selecionavam algum título para o que denominavam como “leitura prazer”.

As professoras se manifestaram também sobre a eficácia do trabalho realizado, sentindo-se responsáveis por desenvolver um hábito que consideram próprio da cultura elaborada. Diziam que lendo para as crianças, ajudariam a desenvolver o gosto pela leitura. Segundo uma professora de 1º ano “*o aluno deve gostar de ler, por isso realizo o trabalho com leitura*”.

O depoimento da professora de 1º ano representa a totalidade das opiniões das demais professoras do ensino fundamental da escola. Não por acaso a tarefa de desenvolver o gosto pela leitura é assumida pelas professoras da escola. Esta escolha está calcada em uma nova definição assumida pela própria sociedade em relação ao desenvolvimento do hábito de leitura.

A constituição da escola moderna e de uma literatura específica para o público infantil, produziu entendimentos que também a literatura, assim como toda transmissão de conhecimento, deveria se dar por etapas. Os textos destinados ao público infantil, nesse sentido, são entendidos como uma aproximação possível da criança ao texto literário. Entende-se que a leitura do texto infantil possibilitará que, quando adultos, a sociedade possa contar com leitores dos textos considerados legítimos.¹⁵

É necessário saber o quanto de dominação simbólica há por trás de um entendimento como este segundo Bourdieu e L. Wacquant (2008). Ao assumir a tarefa de desenvolver o gosto pela leitura, sem considerar ou entender as diferentes condições de possibilidades existentes entre os membros de uma sociedade dividida em classes sociais, as professoras assumem também para si que esse gosto tem na escola seu principal *locus* de desenvolvimento. Depreende-se deste papel reservado à escola dos primeiros anos que o fracasso nessa empreitada também deva ser assumido senão, exclusivamente, prioritariamente pela escola.

Desconsidera-se, portanto, que o conhecimento literário, assim como a leitura, são hábitos cultivados tradicionalmente pela elite e que sua constituição não depende apenas de fatores exteriores à vida dos indivíduos, como é o caso da escola, sendo marca de distinção, ou seja, dos que já nasceram dentro do grupo social que naturalmente cultiva o hábito de ler. Isso não significa isentar a escola da possibilidade de também assumir esta tarefa. Bourdieu

¹⁵ A discussão sobre o que é considerada literatura legítima consta de um debate ocorrido na França entre Roger Chartier e Pierre Bourdieu publicado com o título “A leitura: uma prática cultural”. Os textos legítimos são aqueles que satisfazem o gosto da elite, gosto este construído a partir do acesso à cultura também considerada legítima.

(2003) ressalta que na sociedade contemporânea, para as classes populares, a escola é elemento de distinção e deve produzir o acesso a bens culturais, de maneira que ser leitor pode ser uma aquisição escolar.

Resultante da movimentação vista na Europa renascentista do século XVI está o delineamento do que passou a ser uma diferenciação marcada pelo saber intelectual. Coelho (1985), ao rastrear o surgimento da literatura infanto-juvenil, traz importantes elementos os quais nos ajudam a entender a constituição de uma cultura letrada que a nobreza viu como importante para seu refinamento, incluindo o desenvolvimento de um gosto pela literatura, mais tarde chamada de literatura clássica. O acesso à literatura erudita, inicialmente possível somente por meio do latim, se dava porque os membros da nobreza envidavam esforços para que seus filhos conseguissem ter acesso inclusive ao idioma, restrito a um grupo muito reduzido. O que dizer, então, das possibilidades reduzidas do povo em conseguir alcançar este tipo de conhecimento? É da seguinte maneira que a autora evidencia a relação existente entre grupo social e literatura:

São informações “acidentais” como essa, que nos ensinam o que foi realmente a educação e o ensino para crianças e jovens nesses tempos. E como a Literatura para crianças está e sempre esteve ligada aos sistemas de educação imperantes no grupo social... é essencial que se tenha em mente a natureza da educação vigorante nessas épocas distantes, para compreendermos melhor a intenção última dos textos literários infantis que surgem a partir daí... (COELHO, 1985, p. 46)

Muitas transformações ocorreram desde os primeiros tempos em que foram criados e lidos textos para as crianças, cujo objetivo inicial estava profundamente marcado pelo interesse de que a nobreza tivesse um refinamento que as letras poderiam produzir. Essas mudanças ocorreram especialmente a partir da criação de uma escola que passou a abrigar variados grupos sociais, inclusive o povo pobre, cujas finalidades principais se inscreviam em aspectos modelares, ou seja, já em tempos modernos, a escola, e o que era trabalhado dentro dela, deveria servir para constituir um cidadão novo. Assim, porque ler e o que ler passou por profundas modificações e novos significados foram atribuídos.

Hébrard (1995) quando discute as novas definições sobre o ato de ler, evidenciando características próprias do século XX, define o modo pelo qual, historicamente, à escola primária foi destinada a tarefa de desenvolver nas crianças o gosto de ler. Quando se percebeu que a escola trabalhava com leitura de uma maneira “muito escolar”, forçando os alunos a preencherem fichas sobre o lido ou impedindo a liberdade de escolha frente aos livros, indicando como leitura apropriada apenas os livros considerados clássicos, – atitude reprovada pelos bibliotecários que viam a leitura na biblioteca pública como a possibilidade

da produção do leitor autônomo – a escola foi obrigada a mudar suas orientações, abrindo possibilidades, para entrada em seu espaço, de textos antes lidos apenas pelo povo, como as novelas populares, por exemplo, caso contrário, corria sérios riscos de ser contestada em sua legitimidade. Aceitar “...as crianças como usuários livres e responsáveis.”(s/n) foi um imperativo colocado à escola pelas condições sociais vividas na França do início do século XX, especialmente porque tanto os autores de literatura infantil quanto os editores lançaram ao mercado livros – artefato cultural – para serem consumidos. Era necessário produzir o mercado consumidor para estes bens culturais.

Há que se pensar na rede de relações estabelecida a partir dessa nova postura da escola em relação à leitura, que a bem da verdade deve ser vista mais amplamente, considerando também a confluência de teorias de aprendizagem vislumbrando possibilidades de os alunos aprendessem a partir das experiências. Nesse caso, as recomendações para a leitura eram voltadas para que se buscassem na experiência vivida pelos alunos, os motivos reais para a leitura, de maneira que os conhecimentos fossem incorporados e elaborados. Vidal (1998) quando discute as práticas de leitura na escola brasileira dos anos de 1920 a 1930, traz importantes elementos para a compreensão de como foram incorporadas essas novas definições do como ensinar a ler. A confluência das teorias da Psicologia que orientaram o corpus teórico da Escola Nova incidiram diretamente em novas posturas dos professores da época, como foi o caso da leitura em voz alta substituída, paulatinamente, pela leitura silenciosa, cujas recomendações se valiam da possibilidade de o segundo modo de ler ser mais econômico, por ser mais rápido e levar, por seu turno, à compreensão mais rápida.

No Brasil, as novas indicações para o trabalho com leitura chegaram para as escolas por meio de Programas do governo do Distrito Federal que recomendavam

A biblioteca da escola deve ocupar sala especial, tanto quanto possível ampla, convenientemente iluminada, arrumada e ornamentada com gosto de modo que se constitua ambiente agradável, onde as crianças se sintam à vontade, se sintam no que é seu. Atendendo ao valor da colaboração e ao gosto que desperta daquilo que a própria pessoa faz... (Apud VIDAL, 1998, p. 102)

Vidal (1998) transcreve uma entrevista feita com uma professora em 1994, a qual, tendo trabalhado em uma escola primária na década de 1930, relata como era desenvolvido o trabalho com leitura:

Estou mais lembrada do trabalho de 35...Levar crianças a ler histórias para se acostumar a ler compreensivamente, formar o hábito de ler e ser capazes de narrar história. (...) Eu fazia eles participarem da leitura. Ou, cada um lendo o seu livro. Ou, freqüentemente lendo por grupos. E, as

vezes, um lendo para todos. Ou então, contando histórias. Contavam histórias. Liam histórias. Intentavam histórias. As vezes eu intentava, eles continuavam. (...) (Apud Vidal, 1998, p. 105)

As muitas formas de agir da escola do início do século XX correspondem a essa busca do desenvolvimento do gosto pelo que as crianças aprendem, gosto este desenvolvido a partir do interesse provocado pelo contido tanto no novo modo de transmissão dos conteúdos escolares, como dos livros infantis, como narra a professora entrevistada sobre o trabalho desenvolvido em 1935.

É na mesma direção que outra professora da escola de hoje disse utilizar literatura em suas aulas para “(...) *informar, para conhecer, para despertar o prazer para a leitura. Transformar o aluno em leitor pelo hábito e prazer pela leitura.*” (Professora do 1º ano).

Há, portanto, um percurso longo desde a década de 1930 que, no entanto, parece permanecer nos dias de hoje.

Os depoimentos atuais das professoras, mais que qualquer interpretação a ser feita, trazem a possibilidade de sabermos o que as movimentava para realizar ações em torno da Literatura Infantil. Assim, vejamos o que disseram:

- *Trabalho diferentes tipos de texto visando a alfabetização, o contato leitura-escrita. A Literatura Infantil envolve dramatização, forma lúdica. Os contos de fada despertam a fantasia, imaginação.* (Prof. do 1º ano)
- *Eu utilizo a Literatura Infantil e as crianças têm bastante interesse. Quero que os alunos construam bons textos, pois se ouvirem, terão mais facilidade para escrever. Espero que os alunos se descubram com a leitura, se descubram como leitores.* (Prof. do 1º ano).
- *Para trabalhar a leitura e a escrita é melhor (Literatura Infantil) que um texto que os alunos não conheçam.* (Prof. do 1º ano).
- *Eu utilizo a Literatura Infantil para desenvolver interesse e para que os alunos conheçam os clássicos, por prazer e para o aprimoramento. Os alunos estão com a leitura difícil e por isso é preciso ter momento de leitura e de prazer. Procuo trabalhar com a diversidade de textos para que as crianças conheçam a todos, No caso da faixa etária da minha sala, uso mais parlenda e poesia.* (Prof. do 2º ano).
- *Uso Literatura Infantil para despertar interesse pela leitura, para servir de exemplo. Se eu for trabalhar com reescrita, conto várias versões. É preciso melhorar o repertório dos alunos para que saibam que em outros países também se contam histórias.* (Prof. do 2º e 4º anos).
- *Utilizo a Literatura Infantil para leitura compartilhada. Geralmente os alunos trazem os livros e pedem para que eu leia. Dependendo da história, são feitos alguns comentários. Geralmente quando tem alguma moral, faço comentários. Os alunos trazem os clássicos “Chapeuzinho Vermelho”, “João e Maria”. Eu peço livros para ler em classe e eles trazem mais esses. Pegam livros na sala de leitura e trazem para eu ler. Faço esse trabalho para que as crianças criem o hábito de leitura.* (Prof. do 3º ano).

Com todas as professoras que se estabeleceu contato para a coleta de dados de pesquisa, as respostas foram afirmativas em se tratando da utilização da Literatura Infantil.

Elas manifestaram entendimentos favoráveis quanto ao uso destes livros no desenvolvimento das aulas, permitindo afirmar categoricamente que a Literatura Infantil em sala de aula ganha contornos pedagógicos e, conseqüentemente, se deseja que os alunos aprendam algo por meio dos livros.

Notou-se vários objetivos orientando o trabalho que as professoras disseram fazer. Ora pretendiam apresentar, e que os alunos aprendessem, uma diversidade de gêneros textuais; ora pensavam em estimular o gosto pela leitura; não foram poucas as iniciativas que vinculavam escrita com leitura, ou seja, a relação estabelecida entre leitura e escrita foi, para as professoras, na maioria das vezes, automática, imaginando-se que lendo mais e melhor, os alunos conseguiriam também escrever mais e melhor. Mas, se comparados os objetivos declarados e a realização de ações em torno da leitura e da formação do leitor, mais que expressar aquilo em que realmente acreditavam, há nesses depoimentos evidências de que o que diziam fazer estava pautado em um discurso elaborado fora, ou mesmo dentro da escola, condizente com um ideal de ser humano, tendo em vista as características da sociedade atual, especialmente no tocante à velocidade com que as informações são propagadas e o tipo de cidadão que se quer – o leitor - capaz de receber estas informações e processá-las.

Ao serem feitas as perguntas para as professoras, visando verificar se utilizavam a Literatura Infantil e para que o faziam, as repostas não poderiam se traduzir em negativas, haja vista o grande número de orientações recebidas por elas atualmente, seja nas ocasiões de formação continuada, internamente na escola ou em inúmeros meios que consideram a leitura como uma capacidade de distinção social. Assim, constata-se que um discurso em favor da leitura foi completamente assimilado pela escola, historicamente, e se mostrou presente nas ações cotidianas investigadas.

Dentre as repostas fornecidas há dois focos centrais em torno dos quais se pode organizar os argumentos: o ensino da literatura por si mesmo na formação dos alunos e a literatura como meio instrumental para essa formação em diferentes aspectos dos alunos. Assim, ao longo do texto, esses focos estarão distribuídos articuladamente às escolhas feitas pelas professoras quanto ao tipo de leitura e seus modos de trabalho.

3.1 A escola, a observação das salas de aula e dos cadernos dos alunos.

A EMEF “Cândido Portinari” possuía, no ano de 2006, 22 salas de Ciclo I do Ensino Fundamental, distribuídas da seguinte maneira: seis salas de 1º ano, cinco salas de 2º ano, cinco salas de 3º ano e seis salas de 4º ano. Iniciou-se a observação do trabalho das professoras da escola em relação ao uso dos livros infantis em salas de aula no dia 25/10/2006

e esta observação se prorrogou até 29/11/2006. Foi marcada com as professoras antecipadamente a visita às salas de aula durante a realização das atividades, julgando-se facilitar a interferência dos alunos nos assuntos relacionados à leitura. Tal providência se mostrou bastante proveitosa, pois em algumas salas, dependendo do assunto que estava sendo tratado, os alunos davam suas opiniões e relatavam atividades propostas pela professora em relação à leitura, coincidindo com depoimentos das próprias professoras. Observou-se o trabalho desenvolvido em 18 salas, sendo que duas professoras dobravam período, ou seja, atuavam no período da manhã com o 2º ano e no período intermediário com o 4º ano. Ficaram de fora da observação duas salas de aula, uma de 2º ano e outra de 3º ano, pois não houve tempo hábil para a realização do trabalho, já que no dia 29 de novembro fiz a última observação de sala de aula, uma vez que, a escola estava iniciando o processo de encerramento do ano, o que mobilizou as professoras para as avaliações finais e fechamento dos conceitos dos alunos.

Além da observação inicial nos dias mencionados acima, por várias vezes no ano de 2007 e 2008 coletou-se materiais sempre que julgados importantes para referendar a coleta de dados. Muitas professoras, por saberem do interesse da pesquisa realizada sobre leitura, procuraram apresentar trabalhos realizados. Desse modo, resolveu-se acrescentar aquilo que fosse considerado útil à pesquisa.

Ao iniciar a observação da sala de aula, apenas duas perguntas foram feitas às professoras: se elas utilizavam livros de literatura infantil em sala de aula e por que agiam dessa forma. Estas perguntas feitas a todas as professoras desencadearam um conjunto de depoimentos que, por sua vez, geraram outras perguntas e respostas anotadas o mais fielmente possível.

Procurou-se seguir um padrão comunicativo com todas as professoras de modo a possibilitar algumas conclusões em relação às repetições nos depoimentos.

A partir das anotações, pode-se obter opiniões e ações muito parecidas entre todas as professoras, o que permitiu iniciar o relatório atribuindo à maioria das professoras o que se segue. As exceções serão evidenciadas, pois, na maioria dos casos, tratam-se de ações ou opiniões muito particulares, que não encontram reciprocidade quando comparadas com o restante do grupo, entretanto consideradas no relato.

Quanto à pergunta inicial, ou seja, se elas utilizavam livros de Literatura Infantil, todas afirmaram utilizar os livros em sala de aula. Estou caracterizando como livro infantil aqueles

destinados ao público infantil, excluindo os livros didáticos. São os livros de narrativas diversas, de poesia e aqueles de divulgação científica e informativos¹⁶.

3.2 A sala de aula e a leitura

A seguir são relatadas as concepções que orientam o trabalho com leitura, as opções de material e as ações realizadas pelas professoras. Embora o livro infantil tenha grande centralidade quando do questionamento feito às professoras, pois foi tomado como material ou instrumento de trabalho, a questão de fundo é a leitura, ou seja: quais entendimentos as professoras expressam em relação ao trabalho que realizam com Literatura Infantil?

Considerando-se, como já se observou em outros momentos, a resposta positiva das professoras sobre a utilização das publicações voltadas para o público infantil no cotidiano escolar, mais uma vez é necessário apresentar as discussões feitas em estudos que vêm com restrições o trabalho realizado no âmbito escolar. A opinião de Soares (1999) é representativa desse posicionamento apontado. A autora fala de uma “inadequada escolarização da Literatura Infantil”, porque na escolha feita do como trabalhar com os textos infantis, ocorre, na maioria das vezes, a realização de exercícios gramaticais – no formato atual, também, reescrita, leituras compartilhadas -. Então, o que se coloca de maneira contundente é saber se as ações escolares em torno da leitura de fato contribuem na formação do leitor.

Dentre as primeiras evidências observadas em sala de aula, está a seleção feita pelas professoras quanto aos livros a serem trabalhados. Retomam-se aqui os desdobramentos das questões básicas da pesquisa. Quais são os motivos que orientam as professoras a selecionarem este ou aquele gênero literário? As escolhas feitas pelas professoras seguem um padrão? Existe clareza de objetivos declarados quando escolhem esta ou aquela obra? A seleção feita considera quais critérios?

Estas e outras indagações nortearam a coleta de dados porque objetivaram orientar a pesquisa de modo a saber se há, na escolha docente, elementos que demonstrem uma orientação sobre o que realizam, seja por parte da formação recebida, seja por outros meios que interfiram nessas escolhas e decisões.

Durante os encontros com as professoras, foram anotados todos os livros por elas citados que constam do desenvolvimento do seu trabalho em sala de aula. Dos 89 livros citados - que não compreendem os livros trabalhados durante o ano todo, mas aqueles de que

¹⁶ - Atualmente, a Secretaria Municipal de Educação, nas formações do Ler e Escrever: prioridade no ensino municipal, tem orientado os professores no sentido de trabalharem com textos das mais diversas esferas, a Literária, a jornalística, de divulgação científica e da esfera escolar. Como texto informativo, são classificados os textos jornalísticos, por isso a distinção acima entre texto de divulgação científica e informativo.

lembravam ou que faziam parte de suas anotações recentes, apenas cinco eram de poesia, um era de história em quadrinhos, um de biografia e uma “Revista Ciência Hoje” para crianças, com textos de divulgação científica.

Para que se possa ter idéia da seleção feita pelas professoras quanto aos livros infantis, julgou-se fundamental relacionar os títulos selecionados para o trabalho nas salas de aula e no decorrer deste capítulo serão realizadas análises referentes a estas escolhas. Os títulos foram classificados por gêneros, tornando possível perceber quais deles predominaram nessa seleção. O número à frente indica por quantas professoras o título foi escolhido. Como os títulos dos livros foram coletados a partir dos diálogos com as professoras, não foi possível colocar os seus autores, já que demandaria uma procura em todos os títulos da Sala de Leitura, sendo que, como já dito, muitos não foram retirados de lá.

Confirmando o que diz Williams (2000) verifica-se que a “...educação é portadora e organizadora muito eficiente da tradição...”(p.185). Ao selecionar os livros, vários depoimentos comprovaram que para realizar o trabalho de leitura, as professoras escolhiam e priorizavam alguns gêneros em relação a outros. Há uma hierarquização em relação a estes gêneros. Por exemplo, foi bastante significativa a presença de textos relacionados a contos de fadas e fábulas nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, conforme se verifica na Tabela IV. As professoras alegaram escolher estes textos porque são mais simples e causam maior atração e interesse entre os alunos. No entanto, parece haver, aqui, a presença da tradição no que se refere aos gêneros principalmente as fábulas e a veiculação da moral.

Não houve contestação por parte das professoras, em momento algum, sobre o papel que julgam desempenhar quando apresentam os contos considerados clássicos da Literatura Infantil. Notou-se, pelo contrário, uma visão bastante positiva sobre o trabalho que desenvolviam. De certo modo, sem considerar se com o que realizavam, atingiam ou não os objetivos, as professoras manifestavam o desejo de cumprir o papel a elas designado. De fato assumiam-se como transmissoras do conteúdo organizado, aceito e legitimado culturalmente. Gimeno Sacristán (2002) atribui esta percepção dos que executam a educação como um reflexo da concepção admitida a partir do projeto iluminista, no qual o que é ensinado nas escolas representa a transmissão do acúmulo de conhecimento devendo ser progressivamente aprendido pelas gerações vindouras. A idéia de progresso que orienta as tomadas de decisão desse modelo societário tem, na escola, a possibilidade de ver avançar o projeto civilizatório, à medida que os conhecimentos acumulados são transmitidos, humanizando as pessoas.

Tabela IV

Seleção de livros feita pelas professoras segundo gênero (fábulas e contos de fada)

Gênero/ Título	Quantidade
• <u>Contos de Fada:</u>	
- Os três porquinhos	05
- A Branca de Neve e os sete anões	02
- Chapeuzinho Vermelho	02
- A verdadeira História dos três Porquinhos	01
- Pinóquio	03
- João e Maria	02
- 3 versões de Chapeuzinho Vermelho	03
- A Galinha dos Ovos de Ouro	01
- João e o Pé de Feijão	02
- Tesouro da Literatura Infantil- Branca de Neve	01
- Alice no país das Maravilhas (versões)	01
- Alice no país das Maravilhas	01
- Cinderela	01
- Rapunzel	01
• <u>Monteiro Lobato</u>	
- A Reforma da Natureza	01
• <u>Fábulas</u>	
- A Lebre e a Tartaruga	02
- A Fábula das Três Cores	01
- A Cigarra e a Formiga	03
- A Onça e o Jabuti	01
- A Rã e o Boi (2 versões)	01
- João Preguiça	01
- O Leão e o Rato	02
- Aventura de um macaco	01

Há o entendimento entre as professoras de que faz parte de sua tarefa a divulgação dos clássicos da Literatura Infantil. A evidência de que esta opinião se concretiza no trabalho diário de sala de aulas se expressa pelas vezes em que esse tipo de literatura foi escolhida pelas professoras do 1º e do 2º anos. No ano de 2006, das seis professoras do primeiro ano, cinco alegaram que leram para seus alunos a história dos “Três Porquinhos”, quatro trabalharam com a história do “Chapeuzinho Vermelho”, sendo que três delas utilizaram outras versões do “Chapeuzinho” para acrescentar ao trabalho com o texto dito original. Dentre as histórias mais citadas pelas professoras estão as fábulas e os contos de fada. Assim, seguindo por ordem de quantidade, os demais livros escolhidos foram “Pinóquio” por três professoras, “A cigarra e a formiga”, também por três professoras.

Trazer para escola textos de interesse dos alunos, provocando a imaginação e ensinando valores, foram originalmente os motivos da entrada de textos específicos para o público infanto-juvenil nas escolas.

Observa-se claramente na utilização de histórias infantis no desenvolvimento das aulas, a interferência da ação de formação recebida pelo PROFA que consta em um dos cadernos, comprovando o caráter difuso que há na ação das professoras, ou seja, certamente que contar histórias dos contos de fadas faz parte da tradição do ensino, mas de acordo com o momento vivido, novas leituras e novos significados são somados. Foram encontrados nas salas de 1º, 2º e 3º ano do Ensino Fundamental, trabalhos com os contos da “Chapeuzinho Vermelho” e dos “Três porquinhos”. Foram lidos vários livros sobre o mesmo conto contendo variações. Em uma das versões dos três porquinhos, por exemplo, o lobo mau é um cozinheiro à procura de receitas para cozinhar pratos deliciosos e conta com a ajuda dos três porquinhos.

Uma professora, que trabalhava com uma turma do 2º e outra do 4º ano, explicou a escolha feita da seguinte maneira:

As crianças percebem as diferenças nas versões. As lendas, por exemplo, Iara e Sereia, que são diferentes. Os desenhos apresentados nos livros são diferentes. A Iara é do Brasil. Li todas as nossas lendas, do Boto, da Sereia e livros diversos, para que os alunos leiam e levem para casa. Deixo um tanto de livros para empréstimo.

O agrupamento dos livros escolhidos e trabalhados em sala de aula nos permite extrair algumas conclusões. Em primeiro lugar, a incidência maior dos gêneros contos de fada e fábulas de certa forma estão vinculados, como já se observou, à permanência desses títulos ao longo do exercício docente e ao interesse que causa nos alunos.

Muitos dos textos lidos em sala de aula foram utilizados para que os alunos os reescrevessem. Esperava-se que, além de parafrasear o conto, fossem manifestados entendimentos acerca do que se leu. Dentre os textos indicados para reescrita estiveram “Chapeuzinho Vermelho”, “O Lobo Mau e os Três Porquinhos”, “Branca de Neve e os sete anões”, entre outros.

Percebe-se, no caso do uso da reescrita dos textos – iniciativa também prescrita pela formação do PROFA – o entendimento de uma relação muito próxima entre escrita e leitura, que se concretiza em um utilitarismo imediato. A leitura foi utilizada para que os alunos escrevessem sobre o lido. É o que Vincent, Lahire e Thin (2001) chamam de prática escritural promovida pela escola. Para os autores a sociedade moderna orientou o surgimento de um modelo escolar que reproduz formas organizacionais da própria sociedade e, por outro lado, a sociedade também foi impregnada, a partir do advento da escolarização em massa, de modos “pedagogizados” de agir. Os momentos de permanência dos alunos na escola são orientados para que o máximo possível do que se faça passe pelo registro escrito. Os motivos que

orientaram as professoras a solicitarem que seus alunos escrevessem sobre o que foi lido, estão expressos em seus depoimentos. Consideraram que com esta ação os alunos saberão também escrever seus próprios textos. As habilidades de leitura e escrita são entendidas uma em decorrência da outra, já que admitem que agindo desta forma, seus alunos, além do entendimento do conteúdo do texto, poderão saber das normas utilizadas pelos autores quando escreveram seus textos. É da seguinte maneira que uma das professoras entendia o trabalho que fazia de reescrita com seus alunos:

No trabalho que realizei com as fábulas, peço que as crianças se coloquem no papel dos animais para que construam bons textos, pois se ouvirem, terão mais facilidade para escrever.

Também as lendas foram selecionadas embora de modo bem menos freqüente.

Tabela V

Seleção de livros feita pelas professoras segundo gênero (lendas)

Gênero/ Título	Quantidade
• Lendas	
- A lenda do Saci	01
- Mula sem cabeça	01
- Iara	03
- Sereia	01
- Lendas de Outros Países	01
- A Lenda do Boitatá – Monteiro Lobato	01

Também a professora do 2º e 4º ano, ao explicar o que fez após a leitura dos textos de diferentes versões, explica os motivos de sua opção da seguinte maneira:

No caso das lendas, fiz com os alunos a reescrita coletiva e apresentei aos alunos. Para os alunos maiores, do 4º ano, após contar uma história, peço para escreverem o que mais gostaram. Para o 4º ano conto os contos de terror que são mais longos e diferentes. Atualmente estou utilizando um livro de conto “Lendas de outros países”. Os alunos gostam muito dessas histórias.

Outros fatores interferem nas seleções feitas pelos professores. A relação entre as datas comemorativas e os livros escolhidos é bastante próxima. É o caso dos relatos em que aparecem os livros que trazem as lendas do folclore brasileiro sendo utilizados no mês de agosto em que se comemora este tema, conforme se verifica na Tabela V.

Em um caderno de aluno do 4º ano, o tema do folclore foi desenvolvido da seguinte maneira:

Há um registro indicando uma reescrita coletiva da lenda do Saci.¹⁷ Em seguida, foi solicitado que os alunos fizessem uma lista de nomes de todas as lendas conhecidas. O aluno listou “Boto cor-de-rosa”, “Jurutaí”, “Curupira”, “Boi-Bumba”, “Negrinho do Pastoreio”, “Mula-Sem-Cabeça”, “Vitória Régia”, “Cuca”, “Iara”, “Saci”, “Chupa Cabra”, “Bicho Papão”.

No exemplo dado do desenvolvimento de atividades relacionadas ao folclore, está expresso o entendimento da professora de que é necessário realizar aquilo que tradicionalmente a escola faz na época destinada a isto, o mês de agosto, ou seja, apresentar aos alunos os contos tradicionais do folclore brasileiro e realizar ações destinadas ao que se entende como favorável ao aprendizado da escrita.

Tabela VI
Seleção de livros feita pelas professoras segundo gênero (poesia)

Gênero/ Título	Quantidade
• Poesia	
- Poesias	01
- Trem de Ferro – Manoel Bandeira	02
- Se Essa Rua Fosse Minha – José Paulo Paes	01
- Meus Oito Anos – Casimiro de Abreu	01
- Bolha – Cecília Meirelles	01

Existem determinados tipos de textos contidos nos livros que também determinam as escolhas das professoras. É o caso das parlendas e das poesias. O fato de esses textos serem curtos, e, portanto mais fáceis de serem lidos, fazem com que sejam escolhidos. Ao falar sobre suas escolhas, uma professora do 2º ano disse que:

os textos preferidos pelos alunos são os contos de fadas para a 2ª série e para a 1ª, prefiro as parlendas porque são mais curtos.

Tudo indica que esses textos sejam extraídos dos livros didáticos, pois, como já foi relatado, os livros de Literatura Infantil citados são, prioritariamente, do gênero narrativo. As poesias foram citadas pelos professores com grande ênfase, pois além de verem esse tipo de texto como facilitador para a aprendizagem de habilidades que a escola deve desenvolver,

¹⁷ - As professoras chamam de escrita coletiva aquela que a professora lê para os alunos uma história e em seguida solicita às crianças que relembrem oralmente a história. A partir disso, a professora passa a escrever o que os alunos vão falando. Procura utilizar regras gramaticais como uso de parágrafo, por exemplo, para que os alunos saibam, futuramente, escrever seus próprios textos. Por várias vezes na escola se ouve falar das tais reescritas coletivas, prática muito utilizada atualmente pelas professoras.

trazem elementos como rimas, dramatizações e possibilitam o desenvolvimento do lado lúdico.

Uma das professoras da escola que estava orientando os trabalhos na área de Ciências, em uma reunião de trabalho, manifestou preocupação com os alunos que quase não escreviam autonomamente. Normalmente, quando um determinado assunto é trabalhado, as professoras procuram fazer textos coletivos com os alunos. Nesse caso, a professora se coloca como escriba - expressão muito utilizada a partir da formação do PROFA - da turma e segue anotando as observações de seu grupo de alunos, tendo ao final um texto que é chamado de coletivo, porque contou com as interferências dos alunos na sua construção.¹⁸

As permanências de certas ações escolares mostravam-se pronunciadas na forma com que os encaminhamentos dos trabalhos de leitura eram pensados e executados pelas professoras. Percebeu-se maior preponderância de ações pouco criativas com a leitura. Isto se explica pelas próprias características culturais com as quais se constitui a instituição. Como já se observou em outro momento neste capítulo, a forma escolar está impregnada por um modo escritural de agir, própria do contexto social que a constituiu.

Tabela VII
Seleção de livros feita pelas professoras segundo gênero (informativo e ou conteúdo relacionado à área de Ciências)

Gênero/ Título	Quantidade
<ul style="list-style-type: none"> • <u>Livros relacionados à Área de Ciências (Os textos são narrativos e apresentam conteúdos relacionados à Ciências, exceto a Revista Ciência Hoje.)</u> - A Primavera da Lagarta - O Homem que espalhou o deserto - O Menino que morreu afogado no lixo - Reis e Planetas - Ciência Hoje da Criança - Como nascem as rãs, os golfinhos etc. (coleção) 	01 01 02 01 01 01 01

¹⁸ - Tem sido bastante utilizado na escola, especialmente nas aulas de Ciências, um modo de agir pautado em seqüências didáticas. Vários autores trabalham com esta metodologia, dentre eles o espanhol Antoni Zabala. A escola, por ter participado do projeto “Mão na Massa” e, principalmente, por contar com a assessoria de uma professora de Ciências do Ciclo II, todo um trabalho de orientação às professoras do Ciclo I é realizado, o que inclui a utilização das tais seqüências. Uma das orientações dada às professoras é que deve haver sempre um problema a ser resolvido pelas crianças para que se entre em um tema a ser trabalhado, o que prevê que as crianças escrevam em cada etapa de trabalho, desde a formulação de hipóteses acerca do problema, ao como fizeram para resolvê-lo e as conclusões. Por isso a insistência feita pela professora de Ciências para que seja incentivado o hábito de escrever nas crianças, o que muitas vezes é substituído pela escrita coletiva.

Já, a escolha dos livros abordando temas relacionados a Ciências, especialmente aqueles com textos narrativos, eram feitas para que os conceitos ou conhecimentos científicos fossem trabalhados de maneira mais compreensiva pelas crianças. É interessante observar que muitos temas de Ciências são abordados neste tipo de livro. No caso das escolhas da escola, os temas foram desde aqueles ligados às questões ambientais aos que tratam da constituição do sistema solar. Há, desse modo, por parte dos escritores e editores a continuidade daquilo para o qual a literatura infantil encontrou grande sentido no início do século XIX: a vontade de que as crianças aprendessem “lições de coisas” de maneira atraente. Percebe-se também uma grande quantidade de títulos escolhidos por professoras para realizarem leitura em voz alta, o que hoje é denominada de leitura compartilhada e para estes últimos não se encontrou um motivo evidente para tal escolha; muitas das vezes percebeu-se que eram escolhidos ao acaso.

Embora dentro de outro contexto que se mostra bastante diferente nos dias de hoje – relembrando o dito por Gimeno Sacristán, o leitor de hoje é o de imagem – as escolhas tendiam a considerar a leitura e a literatura como algo a ser ensinado mecanicamente. Não se trata de propor apenas o imagético, mas como se vê, não constam das observações das aulas, ações em que de fato houvesse grande circulação de livros em sala, ou momentos em que se oportunizasse a leitura feita autonomamente pelos alunos. Mesclavam-se, nas aulas, ações do tipo escritural – deve-se escrever sobre o lido – e ausência do leitor introspectivo, o leitor transformou-se verdadeiramente em um ouvinte.

Apesar de a seleção de livros incidir mais sobre os livros de narrativas, foi possível constatar, entre as professoras, uma percepção de que o seu trabalho com os livros também devia servir para informar as crianças. Quando selecionavam os livros para serem trabalhados em salas de aulas pretendiam extrair dessas escolhas elementos que ajudassem no desenvolvimento da aprendizagem, embora não desconsiderando o fato de que muitas leituras podem ser feitas sem a pretensão de desenvolver esse ou aquele conceito científico, essa ou aquela habilidade. Em seus depoimentos, as professoras admitiram a existência de uma leitura descomprometida, voltada apenas para o lazer e, muitas vezes, lançaram mão de títulos que traziam apenas o entretenimento como objetivo.

Tabela VIII
Seleção de livros feita pelas professoras segundo gênero (narrativos)

Gênero/ Título	Quantidade
• <u>Títulos diversos (textos narrativos)</u>	
- Passarolindo	01
- Rei Leão	01
- Bichionário	01
- Flicts – Ziraldo	01
- Rápido como um gafanhoto	01
- Tudo bem ser diferente	01
- A Joaquina	01
- Semente da verdade	01
- Em nome da paz – A Última flor	01
- A volta ao mundo em 52 histórias (4º ano)	01
- História de Terror – 4º ano	01
- Crônicas	01
- Manoel Bandeira – Bibliografia	02
- O Fantasma no porão	01
- A Família Horrível	01
- Contos de Terror	01
- A Odisséias	01
- A velha Infância	02
- O colar de Carolina	02
- A Moda da Menina Trombuda	01
- As duas flores	01
- O Mágico	01
- O Gato Pingado	02
- A Felicidade não tem cor	01
- A mina de ouro	02
- O pequeno Príncipe	01
- A Coisa – 4º ano	01
- Sherek	01
- Histórias em quadrinhos (gibis)	01
- A Vida Íntima de Laura	01
- No reino de Bebeléu – Maria Heloísa Penteadó	01
- Contos Africanos para crianças brasileiras	01
- A Galinha Matilde	01
- Da Cabeça aos Pés – Marilda Castanho	01
- A filha do Lago Irdes – Helebracy	01
- Duas Flores – Castro Alves	01
- Castro Alves – Biografia	01
- Passarinhos e Gaviões	01
- Tem de Tudo nessa Rua – Marcelo Xavier	01
- Assim não jogo mais – Ruth Rocha	01
- Era Urso?	01
- Maria Vai com as outras	01
- Um doce de menino	01
- Virinha – Lígia Bojunga Nunes	01
- De mão em mão – Coleção Nana Nenê	01
- As cores de Laurinha	01

Uma professora falando sobre a “roda de leitura” que realiza com seus alunos, explica da seguinte forma sua ação:

A roda de leitura é por prazer mesmo e até a pesquisa que eles fazem e trazem, sem que eu tenha pedido. Depende do tema que acham interessante.

Essa postura das professoras em relação à leitura se inscreve em uma nova concepção do ato de ler que emergiu a partir dos anos de 1970, em que a escola admitiu outro tipo de texto em seu espaço e não mais apenas os clássicos, para fazer frente à televisão e outros tipos de publicações, entre eles as revistas em quadrinhos, que se mostravam muito atraentes ao público infantil. Em Chartier e Hébrard (1989) e Chartier (2004), é possível localizar em que momento da história da educação o discurso sobre a leitura se modificou em função das mudanças sociais, especialmente no tocante à questão econômica: as editoras não poderiam perder seus consumidores. O apelo cada vez maior à leitura, incluindo aí o desejo de salvá-la da substituição por outros meios de comunicação, incidiu diretamente na escola, que passou a admitir variados tipos de leitura, entre elas a de entretenimento.

No Brasil, durante alguns anos, professores, intelectuais e responsáveis pelos programas oficiais, se opuseram radicalmente à presença de revistas em quadrinhos no espaço escolar. O medo maior se concentrava inicialmente na presença de publicações deste tipo vindas de fora. Todo um discurso contrário à presença de revistas em quadrinhos era “pedagogicamente” justificado. Na época, Rachel de Queiroz comentando a novidade afirmou que esse tipo de literatura tiraria o prazer pela leitura (Almeida, 1997), no entanto, admitia tratar-se de uma linguagem nova e via uma tendência do que chamou de “enquadrinização” da literatura por parte dos escritores para atender às opções feitas pelo público infantil.

Com o passar do tempo e tendo as revistas em quadrinhos atingido um grande público que crescia aceleradamente, a escola passou a admitir certas publicações em quadrinhos em seu espaço. Coelho (1985) retrata o avanço da presença das publicações para crianças e as medidas tomadas para delimitar exatamente o que poderia circular dentro das escolas. Segundo a autora, em São Paulo, a Secretaria Municipal de Educação, designou uma comissão de educadores que tinha por objetivo estudar o que havia sido publicado a este respeito no país e quais títulos poderiam compor o acervo das escolas. Dentre as revistas recomendadas constavam “O Tico-tico”, “Tiquinho”, “Nosso Amiguinho”, entre outras.

Atualmente, além do acervo de livros das salas de leitura das escolas municipais, compostos por livros, gibis, revistas e vários outros tipos de publicações e com o desenvolvimento do Programa da Secretaria Municipal de Educação “Ler e escrever: prioridade no ensino municipal”, as escolas da rede passaram a receber semanalmente para as turmas do 1º ano (Projeto Toda Força ao 1º ano), as revistas em quadrinhos da Turma da

Mônica, para que os professores montassem nas salas de aula o acervo com as revistas e disponibilizassem aos alunos. Também os Projetos do PIC (Projeto Intensivo de Conclusão de Ciclo) e SAP (Sala de Apoio Pedagógico) receberam tais publicações.

Como se vê, novas ações e novos entendimentos foram aos poucos ganhando o espaço escolar tendo em vista a formação do leitor. Admite-se, com muita tranquilidade, variados tipos de publicações que possam atrair as crianças para o escrito. Ações de formação como o PROFA e o Ler e Escrever falam do acesso que as crianças devem ter a diferentes portadores de texto, expressando equivalência com a sociedade atual quanto à diversidade e multiplicidade em que as informações são veiculadas.

Ainda falando sobre as seleções de livros ou textos feitas pelas professoras, percebe-se que consideravam relevante o trabalho desenvolvido em determinadas áreas do conhecimento. Várias obras foram escolhidas pelas professoras para desenvolver conceitos das áreas curriculares. Foi o caso de livros relacionados à montagem de uma composteira a partir de lixo orgânico. A professora de um 4º ano explica sua escolha da seguinte maneira:

Trabalhei com o livro “O menino que quase morreu afogado no meio do lixo” porque tinha ligação com o que estou trabalhando na classe, a reciclagem e a composteira.

Do mesmo modo, outros títulos tais como “O Homem que espalhou o deserto” de Ignácio de Loyola Brandão, cuja proposta era trabalhar os cuidados com o Meio Ambiente e “Reis e Planetas” para desenvolver o tema sobre como se formam os arco-íris com o 1º ano, são mostras de que a escolha das professoras incide também sobre a necessidade que têm de desenvolver algum conteúdo de determinadas disciplinas e a literatura se torna um mero instrumento.

Existe um intenso debate dentro do campo literário e em especial aquele que discute sobre quais os objetivos da Literatura Infantil, se destinada a proporcionar momentos de entretenimento ou para aproveitar o interesse da criança e ensinar coisas necessárias ao seu desenvolvimento e, conseqüentemente, apreensão de determinados conteúdos e valores da sociedade da qual faz parte e que deverá participar futuramente como adulta. Coelho (1987) traz importantes reflexões sobre o aparecimento da Literatura Infantil, ligada à tradição oral e, portanto, também ao popular, que se expressa por meio do sensível, por isso exerce tanta atração entre seus adeptos, já que a exploração do lúdico e do maravilhoso é fórmula recorrente. A aproximação entre histórias voltadas para divertir o ouvinte e, talvez, simultaneamente, as lições sobre o mundo, deu-se naturalmente e deve ser entendida dentro

da perspectiva de que aos adultos – que de fato são aqueles responsáveis pela emissão dos textos para crianças – cabe a transmissão do conhecimento acerca do mundo em que se vive. Sendo tratados desta maneira, é compreensível também o uso escolar de determinados textos pelas professoras da escola que procuram encontrar, nas narrativas elementos que possibilitem a transmissão dos conhecimentos, muitas vezes incompreensíveis às crianças se expostos de maneira professoral.

Quando analisados mais detidamente, nota-se, nos depoimentos das professoras, a falta de entendimentos sobre a leitura ser, para os alunos da escola, a possibilidade de aquisição de conhecimento de mundo e de acesso a um tipo específico de linguagem artística. São expressas funções extremamente utilitárias para o que fazem com a literatura, especialmente no tocante à leitura e à escrita. A leitura é entendida instrumentalmente, muito próxima ao sentido de decodificação dos símbolos.

Foi do seguinte modo que uma professora do terceiro ano demonstrou entender o que faz sobre leitura, se diferenciando das demais, pelo menos no tocante à função do uso da Literatura Infantil em sala de aula. Disse ela:

Uso muito, (quando perguntada se utilizava Literatura Infantil) principalmente pelo gosto pela leitura. Tudo o que se pensa pode ser escrito. Procuro trabalhar a diversidade textual. A leitura equipara as pessoas, as pessoas podem ser incluídas. Se a leitura só for para alfabetização, não vale. Procuro desmistificar o ler por obrigação, mas as crianças têm dificuldade com o tamanho do texto. Acho que o amadurecimento da profissão provoca a ação pedagógica e a formação alerta sobre algumas coisas, as paradas pedagógicas. Noto diferença entre as crianças em relação ao livro. Passo para elas aquilo que gosto. Sei que elas têm carência de material de leitura. A leitura é questão de saber escolher e gostaria que as crianças pensassem assim.

Assim, se impõe pensar sobre a leitura a partir das condições de possibilidades de acesso que diferentes grupos sociais têm à leitura. Tão importante quanto saber o modo de agir da escola em relação à formação do leitor, importa saber quais objetivos os professores almejam atingir, pois, se em suas perspectivas está um sentido utilitarista do ler e do escrever, como se pôde constatar, suas ações convergem na busca de produzir aquilo que esperam, ou seja, ao utilizar a Literatura Infantil, esperam, prioritariamente, que os alunos leiam e escrevam melhor.

Soares (2002) traz apontamentos sobre pesquisas feitas com diferentes crianças oriundas de grupos sociais distintos, algumas com ótimas condições econômicas e outras, em sua maioria, crianças pobres. Ao serem indagadas sobre qual o sentido da escrita e da leitura, o grupo de crianças ricas afirmou que, saber ler e escrever possibilita maior lazer, fruição, ampliação dos conhecimentos. Já as crianças pobres disseram que para eles essas habilidades

poderiam significar um emprego melhor, o que é, desse modo, entendido como acesso ao mundo do trabalho em melhores condições. Para as crianças pobres há um sentido de produtividade nesse aprendizado e para as crianças ricas o que acontece é a afirmação do sujeito, o que se traduz em maior possibilidade de aquisição de conhecimento.

Ao entender a leitura e a escrita de maneira utilitária, também os professores acabam reproduzindo as condições sociais existentes. Para crianças oriundas das classes populares, filhos de trabalhadores, a leitura e a escrita deve possibilitar que consigam emprego, enfim, que possam acessar o mundo do trabalho.

Observou-se, na escola, exercícios de leitura e escrita trabalhados conjuntamente. Com a leitura de livros para as crianças, as professoras esperavam, também, que seus alunos conseguissem escrever seus próprios livros. Geralmente, ao final de um ciclo de leituras, era proposto para os alunos que fizessem seus próprios livrinhos. Isto foi verificado na ação de várias professoras. Esta atividade é mais uma amostra de que na prática, para as professoras, leitura e escrita são indissociáveis e para isso desenvolvem uma série de ações que julgam adequadas para desenvolver o que consideram aprendizado.

Uma das professoras do 2º ano, em de 2007, após ter lido o livro “Se tudo isto acontecesse”, de Elias José, o qual tinha muitas rimas, solicitou que as crianças pensassem em rimas seguindo o modelo do livro lido. Depois disso reproduziu para todas as crianças da sala, as rimas pensadas pelos alunos. Cada um recebeu um livrinho com o conteúdo que fora produzido pelos alunos da sala para que o ilustrassem. Em um determinado dia, a professora sugeriu que fosse feito um dia de autógrafo e as crianças leram seus versos para a classe.

Na apresentação do livro, a professora deixou a seguinte mensagem aos possíveis leitores:

Tudo começou quando a professora Neusa Baptista Romanov fez a leitura do livro: Se tudo isto acontecesse... De Elias José da editora Nova Didática.

Achamos o livro muito divertido e resolvemos fazer o nosso: Se tudo isto acontecesse... Com os alunos e professoras da 2ª F.

Esperamos que você goste, foi feito com muita alegria e carinho.

Alunos da 2ª F.

O entendimento que existe sobre as habilidades que as professoras esperam desenvolver nos alunos quando lêem em voz para eles é o de que certa habilidade, a de ler nesse caso, opera uma transferência para outra habilidade quando trabalhada à exaustão, que é a de escrever e vice-versa. As duas habilidades são consideradas por elas como decorrência uma da outra. Entretanto, pesquisas recentes de Chartier, Clesse e Hébrard, (1996), apontam

que estas duas habilidades são distintas quanto ao seu desenvolvimento: uma pessoa pode ler bem e, no entanto, não escrever tão bem assim, por exemplo. Do mesmo modo, o que na verdade tem sido praticado com muita frequência em sala de aula, não é a leitura feita pela própria criança, mas a leitura oral feita pelas professoras e espera-se, a partir desta ação, que os alunos consigam ler e escrever com facilidade.

Embora se perceba essa confusão entre o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, cumpre observar o grande envolvimento das crianças e da professora dessa turma de segundo ano, que com muito orgulho chamaram outras pessoas da escola para apresentação do que fizeram. Nota-se, com o desenvolvimento de todo processo, desde a leitura do livro à confecção dos livrinhos das crianças que, especialmente a professora, se sentiu extremamente satisfeita por ter pensado e executado aquilo que havia pensado.

Diante do que foi feito pela classe e pela professora com o livro de Elias José, percebe-se que a importância da ação não está tanto em seu conteúdo, já que os objetivos do que se vai aprender com o desenvolvimento de tal atividade não são claros, tendo importância maior a forma, ou seja, como se aprende, mas principalmente o seu produto. A professora mostrou ter domínio e controle sobre como executou o processo da confecção do livro. Há desse modo, a preferência por um tipo de educação pragmática. Arendt (2003), como já se salientou anteriormente, chama atenção para a opção feita pela educação moderna que buscou substituir o “aprendizado pelo fazer”. (p. 232) Professores e alunos, segundo a autora, na nova maneira de se entender a transmissão dos conhecimentos acumulados aos mais novos, os submetem, constantemente, ao “exercício contínuo da atividade de aprendizagem” (p.232). Essa mudança de ênfase está atrelada a uma forma diferente de ver o mundo e as coisas; a ciência moderna passou a pensar o mundo em processo, e não mais com um início e um fim, visão de mundo própria da Antigüidade. Assim, também a Educação Escolar, organizada de maneira mais sistemática em diversos lugares do mundo a partir dos séculos XVIII e XIX, também elegeu como prioridade, o como em lugar de se saber o que ensinar, no entanto entrelaçado com a necessidade de demonstrar algo ao final.

Em um dos horários coletivos,¹⁹ em que participavam professoras do 4º ano, em 2007, havia a discussão sobre leitura. Na oportunidade perguntou-se às professoras se elas utilizavam livros de Literatura Infantil com o intuito de confirmar os dados obtidos quando dos encontros individuais no ano de 2006. Algumas professoras que não faziam parte da

¹⁹ - No ano de 2008, a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, como já referida nesse trabalho, reorganizou as jornadas de trabalho docente, instituindo, entre outras, a JEIF (Jornada Especial Integral de Formação), em que 11 horas de trabalho são destinadas às ações de formação, substituindo outra jornada que constava da lei anterior denominada JEI (Jornada Especial Integral).

escola em 2006 deram suas apreciações sobre o tema. Ainda que a resposta permanecesse afirmativa, dessa vez foi dada grande ênfase ao fato de que liam todos os dias para as crianças, que os alunos traziam livros para que fossem lidos para a turma e a ressalva foi de uma delas, que obteve a aprovação de todas, na direção de que essa leitura diária feita aos alunos, estava fazendo com que as crianças não quisessem ler sozinhas, ficando satisfeitos com a leitura realizada pela professora.

A grande quantidade de livros que os professores leram para seus alunos também trazia como objetivo, segundo elas, o aumento de seus repertórios. Muitos depoimentos caminharam nessa direção. De acordo com os depoimentos, essa ação faria com que os alunos tivessem um leque maior de possibilidades em relação à comunicação, pois ouvindo histórias poderiam conhecer outras realidades e imaginar outros mundos. A professora do terceiro ano explicou da seguinte maneira o entendimento que tinha sobre o que seria aumentar o repertório dos alunos, que do seu ponto de vista seria conseguido por meio da diversidade de textos trabalhados.

Trabalho com Literatura Infantil para que os alunos tenham diversidade textual, para melhorar a leitura e a escrita e o repertório. Na minha época (como estudante) não via essa diversidade de texto. O trabalho com texto desperta grande interesse nos alunos.

Embora os alunos estivessem na condição de ouvintes, como se tem observado reiteradas vezes, a ação de ler os textos de Literatura Infantil contribuía para que a cultura fosse transmitida. Nas histórias contadas foram feitas referências à vida presente. O que está contido nos livros infantis é, também, a estrutura de sentimentos de uma geração que pode ser transmitida a outras e que não haveria outra maneira de isso ocorrer não fosse o registro feito nos livros. Detectou-se, nas atuais práticas escolares de leitura, um retorno a situações comuns em outros tempos, em que as histórias e os contos maravilhosos eram contados para os ouvintes em situações especialmente voltadas para entretenimento, em momentos de socialização em que a leitura e a escrita não eram acessíveis a todos.

Nos contos de fada, nas fábulas, nas parlendas, enfim, na Literatura, estão contidos os elementos da cultura em que se vive e a ação das professoras reiterava o que está acumulado. Partindo-se dos mesmos fundamentos que nortearam os estudos de Coelho (1987) reitera-se que a

1. Literatura é um fenômeno de linguagem plasmado por *uma experiência vital/cultural*, direta ou indiretamente ligada a determinado contexto social.

2. *Literatura é arte* e, como tal, as *relações de aprendizagem e vivência*, que se estabelecem entre ela e o indivíduo, são fundamentais para que este alcance sua *formação integral* (Eu + Outro + Mundo, em harmonia dinâmica) (p. 9)

e, mesmo que os modos de agir da escola pudessem não necessariamente produzir o leitor que se espera, os conteúdos culturais estavam sendo transmitidos, considerando-se a possibilidade de novas significações e interpretações.

A professora do 3º ano ao relacionar os livros que escolheu e leu para os alunos, aparentando buscar os interesses para aqueles textos, também deu mostras da preocupação que possuía em transmitir aquilo que julgava adequado aos alunos. Assim, vejamos como se expressou:

Pego para os alunos fábulas, contos de fadas, piadas, adivinhações, jornal. Pego um número de livros e empresto diretamente aos alunos. Comecei a ler “Memórias de Emília” para os alunos, mas parei porque não agradou. Vejo que gostaram da leitura que fiz de “O fantasma no porão”, “A família horrível”, Contos de terror, “Odisséia” de Ruth Rocha, várias versões do “Chapeuzinho Vermelho” e os poemas “Meus oito anos” de Casimiro de Abreu.

Em uma das salas de 2º ano, uma aluna, ao ouvir o que a professora estava dizendo sobre seu trabalho, disse que foi fornecido um texto para ler em casa e que a indicação da professora foi a de que “*quando terminasse, deveria ler novamente, e por muito mais vezes, até conseguir ler bem.*” Como se vê, ao indicar por várias vezes aos alunos que lessem, até a leitura ficar satisfatória ou como no caso anterior em que a professora notou que o texto “Memórias de Emília” não agradou e então seguiu escolhendo e lendo outros tantos livros, houve mostras de entendimentos a respeito do papel que lhes cabia de transmissores de cultura, seja porque queriam que os alunos soubessem o quanto se deve ler, seja porque ofereciam aquilo que julgavam adequado para ler. Então, notam-se maneiras confusas de agir pensando-se formar alunos leitores. De um lado, encontram-se prescrições para que se leia para os alunos oriundas de cursos como PROFA “Ler e Escrever”, o que foi completamente assimilado, mas que as próprias professoras percebiam como um modo de agir que estava fazendo com que os alunos não quisessem ler sozinhos. De outro lado, a indicação para que a criança leia até conseguir entender, como se este procedimento fosse suficiente para leitores em formação.

Em uma turma de 3º ano, no contato com a professora durante a pesquisa, a prática da leitura oral foi relatada da seguinte maneira, incluindo o depoimento de um aluno que, ao saber do que se estava falando, achou conveniente participar da conversa:

Estou lendo “A felicidade não tem cor” como leitura compartilhada. Faço perguntas, mando desenhar parte da história, em outros momentos retiro exercícios de ortografia, o grau do substantivo... Os alunos trazem livros para serem lidos, faço a seleção. Lí “A mina de ouro”...

Nesse momento, um aluno interrompeu a conversa e falou:

A “Mina de ouro” é leitura compartilhada.

Ao que a professora continuou:

Questiono o que pode acontecer com os personagens e a situação. Quero despertar interesse pela leitura. Também pego uma quantidade de livros da sala de leitura e empresto. Com o empréstimo, faço fichinhas de leitura com o nome do autor, nome da história.

Também a postura das crianças diante da leitura da professora era bastante interessante. Por várias vezes, ao entrar em alguma das salas de aula, deparava-me com a professora lendo para os alunos. Em se tratando de uma história que prendia a atenção dos alunos, nesse instante, víamos todos de olhos fixos na professora e, quando acontecia algo na história muito interessante, as crianças pediam, insistentemente: “*mostra o desenho!*” Foi comum, também, a professora perguntar sobre os momentos seguintes da história e as crianças sugerirem o que poderia acontecer. Houve, nesse momento, um diálogo entre o que estava contido no livro, as intervenções da professora e a participação dos alunos.

Vemos na ação relatada, ao ler a história para os alunos, organizando uma série de atividades a serem desenvolvidas em aula e na atenção concedida pelos alunos, especialmente quando o texto lido lhes atrai, - há discussão sobre se Literatura Infantil é também uma linguagem artística ou apenas a pedagogização do escrito, - que, muitas obras infantis, pela qualidade e interesse que despertam nas crianças por várias gerações, acabam, por si só, demonstrando seu valor artístico, dispensando maiores discussões. Assim, houve resultados interessantes promovidos pela ação pedagógica, lembrando a dimensão tão criticada dessa escolarização da leitura. A aproximação da complexidade do que é o desenvolvimento da tarefa pedagógica, permite inferir que a escolarização da leitura não se mostra apenas ruim; da mesma maneira que se fazem exercícios tradicionalmente executados pela escola, também se percebe a imersão de crianças e professores no universo literário. Talvez o que se mostre mais evidente quanto necessário a partir de tudo o que se viu, ouviu e analisou, é a tomada de consciência por parte dos professores para saberem se com o que fazem, desenvolvem ou não a capacidade leitora nos alunos. Então, alguns questionamentos são necessários: quais

possibilidades e margem de autonomia sobram para os professores se sentirem autores de suas ações? Quais reais condições os professores possuem para pensar sobre o que fazem?

Em grande parte, as ações das professoras para desenvolver a capacidade de leitura nos alunos se mostraram frágeis e desconectadas, não permitindo que se vislumbre objetivos claros. Também ficam de fora destas ações, definições objetivas a respeito dos conteúdos presentes nessas atividades. Nota-se, dessa maneira, a parcial participação do processo de ensino-aprendizagem como um todo no que diz respeito às possibilidades de criação das professoras, restando-lhes o papel de executantes de modos de agir pensados por outros. Fernandez Enguita (1989) ao buscar as semelhanças entre a produção fabril e a escola, traz importantes reflexões acerca das características do desempenho de certos papéis na escola e conclui que tanto alunos, como professores, possuem pouca determinação sobre o que aprendem ou ensinam na escola, assim como os trabalhadores no processo produtivo. Pode-se afirmar, como se tem visto em alguns momentos do trabalho pedagógico com leitura que, existem sim, algumas possibilidades de determinação na ação dos professores e alunos no processo de aquisição da capacidade leitora, mas que não dominam o cenário como um todo, prevalecendo, ao contrário, ações em que os professores e alunos, sem noção do processo como um todo, seguem realizando atividades.

Embora concordando, como já se viu, que muitas famílias dos alunos não têm acesso à leitura e que, portanto, as crianças encontram mais dificuldade para desenvolver o hábito de ler, nos depoimentos das professoras, há busca de partilha das responsabilidades, ou seja, para elas, os pais devem ajudar na leitura em casa. Em uma sala de 3º ano, um aluno falou que seu pai obrigou-o a ler quatro livros de poesia e dois de histórias durante as férias. Isso ocorreu porque a professora, na reunião de pais, indicou a leitura de livros como tarefa. Não se percebeu a preocupação em se saber como os pais realizariam certas tarefas solicitadas. Um menino, da mesma sala a que se fez referência, contou que sua mãe obrigou-o a ler. Já outro aluno mostrou um livro que havia tirado em outra biblioteca do bairro, “Flicts” do Ziraldo, demonstrando um grande interesse pessoal pela leitura do livro.

Nos estudos de Williams, as instituições mereceram grande destaque e, no caso da escola, é a instituição que originalmente tem se ocupado em transmitir os bens culturais, afinal seu surgimento esteve vinculado, desde sempre, à produção do homem civilizado. Entretanto, é comum observar esse descompasso entre o que a escola diz ser a sua obrigação e a situação em que crianças das camadas mais desfavorecidas se encontram. Quando as professoras esperam que também os pais colaborem na tarefa da produção de leitores, não é levada em consideração uma questão central, - a de acesso à cultura- e ao que Williams

(1961) chama de exploração comercial da cultura. As sociedades industrializadas trouxeram para o cenário social a questão do consumidor de cultura. É possível às famílias de baixa renda o consumo de livros para que seus filhos tenham acesso desde cedo à literatura? O acesso aos livros seria suficiente para que os pais conseguissem fazer de seus filhos leitores?

Segundo os estudos de Bourdieu (1998) o acesso já é um meio poderoso para ampliação do capital cultural. Portanto, parcialmente pode-se responder afirmativamente a essa possibilidade embora não se exima a escola dessa contribuição.

Como já se tem apontado, com a leitura feita pelas professoras, muitas outras pequenas ações são desenvolvidas como a de caça-palavras, cruzadinhas, questões de gramática. São também propostas reescritas individuais de texto a partir dos textos lidos, ou, a reescrita coletiva, em que os alunos narram a história e as professoras vão escrevendo o texto na lousa. Em outros momentos, as reescritas das histórias servem para que os alunos criem um novo final para os acontecimentos narrados. Quando estava contando sobre as atividades que propunha para a sala a partir do texto lido, uma professora afirmou que organizava questões de gramática, mas disse saber que isso não era correto, pois poderia “matar o texto”; no entanto realizava esse trabalho porque queria que seus alunos aprendessem o que precisavam para aquele ano letivo. Percebe-se, aqui, a enorme pressão da programação das escolas, em geral feita sem que elas tenham participação efetiva e reflexiva.

Nas atuais discussões sobre o desenvolvimento do hábito de leitura entre crianças e jovens, em textos de Zilberman (1982), Soares (1999), Silva (2002), Geraldi (2002) entre tantos outros, há grande preocupação em desvincular o ato de ler das didatizações realizadas pela escola. Muitas críticas têm sido feitas à instituição porque se julga que, ao tentar transmitir hábitos de leitura, são criados mecanismos que mais produzem afastamento dos alunos que aproximação do universo literário. Criar exercícios de gramática, para realizar após a leitura de um livro para os alunos, tem sido largamente criticado; entretanto as professoras permanecem com essa prática, que não é recente. Ao longo da escolarização, muitos alunos têm sido submetidos às exigências da leitura de determinado livro acompanhado de exercícios de entendimento e de gramática e, como se pôde constatar nos relatos das professoras, essa ação é hoje amplamente utilizada, ao lado de outras formas de ação consideradas mais atuais.

Nas orientações que os professores recebem, por meio de cursos realizados, certamente que indicações advertem sobre o trabalho feito com textos de literatura a partir dos quais são realizadas atividades de gramática, haja vista a precaução da professora em se antecipar dizendo que a forma como trabalha pode acabar com o trabalho criativo que poderia

ser feito com a literatura. Mas, mesmo correndo o risco, essa professora admitiu fazê-lo e, suas justificativas, a de certo conteúdo a ser aprendido em determinado período letivo, mostram que os professores, embora estejam dispostos a aceitar indicações para o trabalho em sala de aula, também procuram fazer aquilo que julgam ser seu papel.

Quando havia livros em sala de aula, tomados de empréstimo da Sala de Leitura ou porque faziam parte do acervo pessoal da professora, era proposto aos alunos que fizessem fichas de leitura. Encontrei esse tipo de atividade no 1º e no terceiro ano. Nessas fichas, os alunos deveriam escrever o nome do autor, um pequeno resumo sobre o conteúdo da história e desenhos que a ilustrassem. Como se vê, as fichas de leitura mostram o caráter técnico que orientava a ação docente. Sem que seja prescrita por qualquer um dos cursos que se analisou até aqui e fazendo parte de um conjunto de procedimentos atualmente considerados superados e até criticado por muitos, as fichas eram, para as professoras, a possibilidade de que a leitura de livros pudesse, de alguma maneira, ser formalizada em escrita. Mendes (2006) identifica um movimento promovido pela SME na década de 1970 em que foram introduzidas técnicas a serem seguidas pelo programa Escola-Biblioteca e que incluía o uso de fichas de leitura, atividade que, segundo a autora, tinham por objetivo reduzir as dificuldades encontradas nos alunos em relação à alfabetização. Percebe-se a permanência desta ação que, de alguma maneira, ganhou receptividade entre as professoras por julgá-las adequadas. As estratégias pensadas pelos professores para conseguir atingir os objetivos em relação à leitura foram, em muitos casos, muito dispendiosas, isso se pensarmos que, além de ensinar a ler e a escrever, os professores ainda têm uma tarefa bastante ambiciosa que é a de desenvolver o gosto pela leitura. Assim, criar outros instrumentos que se julgam adequados para o desenvolvimento de tal tarefa pode causar grande desgaste ao professor.

Em uma sala de 1º ano, para cada conto de fada lido, a professora fez cartazes grandes com recortes em papel espelho dos personagens das histórias. Do lado dos cartazes foi fixada uma lista com os nomes de todos os livros lidos: um total de 27 entre contos de fada, fábulas e outras histórias. Pode-se imaginar o quanto de esforço se despendeu para a confecção dos cartazes, que estavam muito bem feitos, grandes, coloridos, chamando a atenção de quem entrasse na sala.

Outra ação comum entre as professoras é a montagem de acervos de livros com certa quantidade da própria sala de leitura ou, ainda, comprados por elas de vendedores que passam pela escola. Há, nos relatos das professoras, manifestações de que gostariam que houvesse um espaço nas salas de aula onde pudessem ter um pequeno acervo de livros à disposição das crianças, por isso buscavam suas próprias estratégias para essa organização.

Pode-se apreender nos depoimentos das professoras a iniciativa de montagem de tais acervos:

Faço os empréstimos com os meus livros (contos clássicos, historinhas, revistas e gibis). Com isso quero despertar interesse pela leitura e com os textos escritos. (Prof. do 1º ano).

Pego um número de livros e empresto diretamente aos alunos. (Professora do 3º ano)

Faço empréstimos dos meus livros às crianças. Cada aluno tem um saquinho com uma ficha. No saquinho coloco o livro emprestado e a criança deve, depois de ler, preencher com o nome do autor e o título do livro. (Professora do 1º ano)

No caso dos livros trazidos para escola e vendidos às professoras, alguns comentários merecem ser feitos. Detive-me em analisar alguns desses livros porque um vendedor passou na escola no mês de março de 2007, e algumas professoras os compraram para seus acervos particulares. São livros com quantidade reduzida de texto, geralmente as ilustrações tomam grande parte das páginas. São histórias conhecidas pelas crianças, com muitas fábulas e contos de fada. Não há riqueza de detalhes nas narrativas e quando comparadas com textos originais ou mais cuidadosos, omitem características importantes de certos personagens ou não explicam o aparecimento de determinadas situações ou personagens na história. Os textos são escritos em caixa alta, pistas de sua destinação a um público que ainda não domina a escrita.

Separou-se um dos livros, “Pinóquio”, para uma observação mais detida. Um personagem central na história nesses livros, por exemplo, que é o grilo falante, tem um desempenho nulo, não representa o apelo à consciência que originalmente compõe a característica desse personagem. Ele é apenas citado na história, não deixando claro o porquê de seguir o “Pinóquio” em vários momentos. No entanto, as ilustrações são atraentes, não condizendo com o que o texto diz.

O livro que se fez referência há pouco, faz parte de uma coleção intitulada “Clássicos de ouro”. Os demais livros da coleção seguem o mesmo padrão de escrita e ilustração que o do “Pinóquio” e vêm embalados em uma capa colorida e ilustrada, que traz o Pinóquio ao centro. Além dos livros de histórias, a coleção é acompanhada por um CD com músicas e desenhos animados. Na capa havia a propaganda do produto e o preço. Toda a coleção custa R\$ 10,00 (dez reais).

No ano de 2006, os vendedores foram autorizados pela direção da escola para vender esses livros e houve grande aceitação por parte das crianças. Em troca da permissão para vender os livros, os vendedores doaram para a escola um número desses livros correspondente

ao número de alunos matriculados no Ciclo I do Ensino Fundamental. Esses livros foram encaminhados, pela direção da escola, à Sala de Leitura.

Em algumas vezes, quando do retorno à Sala de Leitura para coleta de dados, notou-se que tais livros eram distribuídos nas mesas em que os alunos ficavam organizados em grupos para realizarem as leituras livres, que, de fato, verificou-se não serem tão livres, não havendo a efetivação desse objetivo.

Essa produção de livros destinados a um público específico, o de crianças da escola pública, por serem muito baratos, ganharam espaço na escola, muito embora, em uma reunião das professoras na qual estive presente e o tema de discussão era leitura, tenha havido críticas por parte das professoras a esse tipo de material que vinha sendo usado na escola. Entretanto, embora se constate a má qualidade do material, os livros eram usados e passaram a fazer parte de acervos particulares de sala de aula.

As opiniões e ações das professoras foram expressas da seguinte maneira:

No terceiro bimestre trabalhei bastante quadrinhos e no quarto, os contos de fadas que as crianças escolheram. Às vezes as crianças trazem livros para a prô ler. Depois que passou um homem vendendo livro, eles trazem para a prô ler, mas eu acho essas versões muito simplificadas. Lembro de uma coleção que meu pai me deu e que tinha mais detalhes, os de hoje são muito simples. (Professora do 1º ano)

Quando o vendedor veio à escola, comprei livros para presentear meus alunos ao final do ano de 2006. (Professora do 1º ano)

Comprei os livros para que os alunos possam ter nas salas de aula, a chance de ler livros. (Professora do 2º ano)

Os livros que ficavam disponíveis nas salas de aula eram usados, segundo as professoras, no momento em que os alunos acabavam suas tarefas, ou seja, no tempo livre, ou, se considerarmos que as crianças devam estar sempre ocupadas no espaço escolar, no tempo em que não poderiam ficar livres de tarefas. Fazendo novamente referência a Vincent, Lahire e Thin (2001), a relação pedagógica da forma escolar é a de submissão contínua do mestre e dos alunos às regras impessoais. O tempo escolar é administrado de tal forma que é todo ocupado com afazeres, de tal modo que não sobre espaço para manifestações ou vontades pessoais: a regulação instaurada é a da contínua ocupação.

No ano de 2007, os mesmos vendedores de livros retornaram à escola por mais de uma vez com o intuito de que novamente fosse autorizada a venda aos alunos. No entanto houve resistência por parte da coordenação pedagógica em aceitar a presença de vendedores junto aos alunos, tendo em vista o curto período de tempo entre uma venda e outra. De acordo com

depoimento da coordenadora pedagógica, o poder aquisitivo da maioria das crianças era baixo e, sendo os livros apresentados às crianças de forma atraente - livros, CD's, encartes para pintar – os pais acabavam cedendo e comprando os livros para as crianças. As vendas de 2006, foram bastante satisfatórias, prova disso foi o retorno dos vendedores em prazo curto²⁰. Percebe-se a contradição entre o que as professoras exigem – que as famílias comprem livros- e a ação da escola coibindo essa oportunidade.

Quando há a escolha e a seleção de um determinado tipo de material para determinado grupo social, há também, nessa escolha, segundo Williams (1961, p.20), (...) “a transmissão de um sistema particular de valores, no campo da lealdade do grupo, autoridade, justiça e propósitos de vida”. A veiculação de um tipo de literatura barata e empobrecida contribui para certa transmissão de cultura. Esses livros são destinados a um público cujas possibilidades de ascensão social são bastante reduzidas. Ainda fazendo referência ao texto citado de Williams, a seleção feita é “um conjunto de ênfases e omissões”, que se traduzem em escolhas sociais que enfatizam a pobreza e omitem das crianças outros materiais de melhor qualidade, mantendo as desigualdades embora de modo camuflado. A escola não justifica a “não venda” pela qualidade ausente, mas pelo poder aquisitivo das famílias.

É bastante curioso que os professores acabem por escolher os livros de baixa qualidade se a Sala de Leitura da escola possui um acervo grande de livros. Uma das explicações dada por várias professoras, foi a de que os livros vendidos na escola possuem letras em caixa alta, além de possuírem pouca quantidade de texto. A alegação de que as crianças estavam com muita dificuldade para leitura, fazia com que a opção fosse cada vez mais por textos com leituras consideradas mais fáceis, ou seja, uma facilitação e não um desafio para ampliação.

Há, de fato, uma discussão a ser considerada, especialmente pelos órgãos responsáveis pelo envio de livros para as escolas. Como a escola atendia, pelo menos, a metade dos alunos de Ensino Fundamental, Ciclo I, naquele momento, deve-se pensar nos tipos de livros enviados à escola e se o número daqueles destinados à faixa etária que correspondia ao público infantil era satisfatório. A Professora Orientadora da Sala de Leitura afirmou que era insuficiente o número de livros com letras maiúsculas e quantidade menor de texto para os

²⁰ - O conjunto oferecido à escola no ano de 2007 constava de uma bolsa, no formato da imagem do Pinóquio, colorida, com cores bem alegres e vivas. Na parte superior da bolsa a propaganda do produto (10 livros, 2 cd's por R\$ 10,00. Super brinde: 8 desenhos animados de 40 minutos e mais um livro de atividades para colorir. Editora Brasileira – Todolivre, com ilustrações de Belli Studio e texto de Cristina Marques.

leitores iniciantes²¹. Problematiza-se, contudo, se a demanda por livros com determinados tipos de letras de fato se assenta em uma necessidade dos dias atuais, porque as crianças não conseguem ler se os textos não estiverem em letras maiúsculas e bastão ou, se um discurso produzido sobre determinada forma de alfabetizar interferiu nas ações das professoras a ponto de assimilarem completamente as indicações de tal método, julgando, antecipadamente, a inabilidade das crianças para ler em livros cujas letras sejam de imprensa, por exemplo, modalidade bem mais constante nos impressos do dia a dia.

Nessa direção, os inúmeros fatores que interferem na aquisição das habilidades de leitura e escrita devem ser considerados quando se pretende entender quais são as dificuldades encontradas por aqueles que iniciam esse processo. Além da relação som, símbolo e significado, o tipo de letra é um aspecto a ser considerado, ainda mais se admitido que, historicamente, as habilidades de ler e escrever não foram necessariamente aquisições simultâneas para todos os grupos sociais. Chartier (1996), em um artigo em que trata do processo de transformação vivido pela sociedade francesa em relação ao uso do livro e da leitura, traz um exemplo genial extraído de Molière, em que o camponês Lubin, para demonstrar o domínio das habilidades léxicas, traz à cena justamente a questão da habilidade para se ler diferentes tipos de letras o que, ao que parece, se coloca como uma dificuldade real para os leitores iniciantes, desde há muito tempo. Certamente a citação de Chartier trará maior clareza para o que se fala:

- Clitandre: É curioso, Lubin.
- Lubin: Sim, se tivesse estudado, imaginaria coisas que jamais foram imaginadas.
- Clitandre: Acredito. Você parece ter o espírito sutil e penetrante.
- Lubin: Isto é verdade. Veja, entendo latim, ainda que jamais o tenha aprendido e outro dia, vendo o escrito na porta, *collegium* adivinhei que queria dizer colégio.
- Clitandre: Isso é admirável! Então você sabe ler, Lubin?
- Lubin: Sim, sei ler a letra de forma, mas jamais aprendi a ler a escrita. (George Dandin 1668, III, 1, Apud R. Chartier, 1996, p.84.)

Então, os estudos que vários grupos interessados no desenvolvimento dos hábitos de leitura - de maneira geral e em especial entre as crianças e jovens que, a partir do interesse que determinados livros despertam - fazem indicações daqueles mais apropriados para determinadas faixas etárias, ganham importância, porque não se pautam apenas no interesse,

²¹ - O método empregado para alfabetização das crianças que se baseia na “Psicogênese da Língua Escrita”, cujas autoras são Emília Ferreiro e Ana Teberosky, base teórica que orientou a formação do PROFA, considera que no início da alfabetização, não é importante que as crianças utilizem a letra cursiva, tão popular em nosso país, considerando a letra bastão maiúscula mais fácil para que as crianças reconheçam os símbolos gráficos e façam a correspondência entre símbolo e som. A letra cursiva (manuscrita) ou a chamada letra de imprensa, segundo o que se pensa a partir desse método, tem importância secundária quando do início da alfabetização, podendo ser assimilada pela criança com o passar do tempo, quando ela já entendeu o funcionamento do sistema alfabético.

mas em outros quesitos como o da quantidade de texto escrito. Ramos (1986/87), por exemplo, em seu estudo fez a análise desse tipo de classificação apresentado por duas autoras argentinas, Elza Carilho Amado e Hebe Almeida Gargiolo, para discutir também classificação semelhante da Literatura Infantil brasileira na década de 1980. O estudo desenvolvido por essas autoras resultou em um rol de indicações de obras destinadas ao público infantil, de modo a orientar o uso desses livros especialmente por professores. No Brasil, entre outras publicações, merece destaque a Bibliografia Brasileira de Literatura Infanto-Juvenil, da Secretaria Municipal de Cultura de São Paulo, em que são apresentadas as obras literárias destinadas a esse público, bem como suas respectivas resenhas, o que de certa forma orienta o público leitor nas escolhas.

No estudo de Coelho (1987), sobre a Literatura Infantil há indicação de alguns princípios orientadores que, segundo a autora, não são estanques, sobre a relação livro e leitor de acordo com as faixas etárias das crianças e adolescentes, o que se traduziu em uma classificação que considerou idade do leitor e a fase de desenvolvimento bio-psíquico. Para o estabelecimento dessas categorias, foram determinantes os estágios de desenvolvimento pelos quais as crianças passam ao longo do tempo, pautados nos estudos da Psicologia do Desenvolvimento. De qualquer maneira, a classificação proposta por Coelho, alerta para a necessidade de se pensar em acervos com multiplicidade de obras de modo a suprir as necessidades do público que se quer atingir. Assim, se julgou importante relacionar as categorias propostas pela autora de modo a se poder relacionar o que vem acontecendo na escola sobre a seleção de livros com determinado tipo de letra – quando se pensa nos leitores iniciantes – e os tipos de livros destinados a esta ou aquela criança:

Categoria inicial que abrange duas fases: primeira infância (dos 15/17 meses aos 3 anos) e segunda infância (a partir dos 2/3 anos) – Predomínio absoluto das imagens ;
 Leitor iniciante (a partir dos 6/7 anos) – A imagem deve predominar sobre o texto;
 Leitor em processo (a partir dos 8/9 anos – ...Criança já domina com facilidade o mecanismo da leitura. Presença da imagem em diálogo com o texto.
 Leitor fluente (a partir dos 10/11 anos) – Consolidação do domínio da leitura e da compreensão do mundo expresso no livro.
 Leitor crítico (a partir dos 12/13 anos – Fase de total domínio da leitura, da linguagem escrita, capacidade de reflexão em maior profundidade, podendo ir mais fundo no texto e atingir a visão-de-mundo ali presente...(COELHO, 1987, pp. 14 a 19)

Detecta-se, por meio dessa breve discussão sobre a escolha dos livros e as possibilidades de leitura que as crianças têm de acordo com suas idades, a necessidade urgente de se pensar soluções para esse impasse criado na escola sobre quais livros utilizar, já que, apesar de constatar que as escolhas de livros poderiam se traduzir em melhor qualidade,

segundo as próprias professoras, o que está ganhando grande espaço no dia a dia escolar são essas coleções de livros como resultado da concorrência no mercado editorial e, portanto para as crianças pobres o produto a ser consumido é o de pior qualidade e mais barato.

Também o empréstimo de livros é uma prática antiga desenvolvida nas escolas da rede municipal de São Paulo por intermédio da Sala de Leitura, mas que, por várias vezes, é notada nas próprias salas de aulas. Acontece com algumas turmas em que as próprias professoras foram até a Sala de Leitura e selecionaram determinado número de livros que faziam circular entre os alunos, podendo o mesmo livro ser emprestado para vários alunos diferentes. Embora várias professoras admitissem fazer empréstimos em salas de aulas, em 2006, apenas duas salas tinham os registros de tais empréstimos.

Essa prática de empréstimo de livros era facultativa entre as professoras, pois não havia orientação explícita de qualquer instância, para que elas emprestassem, por conta própria, os livros, sendo que na Sala de Leitura sim, essa orientação era dada aos Professores Orientadores de Sala de Leitura. Porém em uma reunião de professoras no horário coletivo, muitas admitiram a necessidade do empréstimo para que os alunos tivessem a possibilidade de ter o livro em suas casas. Uma das professoras do grupo afirmou categoricamente:

O empréstimo semanal de livros deveria ser obrigatório, pois isso faria emprestar os livros com regularidade. Do jeito que é feito, a coisa fica solta, acabamos não emprestando. Na sala de aula tem muitas tarefas que precisam ser realizadas diariamente.

Mesmo percebendo a necessidade dos alunos terem à disposição os livros para leitura em casa, ainda assim, as tarefas do interior das salas de aula, - o depoimento da professora foi ilustrativo da situação vivida - desde aquelas voltadas para leitura e escrita às que se relacionam aos modos de agir dos alunos dentro da sala, ocupavam por demais o tempo da aula, impedindo ações mais consistentes no que se refere à leitura e quiçá à formação do leitor.

3.2.1 Relações com as orientações oficiais

Com caráter fortemente prescritivo, o PROFA pode ser caracterizado como uma influência que apareceu muito nas observações feitas pelas professoras quando desejavam relatar as ações de formação recebidas. A professora que acumulava uma sala de 2º e 4º anos afirmou que “o PROFA influenciou porque antes se lia pouco para os alunos”. Percebe-se claramente nos depoimentos das professoras, expressões que foram intensificadas a partir dessa ação de formação continuada. Assim, “leitura compartilhada”, “utilização de variados

gêneros literários”, “*hipótese de leitura*”, expressões e ações propostas pelo PROFA, enfim, com o estudo detalhado do material dessa formação, pôde-se constatar o quanto o curso influenciou as ações das professoras. Ressalta-se, entretanto, não se poder afirmar que as professoras passaram a agir exatamente como se indicava no curso. Há um processamento feito no interior da escola quando se trata da formação recebida, que passa pelo crivo do que é tradição fazer. Além do mais, outros tantos fatores influenciam as decisões sobre o fazer das professoras, dentre eles está a disponibilidade de material, por exemplo, que provoca adaptações pela sua ausência ou, então, no caso de novos materiais inseridos no cotidiano, podendo ser usados de outras maneiras que não as prescritas. Por isso, nas ações diárias das professoras encontram-se misturados elementos retirados das ações de formação e aqueles que certamente foram aprendidos pelas professoras ao longo de suas trajetórias escolares e profissionais além do material disponível nas escolas.

Uma professora do 3º ano contou como se orientava para escolha dos textos que trabalhava em sala de aula:

Fiz um curso que se chamava “A caixa conta um conto” e como trabalho também com o pré, com contos de fada, trago os textos para cá e trabalho com os alunos do 3º. No mês de agosto trabalho folclore, neste mês estou trabalhando contos de terror. Com um texto que trabalhei da “Alice”, fiz questões de gramática, mas muitos textos são especialmente para prazer. Considero o conto essencial em qualquer época, especialmente para os jovens e os contos retratam a realidade e trazem histórias envolventes e felizes.

A professora manifestou interesse em relatar que parte do que fazia se pautava na ação de formação que recebeu, no curso que fez, porém procurava incluir também outros tantos elementos como o trabalho com datas comemorativas e com a gramática que, ao que tudo indica, foram aprendidos em outros momentos que não os do referido curso.

Contudo é necessário observar que as orientações vindas dos órgãos oficiais nem sempre são efetivadas na escola. As professoras seguem aquilo que acreditam que funciona no dia a dia. A mesma receptividade em relação ao trabalho com as versões ou reescritas dos contos de fadas, não foi encontrada em relação às caixas de livros encaminhadas para a escola para compor um acervo dentro das salas de 1º ano e do PIC (Projeto Intensivo do Ciclo). São caixas com aproximadamente 40 títulos variados de livros de Literatura Infantil para o 1º ano e 25 títulos escolhidos para os alunos das turmas de PIC, e deveriam ser dispostos diariamente para que os alunos folheassem ou lessem assim que tivessem vontade. Vale observar que dentre os livros encontravam-se aqueles com menor quantidade de texto e outros com maior.

Alguns dos livros são grossos, contendo várias páginas. Notou-se que o acervo de cada caixa foi montado de modo a conter grande diversidade de formas e títulos de literatura.

Muitas professoras, em seus depoimentos, manifestaram interesse em ter um acervo de livros em sala de aula para realizar empréstimos aos seus alunos. Era prática comum que emprestassem livros de seus acervos particulares, compostos de livros comprados por elas. Uma professora de 1º ano contou como fazia tais empréstimos:

Empresto meus livros, são contos clássicos, historinhas, revistas e gibis. Quero com isso despertar o interesse pela leitura de textos escritos. Espero que o pai e a mãe também possam acompanhar a leitura.

Uma professora de 3º ano chegou afirmar:

Às vezes trago livros da sala de leitura para serem lidos em sala de aula, Tarsila do Amaral, por exemplo. A biblioteca da escola é ótima, mas fica fora da sala. Para o professor, livros é uma ferramenta de trabalho

A coordenadora pedagógica relatou a dificuldade que foi no ano de 2007, fazer com que as professoras que receberam esses acervos, montassem os tais cantos da leitura. Após a insistência da coordenadora, uma das professoras passou a usar os livros diariamente, pedindo aos alunos que organizassem o canto assim que chegassem na sala. Também os alunos do 4º ano do PIC, procuravam a coordenação para montar diariamente o acervo. Nas demais salas, raramente se viram os livros recebidos.

Um dos problemas relatados pelas professoras tanto do 1º ano, como as do PIC em relação aos cantos de leitura, referiu-se à montagem diária desses espaços, pois perdia-se muito tempo com isso e, ao final da aula, era preciso desmontá-lo, pois outras turmas ocupariam a sala.

Encontra-se, mais uma vez, a explicação para esse episódio em relação à não utilização do acervo que chegou para as salas, nos estudos sobre a forma escolar. Os professores possuem um sentido de realização do seu trabalho que não lhes permite agirem com maior flexibilidade em relação ao tempo e ao espaço. Além de o tempo todo manter as crianças com atividades de escrita, a circulação das crianças pela sala, para pegar esse ou aquele livro a qualquer momento, poderia trazer grandes transtornos ao bom andamento dos trabalhos.

Há um tanto de contradição entre o que se expressa como situação ideal para o aprendizado da leitura e aquilo que de fato acontece. O desenvolvimento tradicional das aulas, quais sejam, alunos dispostos em filas de carteiras, atividades de escrita sendo desenvolvidas

por todo o tempo, o silêncio que se espera encontrar, são alguns dos sinais claros de que a circulação de alunos para pegar no canto da leitura este ou aquele livro livremente, atrapalharia o desenvolvimento das atividades pensadas e executadas. Então, pode-se presumir que determinados modos de agir, como os cantinhos, pairam no dia-a-dia de trabalho, à medida que as próprias professoras admitissem ser necessários ou inovadores, porém, dadas as circunstâncias, muito do que se fazia reproduz antigas fórmulas que condizem com aspectos sedimentados da cultura escolar.

Mesmo com as contradições apresentadas - em alguns momentos as professoras disseram que gostariam que os empréstimos de livros fossem mais regulares e que precisavam de um acervo de livros para que isso fosse facilitado - as escolhas feitas pelas professoras se inscreveram na tradição existente dentro das escolas de que é preciso fazer chegar aos alunos os textos tradicionais da Literatura Infantil, mesmo que essa ação passe por uma resignificação.

O desejo de fazer com que de alguma forma os alunos tenham acesso à cultura letrada por meio dos livros, - tarefa que é aceita como atribuição intrínseca à profissão docente - é acompanhada de uma reclamação e ao mesmo tempo de um desejo de que os pais deveriam também se encarregar pela tarefa de inserir as crianças no universo literário. Várias professoras declararam que ao enviarem livros para casa, esperavam que os pais percebessem a necessidade de lerem para as crianças ou, de certo modo, cobrassem a leitura.

Da maneira como apresentaram a questão, percebe-se que as professoras sabiam que a escola talvez fosse o único meio que as crianças teriam de acesso ao livro, enfim à literatura. Uma das professoras demonstrou, com bastante emoção, que gostaria que seus alunos se tornassem leitores, afirmando que *“as crianças têm carência de material de leitura. A leitura é uma questão de saber escolher e gostaria que elas pensassem assim”*.

Embora mais professoras tenham admitido a carência que os alunos têm de livros, não foi comum encontrar aquelas que, como essa, tivessem clareza em relação à origem social das crianças e à possibilidade de acesso à cultura letrada. Quando uma delas afirmou que leitura é uma questão de saber escolher, admitiu toda uma série de circunstâncias das quais se participa desde criança e que possibilita as escolhas. A escolha, para essa professora, não é algo fortuito, mas é preciso saber o que escolher. Encontra-se, aqui, uma manifestação do que seria a noção de capital cultural incorporado, segundo Bourdieu (1998), ou seja, a condição aprendida e manifesta por conduta para a escolha certa. Entretanto, mais comum foi encontrar nos depoimentos das professoras que os pais são responsáveis pela leitura e que deveriam

assumir esta postura, desconsiderando que muitos deles não têm acesso a livros, tanto quanto as próprias crianças, o que não significa dizer que não são leitores.²²

Mesmo que dados reais comprovem a pertinência da família na constituição do leitor e que se saiba tratar-se de um hábito cultivado tradicionalmente pela elite, há o entendimento entre as professoras de que a leitura, para as classes populares, é algo a ser fomentado pela escola.

Gimeno Sacristán (2002), traz uma discussão importante em relação ao papel desempenhado pela leitura e escrita nos tempos atuais. Para ele a escola é a instituição capaz de transmissão da cultura objetivada e onde é possível o desenvolvimento da capacidade de ler e escrever, conferindo aos indivíduos o poder de decifrar o mundo em que vivem.

A percepção das professoras da escola sobre a tarefa que possuem de ensinar seus alunos a lerem, se coaduna com a própria concepção de ser o sujeito de hoje aquele que lê, muito embora as ações desenvolvidas na escola e tidas como satisfatórias por quem as desenvolve, caminhem, muitas vezes, em sentido contrário do manifestado. Ações pouco estimulantes desenvolvidas pela escola para tornar o aluno leitor, como as cópias de livros, por exemplo, são algumas das manifestações escolares reprovadas, e que continuam vigorando no dia-a-dia escolar. Mas, esta percepção a que se faz referência, se ancora naquilo que Gimeno Sacristán (2002), chama de “significado antropológico” da leitura. No mundo de hoje, somos aquilo que lemos, independentemente do grau de profundidade das leituras. Tudo ou quase tudo o que existe no mundo está codificado por meio da escrita e as relações entre os sujeitos é permeada por códigos escritos. À escola cabe a tarefa de fazer com que seja possível, aos seus participantes, aprender os modos desta decifração.

Ao fazerem a seleção de textos, as professoras alegaram que também cabia à sua tarefa proporcionar aos alunos uma grande diversidade de gêneros textuais. Quando escolhiam trabalhar por um determinado período do ano apenas fábulas, por exemplo, se pautavam pela idéia que estavam possibilitando que seus alunos pudessem reconhecer esse tipo de gênero nas diversas situações de leitura.

Cabe observar que em raríssimas situações foram encontrados outros gêneros de textos selecionados pelas professoras que não fossem os narrativos.

²² - Uma pesquisa de 2005 promovida pelo Ibope e pela Ação Educativa com caráter nacional sobre o alfabetismo funcional INAF (indicador nacional de alfabetismo funcional) no item sobre leitura, constatou que 41% dos entrevistados afirmaram que quem mais influenciou no gosto pela leitura foi a mãe ou um outro responsável do sexo feminino da família, contra 33% que recebeu esta influência de algum professor ou professora e 31% que alegam que os pais foram os responsáveis. Reitera-se, assim, o dito acima sobre capital cultural adquirido na primeira infância, na família, e mesmo na escola.

Fica subentendido, ao analisarmos a ação das professoras e o que declararam, que há um entendimento de que a escola deva proporcionar aos alunos uma diversidade de gêneros textuais, sem os quais a formação do leitor fica comprometida, porém, a opção feita por elas está muito relacionada a uma questão fundamental que Williams apresenta em relação à sociedade em que a escrita passou a fazer parte das experiências comuns das pessoas.

Com a invenção da escrita, existe já uma assimetria fundamental entre o uso desse meio poderoso e a participação comum como membro de uma sociedade. Isso se mostra mais acentuado à medida que aumenta a importância da escrita, mas a capacidade de ler cresce muito lentamente. As relações entre uma cultura ainda predominantemente oral e esse setor importante e cada vez maior “dentro” dela são especialmente complexas, e logo se chega ao ponto em que há diferença qualitativa entre a área oral, de que todos compartilham mas à qual a maioria está confinada, e a área letrada, que é de importância cultural cada vez maior, mas, ao mesmo tempo, é minoritária e dominante. (WILLIAMS, 2000, p. 107).

Relaciona-se a preferência por um tipo de texto ao domínio insuficiente entre as professoras sobre o que distinguiria um gênero textual de outro. Então, embora manifestadamente as professoras considerassem realizar um tipo de ação - a de escolha de diferentes gêneros literários - elas de fato não o faziam, efetivando o trabalho com texto narrativo o qual se aproxima em muito das características da oralidade, sendo preferido na maioria das vezes.

A assimetria, nesse caso, ocorre porque há um descompasso em relação ao que os alunos poderiam adquirir em termos de conhecimento e habilidade para a leitura. O leitor completo seria formado dentro das mais variadas possibilidades de gêneros textuais existentes. No caso dessa escola, que atende apenas alunos dos meios mais pobres, os alunos encontrarão dificuldades para o trânsito pelas mais diversas esferas literárias, pois elas não são trabalhadas de modo consistente.

A seleção feita pelas professoras corresponde, na prática, à formação desigual desses alunos em relação àqueles que tiveram oportunidade, desde muito cedo, de terem contato com diversos gêneros textuais de maneira mais eficaz, de modo a poderem, em situações reais de leitura, identificar e interagir com elas.

Há vários depoimentos comprovando que quando as professoras diziam trabalhar com vários gêneros literários, na verdade classificam os vários tipos de textos narrativos e trabalham com os mesmos como tradicionalmente a escola faz com os diversos conteúdos do currículo, por etapas. As professoras de 1º ano deixaram claro como realizavam a diversificação de “gêneros” literários.

Comecei a separar por gênero. No começo as crianças falavam junto quando eu lia, agora ficam quietas. Escolhi os contos de fada porque tem uma chamada para eles. As crianças reportam as histórias para a vida delas.

Utilizo contos de fadas. Busco diferentes tipos de textos visando a alfabetização, o contato com a leitura e a escrita.

Escolhi fábulas, cada mês elejo um tipo de texto. Agora são as fábulas, cada semana uma.

Li vários livros para os alunos: várias versões do “Chapeuzinho Vermelho” e “Pinóquio”, As fábulas “A cigarra e a formiga”, “João e o pé de feijão”, histórias em quadrinhos da “cigarra e a formiga” e “a rã e o boi”. Meu objetivo é a diversidade textual, para melhorar a leitura, a escrita e o repertório dos alunos. Lembro que em minha época de estudante não via esta diversidade de textos.

Os depoimentos destas quatro professoras são representativos de como a maioria das professoras dizia fazer para trabalhar com a diversidade de gêneros textuais. É a compreensão que demonstraram ter. Esteve presente nos depoimentos das professoras o conteúdo das ações de formações que obtinham fora da escola, seja por cursos como o PROFA, mesmo porque está vivo na memória recente – a maioria das professoras fizeram o PROFA em 2003 e 2004 – ou nos cursos realizados por iniciativas próprias, como é o caso da professora que identificou o trabalho que fazia com os contos de fadas e a formação que tem na área de Psicologia.

Há correspondência entre o que as professoras selecionavam e a faixa etária das crianças. No caso dos alunos do 4º ano, as professoras alegaram que eles gostam mais de Contos de Terror e de Aventura, pois, segundo acreditavam, as crianças maiores não se identificam mais com os contos de fada.

Em uma aula com alunos do 4º ano que participavam em horários extras para superação de dificuldades com leitura e escrita²³, já em 2008, foi possível observar o quanto eles têm na memória determinados contos, neste caso fábulas e contos de fada, contradizendo as delimitações traçadas pelas professoras, que consideravam que os alunos maiores não se interessavam por contos de fada, por exemplo. A professora perguntou a eles se sabiam o que era texto narrativo e passou a exemplificar com situações reais o que eram. Pediu que os alunos contassem histórias que sabiam de memória. Na medida em que um aluno começava a contar a história, outros iam interferindo, corrigindo-o, caso não concordassem com a versão. Contaram de memória “Chapeuzinho Vermelho” e a “Branca de Neve”. Quando um dos alunos falou “a Branca de Neve espetou o dedo e desmaiou”, uma aluna gritou: “Não, eu assisti, a madrasta que deu maçã envenenada para a Branca de Neve”.

²³ - Os alunos que possuem dificuldade de leitura e escrita e demais áreas do conhecimento são atendidos por uma Professora de Ensino Fundamental I designada para o atendimento desses alunos. É a professora PAP, Professora de Apoio Pedagógico.

Em seguida a professora perguntou para os alunos se poderiam contar a história da “Cigarra e da Formiga”. Rapidamente um dos alunos perguntou: “*a da formiga boa ou da má?*” A professora simplesmente pediu que contassem a história. Enquanto algumas crianças iam narrando a história, um dos alunos levantou-se, foi até onde estava sua mochila, tirou o livro didático de Português e mostrou para a professora a parte do livro em que constavam três versões da mesma história, inclusive a de Monteiro Lobato “A formiga boa”. As três versões foram lidas pela professora e acompanhadas com muita atenção pelos alunos. Em seguida, a professora entregou uma página contendo mais uma versão da fábula, a de Esopo, e pediu que as crianças lessem silenciosamente e depois em voz alta cada parágrafo, mudando de leitor ao seu término. Alguns alunos tiveram que ser ajudados, pois liam com muita dificuldade, mas o texto foi acompanhado até o final.

O desenvolvimento da aula de apoio pedagógico comprova o interesse dos alunos de 4º ano pelos textos que as professoras julgavam superados, pelo menos do ponto de vista do interesse. Embora um dos alunos tenha buscado no livro didático os textos que sabia trazer várias versões da história, percebe-se que os contos de fada são também conhecidos porque existem versões em vídeo. Presume-se, então, que as crianças sabiam destas histórias porque um adulto as leu para eles, - é necessário lembrar que os alunos frequentadores da Sala de Apoio não dominavam a leitura fluente – ou entraram em contato com as histórias por meio de desenhos animados passados em casa ou, como salientou uma aluna: “*eu assisti na escola, no prezinho*”.

A referência feita pelos alunos às histórias que eles assistiram ao invés de terem lido, comprova aquilo que Gimeno Sacristán (2002) fala sobre a regressão que estamos vivendo na sociedade contemporânea em relação à profundidade com que nos deparamos com o conhecimento do mundo. Se antes, as gerações eram apresentadas ao acúmulo de conhecimento por meio da escrita, – concretização dos ideais iluministas - hoje temos mais leitores de imagens que leitores de textos. Na escola, como na casa, as crianças são introduzidas na tradição dos contos de fada ou qualquer outro texto considerado infantil, por meio de recurso áudio visual, seja pela leitura feita pela professora dos contos, ou pelos desenhos passados em vídeo.

Hoje, mais que nunca, se trava uma intensa luta pela sobrevivência da leitura do escrito, haja vista a insistência com que vários setores da sociedade apelam para que especialmente a escola não deixe de incentivar o hábito da leitura. Mas salienta-se que as ações desenvolvidas pela escola, são marcadas por um modo fragmentário, o qual seleciona

seus conteúdos considerando possíveis níveis de compreensão por parte dos alunos, como é o caso de se pensar que alunos do 4º ano não mais se interessam por contos de fada.

Com a distribuição de farto material para leitura nas escolas municipais, os órgãos oficiais demonstram entendimentos de que cabe ao poder público suprir as escolas com materiais que favoreçam a formação dos alunos dentro da perspectiva de que é necessário que as crianças possam ter familiaridade com os diferentes portadores de texto de modo a se tornarem leitores, ainda mais quando a população da qual se é responsável possui grandes carências materiais, como é o caso de alunos das escolas públicas de São Paulo, especialmente aquelas localizadas nas periferias da cidade.

Muito embora a escola receba grande quantidade de material de leitura tais como caixas com livros para o primeiro ano, gibis e revistas, há grande descompasso entre o que se anuncia e se prescreve e o que a escola realmente faz. Nas observações feitas, raramente foram vistos gibis circulando entre as crianças ou mesmo a sua disponibilidade em cantos da sala, assim como com livros, o que já foi relatado em outro momento. Percebeu-se professoras extremamente preocupadas, especialmente as do primeiro ano - mesmo porque são cobradas para apresentarem resultados quantitativos - para que os alunos leiam e escrevam e, para isso, dispensando grande quantidade do tempo com atividades de escrita, sobrando pouco tempo para propostas menos formais, nas quais a leitura de gibis, por exemplo, se encaixaria.

Com a implantação do “Programa Ler e Escrever: prioridade do ensino municipal”, no que se refere aos níveis do aprendizado da leitura e da escrita, algumas medidas passaram a ser tomadas para mensurar os resultados dos projetos, como o “Toda Força ao 1º ano”, por exemplo. Eram realizadas sondagens periódicas com todos os alunos de todas as turmas da escola. No caso dos alunos envolvidos no processo de alfabetização, - o que pode se estender, muitas vezes, por vários anos do Ensino Fundamental em se tratando de alunos com vários anos de escolarização e que ainda não se alfabetizaram - era verificado em que fase do processo de alfabetização o aluno se encontrava. As fases, pautadas nos estudos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky sobre a Psicogênese da Língua Escrita, vão desde a pré-silábica à alfabética. Assim, periodicamente, as professoras, sob a orientação da Coordenação Pedagógica das escolas, deveriam apresentar seus dados para que fossem enviados à Diretoria Regional de Educação que, por sua vez, os encaminharia para a Secretaria Municipal de Educação. De posse dos resultados, a Secretaria de Educação procederia a encaminhamentos para obter melhores resultados, exercendo a autoridade que lhe compete.

Percebeu-se que existiam entendimentos, tanto dos professores como dos programas oficiais de que nos dias de hoje é mister que os alunos dominem os códigos e símbolos, sem

os quais não conseguem compreender e, enfim, sobreviver com maior facilidade na sociedade. Fernandez Enguita (s/d) discute o papel da instituição escolar na era global, informacional e transformacional e, entre outras tarefas, atribui a responsabilidade do desenvolvimento, pela escola, nos alunos, de determinadas linguagens sem as quais não há possibilidade de se transitar e aprender outras disciplinas. A linguagem, a lógica e a matemática, são consideradas pelo autor como formações iniciais básicas para que os alunos possuam condições instrumentais para transitar no espaço social que se impõe atualmente. De maneira parecida Gimeno Sacristán (2002) traz a necessidade de se pensar o que a escola tem feito para acelerar o processo de aquisição pelos alunos da capacidade de ler, já que embora se constate a tendência da diminuição daqueles que lêem, a leitura se coloca, como destaca o autor, como uma característica universal.

Constata-se, então, diante das reflexões desses dois autores e das evidências observadas na atualidade no tocante ao tipo de sociedade globalizada em que se vive que, mais que saber que a sociedade atual impõe para escola a necessidade urgente de se pensar como instituição capaz de promover meios eficazes para aquisição de determinadas habilidades pelos alunos, encontra-se a tarefa de entender por que, de fato, os professores, tendo à mão materiais que possibilitariam uma ação diferenciada e talvez mais eficaz, permanecem com modos de agir que afastam ainda mais os alunos da possibilidade de se tornarem leitores. Note-se que havia receptividade para modelos que prometiam esse intento, como é o caso da leitura de livros feita diariamente aos alunos, mas essas ações eram entendidas a partir do que já se fazia cotidianamente na escola, passando pelo processo de resignificação que, na maioria das vezes se traduziam em exercícios repetitivos e monótonos, nos quais os alunos deveriam permanecer quietos; além de um número enorme de condições existentes, como as expectativas que se tinha a respeito do comportamento dos alunos pelos quais os professores eram constantemente cobrados, fazendo com que certas ações se pautassem nas expectativas desejadas pelo grupo.

Como a maioria das professoras da escola passou pela formação do PROFA, mais uma vez sente-se a necessidade, de fazer referência ao que é proposto pelas ações de formação continuada, pois se verifica que muitos dos entendimentos eram perpassados por discursos contidos nessas ações. A indicação feita aos professores logo no primeiro módulo do curso, de que é necessário ler diariamente para os alunos, evidencia um tipo específico de entendimento de como se aprende a ler. Segundo os idealizadores do curso, ler diariamente para os alunos promove um tipo de habilidade que é a de conseguir distinguir as diferenças entre a linguagem falada e a linguagem escrita.

Mesmo para aqueles alunos que não sabem ler, a leitura em voz alta feita pelo professor, que do ponto de vista do PROFA promoverá o reconhecimento da diferença entre o escrito e o falado, possibilitaria ao aluno que inventasse estratégias para ler. Desse modo, tanto para crianças, quanto para adultos, afirma-se que esse tipo de leitura seja determinante para que se ingresse no mundo letrado. Ora, supor que por meio de leitura oral, a criança entenda a segmentação entre uma palavra e outra, por exemplo, é aceitar que é possível a transferência de uma habilidade adquirida para outra de outra ordem. Esse tipo de entendimento sobre alfabetização, se levado às últimas conseqüências, permite afirmações pouco seguras como a de que a capacidade de ouvir um texto pode fazer com que as crianças também desenvolvam a capacidade de saber escrevê-lo.

Os mentores do PROFA concebem que por meio da leitura as crianças avançam em suas hipóteses, e assim o aprendizado de leitura deixa de ter apenas um sentido funcional, - aprender a ler para ler futuramente - e assume um sentido de descoberta, de modo que se forem apresentados aos alunos textos que façam sentido, - o que por seus idealizadores é chamado de textos reais, - haverá a possibilidade de que o aluno ajuste o oral ao que é escrito. Isso se deve ao princípio de que ao tentar ler os alunos utilizam estratégias, e uma delas é a antecipação. Na sala de aula, o professor deve disponibilizar esses textos utilizados para leituras já realizadas, de modo que o aluno, quando sentir vontade, possa pegá-los para tentar ler.

Ressalta-se, dessa maneira, que, de algum modo, as ações das professoras com as quais se estava dialogando foram redimensionadas com as ações de formação, pois, em certa medida, trouxeram novas certezas para uma ação que já era realizada na escola. Muitas professoras, ao fazerem referência ao PROFA, asseguraram que o curso apenas organizou antigas práticas. E dessa maneira que falaram a respeito das influências da formação:

Fiz o PROFA e acho que mudou o jeito de trabalhar leitura. O PROFA fala de textos muito escolarizados. Os portadores de textos são muitos e a escola muitas vezes não trabalha com essas questões. Com os cursos, sabemos que devemos valorizar o que o aluno sabe e não aquilo que ele não sabe. (Professora do 1º ano)

O PROFA interferiu porque o trabalho já existia, mas não havia nome para as coisas. Agora tem uma seqüência. (Professora do 4º ano)

O PROFA só direcionou na organização melhor. Na escola já havia a prática de leitura e o profissional que entra vai se encaixando. O PROFA só orientou melhor, deu uma dimensão de seqüência no trabalho, tem uma rotina, uma disciplina. O trabalho serve para tal e tal. do trabalho. Em anos anteriores era focado um tipo de leitura, em anos anteriores isso era feito, mas o trabalho se perdeu. (Professora do 4º ano.)

Outra professora, que em 2007 lecionava para uma sala de PIC (Projeto Intensivo do Ciclo I), depois de ler vários contos de fadas para seus alunos, entre eles “Chapeuzinho Vermelho”, “Cinderela”, “Os três porquinhos”, imprimiu todos os nomes dos contos em letras grandes e, em caixa alta, já que são alunos que possuem dificuldade para escrever, pedindo para que um deles recortasse estes nomes, relacionando todos os contos lidos. Depois de a lista pronta, fixou-a no fundo da sala. Com essa ação a professora esperava que os alunos, ao se familiarizarem com os nomes dos contos, tivessem interesse em ler a lista.

O exemplo citado há pouco, faz parte das prescrições do PROFA ao recomendar que os ambientes freqüentados pelos alunos devem conter farto material escrito nas paredes de maneira que haja familiarização por parte dos alunos com o escrito. De certo modo, tanto a ação das professoras como a orientação em relação à publicação do que se leu, condiz com os modos atuais de comunicação. Gimeno Sacristán (2002), traz importantes reflexões sobre o significado da escrita para transmissão cultural. Estando os cartazes fixados na sala, elimina-se a necessidade da presença física das pessoas para se saber o que foi lido e ouvido pelos professores e alunos. Esta ação desenvolvida em sala de aula denota a importância da escrita como a forma mais eficaz de comunicação, em que os símbolos são portadores de significado.

Nas prescrições e orientações da SME alerta-se sobre a importância da publicação do conteúdo trabalhado em sala de aula e isso acontece de fato em algumas salas de aula. No entanto o mais comum é não encontrar este material fartamente exposto. Em sua maioria, as salas destinadas aos alunos do ciclo I são desprovidas de material escrito, mesmo porque o funcionamento da escola em quatro turnos diários faz com que as salas de aula sejam ocupadas também por adolescentes ou adultos e, muitas vezes, ouve-se a reclamação de que os alunos maiores destroem os materiais das turmas menores.

Além do PROFA, cuja ação de formação as professoras da escola receberam ainda na administração anterior da Prefeitura de São Paulo, na gestão de Marta Suplicy, atualmente as ações formativas estavam ocorrendo na própria escola, por intermédio dos coordenadores pedagógicos. A leitura para a atual administração também é a pedra de toque. Com o programa “Ler e escrever, prioridade no ensino municipal”, uma série de medidas foi tomada para que os professores assumissem uma nova postura em relação ao que devem ensinar. Foram analisados os guias do programa e notadas muitas semelhanças com o PROFA. As ênfases são praticamente as mesmas, ler em voz alta diariamente para os alunos, utilizar variados gêneros de textos, incrementar o acervo de livros das escolas. Enfim, em relação ao que é dito para os professores, há continuidade nos discursos, de tal sorte que muito do que eles faziam ou diziam fazer encontrava-se ancorado nessas prescrições das ações de formação.

Nas justificativas para a implantação do Programa “Ler e escrever”, a Secretaria Municipal de Educação o faz em razão da existência de dados não satisfatórios quanto ao rendimento dos alunos. Segundo consta da apresentação do programa, a decisão foi tomada porque um grande número de alunos que freqüentam por muitos anos a escola, não lêem e não escrevem.

No Guia para planejamento do TOF (Toda Força ao Primeiro Ano), há uma apresentação feita pela Diretoria de Orientação Técnica ressaltando que o programa é uma necessidade para a Rede Municipal de Ensino de São Paulo devido aos números relacionados ao fracasso escolar. É informado aos leitores que 12% dos alunos do Ensino Fundamental são repetentes ao final do Ciclo I e que, portanto, o principal objetivo é fornecer suporte aos professores alfabetizadores para que atinjam a meta de 85% de alunos alfabetizados ao final do primeiro ano desse ciclo.

Já na carta de apresentação do programa anuncia-se aos professores que a Rede Municipal de Ensino estabeleceu parcerias com os Institutos de Ensino Superior no sentido de fornecer estagiários para todas as salas do primeiro ano do Ensino Fundamental. Assim, as professoras que, na escolha de salas optaram por turmas do primeiro ano, passaram a ser acompanhadas por estagiários remunerados que recebiam uma bolsa mensal.

Ressalta-se que essa iniciativa recebeu crítica contundente dos professores da rede municipal que julgaram não ser consideradas questões fundamentais para a implantação do programa; reivindicações antigas da categoria como, por exemplo, a diminuição de alunos por turma, passam ao largo das propostas.²⁴

Há um pensamento hegemônico, em relação ao que a sociedade atual tem que fazer em relação à leitura: é necessário aos membros participantes dessa sociedade, que dominem os códigos da escrita, de modo a poderem participar da comunicação. Para Williams (2000), “a escrita como técnica cultural, é inteiramente dependente de formas de treinamento especializados”. (p.93). Portanto, a complexidade detectada nessa forma de comunicar, impulsiona os membros que vivem nessa sociedade, a produzir meios para ensinar as gerações recém chegadas ao mundo essa forma de comunicação, o que não significa tarefa fácil. A instituição escolar, nesse sentido, é, ainda, a mais indicada na transmissão da capacidade de ler e escrever.

Na mesma direção, Gimeno Sacristán (2002) afirma ser a educação na sociedade atual, -entenda-se educação escolar - o principal meio para que seus membros adquiram a

²⁴ Atualmente, a legislação que se refere à organização das escolas municipal prevê em média 35 alunos para formação das turmas do Ensino Fundamental, inclusive as de 1º ano.

possibilidade de se comunicar por meio da escrita, de maneira tal que as palavras pensadas possam ser escritas, comunicando algo compreensível; isso possibilita a fixação do oral. Considerada dessa maneira, a escrita é meio pelo qual se pode pensar, deliberar, argumentar, contrapor, avaliar, enfim concretizar a expressão a partir de textos, sendo, dessa maneira, a linguagem, a maior possibilidade que a cultura tem para se articular.

Desse modo, parece haver concordância entre os propositores de políticas educacionais no que se refere à questão de maior relevância atualmente: é dever dos sistemas educacionais eliminar o fracasso no que se refere às dificuldades encontradas para o processo da alfabetização e, como conseqüência, a formação do leitor. Não são poucos os programas educacionais que vêm, em projetos de leitura, a possibilidade de redução dos baixos índices de rendimento entre crianças no ensino fundamental, prova disso é o próprio “Ler e Escrever” da Rede Municipal de Ensino. Assim, a leitura e a constituição do leitor aparecem como temas centrais desses programas.

Expresso nos depoimentos de várias professoras da escola detectou-se certo descontentamento a respeito dos atuais programas oficiais que trazem a leitura como tema central. Para ilustrar o que se acaba de afirmar, o depoimento de duas professoras que estavam na escola há bastante tempo - uma há 18 e outra há dez anos -, deve ser considerado dentro do contexto atual, em que os níveis de cobrança sobre o rendimento dos alunos são bastante altos. As reclamações vindas das professoras falavam de um tempo em que se consideravam menos pressionadas para realização do trabalho diário com leitura, tido também como de melhor aproveitamento. Para se saber quais podem ser os motivos pelos quais elas faziam tais afirmações, vejamos o que disseram:

Alfabetização não se dá sem leitura, a criança lê o mundo, mas a leitura de histórias provoca que o aluno se veja na história. Isso pode ajudar a solucionar conflitos. A criança que lê muito escreve muito bem. Quando éramos pequenos, eram lidas histórias, fábulas e as crianças se identificavam com isso.

Na escola eram feitos teatros sobre essas histórias e hoje não se vê mais. (Professora do 2º ano)

Em outros anos era focado em um tipo de leitura, em anos anteriores isso era feito, mas o trabalho se perdeu. Eles mandam tanta coisa para a gente fazer que a gente se perde. (Professora do 4º ano)

O trabalho com Literatura Infantil nas escolas, como se tem feito questão de salientar, é tarefa historicamente assimilada pelos professores. Em nenhum momento, durante o desenvolvimento da pesquisa, detectou-se qualquer tipo de manifestação das professoras negando este papel. Há, sim, uma “escolarização” da leitura, ou seja, ao realizar ações para promover a formação do leitor, as maneiras encontradas se alicerçam, como já se viu, em

modos muito particulares de agir, o que pode ser chamado de modo escolar de produzir o leitor, que também não tem se mostrado apenas ruim, tendo em vista o envolvimento das professoras e alunos em determinados momentos aqui narrados. O que se impõe, então, como questão central para a continuidade deste estudo, é a necessidade de se ter nos horizontes da análise novos aspectos que compõem a formação do leitor a partir da escola, os históricos, os culturais, os sociais, os políticos, enfim, cotejar o assunto procurando entendê-lo dentro dessa multiplicidade de aspectos que convivem no espaço escolar. Há que se entender melhor também, o percurso de tudo o que chega até a escola – e que nem sempre ajuda – focalizando as necessidades de mediação para as professoras em face do dia-a-dia.

3.2.2 Relação do ensino com a moralidade

Em um caderno de planejamento das aulas de uma professora do 3º ano, encontrou-se nas pautas diárias, na primeira atividade do dia, a leitura de um livro. Das leituras feitas pela professora, apenas uma não era leitura de um livro com texto narrativo. Foi no dia Internacional da Mulher do ano de 2007, em que foi lido um texto informativo a respeito do assunto. Ao todo, do primeiro dia de aula de 2007, 08/02 até a última data registrada no caderno 02/04, foram feitas leituras em todos os dias letivos, ou seja, foram realizadas 25 “leituras compartilhadas”, sendo que alguns títulos de livros se repetiram, pois foram divididos em vários dias. No caso da professora desta sala, o tipo de texto escolhido e que teve maior predominância foi a fábula, indicando que a professora selecionou um tipo de narrativa para trabalhar detidamente. Em algumas das leituras realizadas pela professora, foram planejadas algumas atividades como as de reescrita da história, perguntas sobre o conteúdo dos textos ou mesmo sobre o que os alunos pensam do conteúdo moral da história. Em outras histórias, porém, nada foi solicitado, apenas realizada a leitura.

Embora exista a intenção manifesta pelas professoras de realizar um trabalho voltado para a diversidade textual, as iniciativas percebidas ainda são muito tímidas. Há uma confusão entre os gêneros literários e as fronteiras entre um gênero e outro não são nítidas para elas. É o caso de uma professora que relatou ter escolhido duas fábulas para trabalhar na semana: “*A Reforma da Natureza*”, de Monteiro Lobato” e os “*Três Porquinhos*”. A professora, com seu depoimento, demonstrou não saber que os dois textos não podem ser classificados como fábulas, já que o segundo é um conto de fada. A respeito da constituição dos textos de Literatura Infantil, Coelho (1985) traça um precioso levantamento do surgimento desses textos e delimita as suas origens. As fábulas estão vinculadas a histórias de ensinamentos morais, em que animais realizam ações humanas e, ao final, levam o leitor a pensar sobre

ações que realizam cotidianamente. A autora lembra que mesmo as fábulas que conhecemos atualmente sofreram grandes modificações de acordo com os autores que as transcreveram. Originalmente as fábulas eram transmitidas por meio da oralidade, assim como os contos de fadas, também ligados à tradição de transmissão oral, estes últimos vinculados aos contos maravilhosos, em que as soluções para os grandes conflitos estão ligados ao mágico, ao improvável de acontecer na vida real. Tanto fábulas como contos de fadas e as demais manifestações literárias que deram origem à literatura ocidental e, conseqüentemente, à literatura infantil, “surgem impulsionadas por uma intenção didática, moralizante ou educadora”. (p.80)

Os textos que trazem narrativas foram valorizados pelos professores não só porque trazem modelos da escrita, mas também porque por meio dessas histórias conseguiam trabalhar valores morais com as crianças. Uma professora de primeiro ano insistiu em dizer que ficou muito chocada quando as crianças queriam que o lobo mau da história da Chapeuzinho Vermelho fosse morto ao final da história. Ela tentou convencer as crianças de que o lobo deveria ser perdoado para que pudesse se recuperar e não mais fizesse mal às pessoas.

Tanto fica evidenciada a permanência de uma ação docente que atravessa os tempos – a predisposição de instituir valores morais considerados aceitáveis de um determinado ponto de vista – como também se nota claramente que há um descompasso entre as aspirações infantis e adultas. Primeiramente porque há que se levar em consideração que dificilmente as crianças admitem mudanças nas narrativas. Uma vez que ouviram o conto de fada contado de uma maneira, querem que seja repetido inúmeras vezes e que mantenha os elementos essenciais, os quais guardam na memória, quanto se percebe a falta de habilidade para se tratar com o que é mais pronunciado na fase infantil: a fantasia.

Na escolha que fazem dos textos a serem desenvolvidos com os alunos, a intenção de inculcar determinados valores ficou bastante clara. Mais um exemplo do que se fala está nas aulas de Língua Portuguesa – procurou-se dar maior ênfase nos trabalhos com leitura - de uma turma de 3º ano. Foram selecionados os seguintes textos, lidos seqüencialmente por vários

dias, o que é designado de leitura compartilhada²⁵.

25/07/07- O pequeno príncipe (foi solicitado uma ilustração da história e uma lista de palavras da história, há também uma série de palavras para que o aluno separe as sílabas);

26/07/07 – Um texto é passado na lousa “Virinha” de Lígia Bojunga Nunes. (É solicitados que a história seja ilustrada e indicação de leitura do texto.);

31/07/07 – Leitura compartilhada “O pequeno Príncipe” (É solicitado que os alunos respondam perguntas de localização sobre o texto “Virinha”);

07/08/08 – A professora passou na lousa o texto “De mão em mão”, coleção “Nana Nêne”, da Editora Globo. (Fez leitura individual e compartilhada, conforme discriminado no caderno do aluno);

10/08/07 – Continuação de leitura compartilhada de “O pequeno príncipe”. (Do texto são extraído os nomes dos planetas pelos quais o Príncipe passou e solicitado aos alunos desenhos ilustrativos.)

15/08/07 – Continuação da leitura compartilhada de “ OPequeno Príncipe”, pp. 53 a 56;

16/08/07 – Continuação da leitura compartilhada de “O Pequeno Príncipe”, pp. 57 a 62 e do livro “as cores de Laurinha” de Pedro Bandeira;

22/08/07 – Leitura compartilhada sobre o folclore. (foi passado na lousa uma lenda do Boitatá, versão de Monteiro Lobato e em seguida solicitado ilustração.);

23/08/07 – Foi feito a leitura a lenda do Boitatá (foram solicitadas questões de localização em relação ao conteúdo do texto.);

28/08/07 – Continuação da leitura compartilhada de “O pequeno príncipe”, pp. 63/74. (foi passado na lousa para que os alunos copiassem a lenda da Iara.);

30/08/07 – A professora solicitou uma ficha de leitura de um livro que cada um tenha emprestado da Sala de Leitura (passou na lousa questões de localização de informação com o texto da Iara que fora copiado pelos alunos na aula passada.);

²⁵ - É voz corrente entre as professoras a utilização do termo “leitura compartilhada”, e, muitas atribuem o uso do termo à formação que tiveram por meio do PROFA. O entendimento que as professoras têm de leitura compartilhada é a leitura em voz alta para os alunos. Em uma reunião de formação para Professoras da Sala de SAP no dia 01/04/2008, realizada na Diretoria de Ensino de Pirituba, a formadora, que disse ser uma das idealizadoras do PROFA, afirmou que quando os cadernos do curso foram submetidos à Délia Lerner, autora argentina de várias obras que discutem leitura e escrita, especialmente dentro das ações escolares, afirmou que o entendimento que o PROFA demonstrava sobre leitura compartilhada estava equivocado, traduzido como leitura em voz alta do professor aos alunos. A formadora então passou a explicar o que era leitura compartilhada, esclarecendo que o termo “compartilhada” estava atrelado ao compartilhamento de ações que todos participantes dos grupos sociais tem quando de suas realizações. Compartilha-se a leitura por meio dos entendimentos dos significados que os grupos atribuem ao lido.

04/09/08 – Continuação da leitura compartilhada de “O pequeno príncipe” (páginas não identificadas);

11/09/07 – Leitura compartilhada e individual do livro “Aventuras de um macaco”²⁶. (foram passadas na lousa algumas questões de localização da informação e solicitado desenho ilustrativo da história);

19/09/07 – Leitura compartilhada “A felicidade não tem cor”, episódio “Maria-Mariô”. (foi passado na lousa para que os alunos copiassem o texto “A vida íntima de Laura” de Clarice Lispector);

26/09/07 – Leitura compartilhada coletiva e individual do texto de Clarice Lispector;

02/10/07 – A professora leu para os alunos mais um episódio do livro “A felicidade não tem cor”, “Branco é bom” (foi solicitado que os alunos respondessem as seguintes perguntas no caderno: 1) Ser branco é bom por quê? 2) Que Fael queria fazer? 3) Quem era Cid Bandalheira? e d) Imagine uma pessoa de cores diferentes e desenhe em seu caderno. O aluno o qual pertence o caderno analisado desenhou várias pessoas: um amarelo, vermelho, verde, maravilha, azul e outro com bolinhas azuis e verdes.)

04/10/07 – Leitura compartilhada do livro “A felicidade não têm cor”, episódio “Me espera lá fora”;

16/10/07 - “Bronca em busca de Michael Jackson”. (No caderno do aluno está escrito que foram feitos comentários e reflexões);

17/10/07 – Foi passado na lousa para que os alunos copiassem o texto “No reino perdido de Beleléu” de Maria Heloísa Penteadó. (Foi solicitado aos alunos que desenhassem a história e foram selecionadas três palavras do texto com os significados.);

19/10/07 – A professora fez a leitura do texto “No reino perdido de Beleléu”. Foi solicitado aos alunos que localizassem algumas informações e duas questões sobre opiniões dos alunos sobre o assunto.);

25/10/07 – Na lousa foi passado o poema “Trem de Ferro” de Manuel Bandeira para que os alunos copiassem. (Foi proposto um jogral às crianças, além de desenho da poesia e

²⁶ - O referido livro é parte do acervo da Sala de Leitura e existem vários exemplares, podendo ser utilizado por toda classe ao mesmo tempo. É importante salientar que esse título é um dos que faz parte de uma forma de enviar livros para a escola que já não corresponde com o formato atual. Mendes (2006) esclarece tratar-se de um momento em que eram enviados para as escolas vários exemplares de um mesmo título, cujo objetivo era a leitura simultânea por todos os alunos, bem como o acompanhamento da leitura por meio de fichas.

vocabulário de algumas palavras do poema);²⁷

31/10/07 – Leitura compartilhada do poema “Trem de Ferro” de Manoel Bandeira;

01/11/07 – Continuação do jogral com o poema “Trem de Ferro”;

06/11/07 – Leitura compartilhada do final do texto “A felicidade não têm cor”. (Foi solicitado que os alunos ilustrassem o poema e que escrevessem a parte da história que mais gostaram.

Como se observa, durante aproximadamente três meses, os registros contidos no caderno do aluno, apresentam a realização de atividades com 12 títulos de livros diferentes ou textos avulsos, possivelmente extraídos de livros didáticos, porém de autores consagrados da Literatura Infantil. A análise destas escolhas permite afirmar que a maioria dos títulos traz conteúdos relacionados a valores morais como os de justiça, honestidade, amizade, enfim, são obras que muito provavelmente foram selecionadas porque se pensou em desenvolver certos tipos de comportamentos nos alunos. “O pequeno Príncipe”, por exemplo, ressalta importantes valores humanos, entre eles a amizade é extremamente evidenciada. Em “A felicidade não tem cor”, a discussão feita em relação ao respeito à diversidade é bastante ressaltada; nas perguntas feitas pela professora sobre este último texto, embora se perceba a preocupação da professora voltada para a localização de informações, a iniciativa de solicitar aos alunos o desenho de muitas pessoas de várias cores, reforçava o valor da boa convivência entre os diferentes.

Quando em um dos dias de leitura fez-se questão de salientar que foram realizadas, após a leitura comentários e reflexões, há nisto um forte indício de que os alunos e a professora discutiram sobre discriminação étnica, já que foi lido um dos episódios de “A felicidade não tem cor”.

Outro exemplo de discussão em torno de valores está na escolha de “As aventuras de um macaco”, fábula em que a astúcia de um pequenino macaco é valorizada frente ao grande poder de um elefante, que embora grande e poderoso, não consegue ter as habilidades diante das necessidades impostas pelo meio selvagem.

Procura-se, desse modo, evidenciar aqui, por meio da relação de livros e atividades desenvolvidas - leitura em voz alta, questões de localização de informações sobre o lido, desenhos, jogral, conversas sobre o texto e outras atividades mais – que na sala de aula,

²⁷ - O poema foi solicitado em razão de uma visita que os alunos e professora fizeram à Estrada de Ferro Perus-Pirapora, construída em 1920, localizada no bairro de Perus. No local as crianças passearam de trenzinho, puxado por uma Maria Fumaça. Bezerra (2002) desenvolveu pesquisa de mestrado em que discute o trabalho realizado por esta escola com a memória e história local. Entre outras conclusões, identifica as ações praticadas pela escola como facilitadoras para a construção coletiva de sentimentos como os de identidade e pertença.

quando o assunto é leitura, as professoras movimentam uma série de aspectos da cultura, seja selecionando textos cujos conteúdos se destinam a desenvolver este ou aquele conteúdo moral ou científico, seja para trabalhar habilidades que consideram imprescindíveis para que o aluno leia e escreva mais e melhor ou seja simplesmente para entretenimento.

Na história da constituição de uma literatura específica voltada para crianças, em muitos momentos e até os nossos dias, - o contexto sócio-histórico vivido deve ser visto como determinante - a vontade de produzir este ou aquele tipo de ser humano, se concretiza no conteúdo e na forma da produção literária de cada período. Coelho (1985) evidencia esta relação entre os diferentes momentos históricos e o modo como isso aparece na literatura infantil. Apenas para citar um exemplo, já que é possível encontrá-los permanentemente na constituição dessa literatura, é da seguinte maneira que a autora localiza a produção literária para crianças brasileiras em 1910:

Um dos grandes sucessos da literatura-escolar brasileira, nos primeiros anos do século XX, foi **Através do Brasil**,²⁸ - livro estruturado dentro da orientação nacionalista vigente na época: e segundo o gênero “viagem pedagógica” que começara na Europa na segunda metade do século XIX (Viagem através da França por dois meninos (1887) de G. Bruno (Augustine Thuilleire); A Viagem Maravilhosa de Nils Holgersson (1907) de Selma Lagerlöf: Sans Famille (1893) de H.H. Malot...).

Seus autores foram Olavo Brás Martins dos Guimarães Bilac (1865/1918) e do Educador Manuel Bonfim (1868/1932) (...) Dando ênfase especial às terras do Rio São Francisco, a narração vai encadeando informações históricas, geográficas ou de Ciências naturais... situações dramáticas ou pitorescas... procurando unir o útil ao agradável.

Os valores ideológicos, ali transmitidos, representam perfeitamente o idealismo generoso e dinâmico da época, conforme é explicado no prefácio. “...E também queremos que este livro seja uma grande lição de energia, em grandes lances de afeto. Suscitar a coragem, harmonizar os esforços e cultivar a bondade – eis a fórmula da educação humana” (COELHO, 1988, pp. 180-181)

Mediante produções como essa de Coelho pode-se entender, então, como a escola, como instituição moderna, também produtora de cultura, conforme Forquin (1993), traz em sua gênese interesses da sociedade para a formação de cidadãos adaptados às condições de vida do meio urbano e industrializado. Como se vê, há muito em comum entre a literatura infantil – tanto na sua constituição como no seu conteúdo – que se assemelha à instituição escolar. Embora com novas roupagens e identificadas com as características sócio-históricas atuais, ambas, Literatura Infantil e escola, mantêm objetivos semelhantes quando o assunto é a formação da criança e do cidadão. Desse modo, os professores, como responsáveis pela transmissão de conhecimentos e valores, identificam essa similaridade e continuam utilizando

²⁸ - Grifos da autora.

títulos que contenham conteúdos aprovados do ponto de vista moral para transmissão aos alunos.

Nas atividades realizadas após a visita dos alunos à Estrada de Ferro Perus Pirapora, percebeu-se a tentativa de fazer correspondência entre um conteúdo histórico-social e tarefas trabalhadas comumente: poema, jogral, leitura, história local, etc. Como se vê, o encaminhamento dado pela professora no desenvolvimento do tema, evidencia uma maneira de agir que procura aproximar vários aspectos das ações escolares em relação aos conteúdos culturais do cotidiano. Neste caso, a literatura apropriadamente foi utilizada nas aulas, trazendo possibilidade de enxergar o mundo com a sensibilidade do poeta. Mesmo sendo apresentada por meio da discriminação do que se fez em cada dia, como se procurou mostrar aqui, nota-se maior densidade em relação às demais ações, que muitas vezes se apresentaram cansativas. Questiona-se o interesse provocado nos alunos com a leitura oral da professora de um mesmo livro por vários dias seguidos. No desenvolvimento do tema sobre o trem, é possível imaginar o quanto de envolvimento a leitura em forma de jogral possa ter produzido, já que essa ação pressupõe a participação de todos.

Outro fator citado pelas professoras como interveniente para escolha de determinados livros, foi a possibilidade de que os alunos se vejam nas histórias contadas e a partir daí consigam resolver conflitos pessoais. É o caso dos contos de fada, cujos conflitos entre mãe, madrasta, irmãos ou qualquer outro grau de parentesco dos personagens, são fundamentais nos enredos das histórias. Para uma professora do 1º ano, a escolha dos contos de fada tem o seguinte objetivo:

O conto de fada tem chamada para as crianças, elas os reportam para suas vidas. Quando eu fazia psicologia, ouvi dizer que eles ajudam as crianças, pois mexem com o imaginário infantil. As crianças se vêem nos livros.

A percepção da professora está relacionada aos entendimentos construídos por pesquisadores que se preocuparam com a compreensão dos elementos simbólicos existentes nos mitos e como eles ajudam explicar determinados comportamentos humanos. Uma das maiores expressões nessa área de conhecimento está na figura de Bruno Bettelheim(1978), que na década de 1970, com o aporte da psicanálise, procurou encontrar nas histórias que tanto encantavam as crianças, como a Bela Adormecida, por exemplo, explicações vinculadas à relação entre o mito e o modo de vida e que, por isso mesmo, exercem tanta atração entre os pequenos.

O depoimento dessa professora chamou atenção pela especificidade de sua formação, no caso Psicologia, que possibilitou o contato com esse conhecimento em algum momento de sua formação, portanto, permitindo-nos concluir que de algum modo a trajetória de formação pessoal das professoras incide sobre suas escolhas. Vale ressaltar que na sala de aula dessa professora foram observados vários painéis confeccionados por ela com temas dos contos de fada, o que significa que ela os leu para as crianças.

O exemplo dado há pouco e outros tantos relacionados às ações de formação recebidas pelas professoras, e que neste trabalho têm sido dados, seja por programas oficiais, seja por iniciativa pessoal, provocam a incorporação de determinadas ações ao dia-a-dia escolar, que são misturadas a outras ações já consolidadas, tudo tendo em vista a realização da tarefa conferida às professoras, ou seja, a transmissão dos conhecimentos.

As professoras perceberam que com a prática da leitura oral e, talvez por isso tenha sido uma ação aprovada e assimilada, ao final de um certo período de realização, acaba fazendo com que as crianças aprendam a ouvir as histórias, pois, inicialmente, quando dos primeiros dias de aula no 1º ano, as crianças estavam bastante inquietas. A leitura oral feita pela professora produzia resultados, pelo menos no que concerne à atenção dedicada pelos alunos. Sendo assim, a prática de ler em voz alta para os alunos não só era realizada porque as professoras tinham como expectativa um retorno no que tange à leitura e escrita, mas também porque sabiam que haveria mudança em relação ao comportamento das crianças quanto ao modo segundo o qual se deve ficar para ouvir uma história. As professoras sabem que essa prática social produz um tipo de reação por parte das crianças, que é a de ouvirem quietas as histórias que estão sendo contadas. Esse tipo de leitura, portanto, cumpre também a função de aquietar as crianças, de disciplinarização no interior da sala de aula.

3.3 O trabalho com os livros infantis e sua materialização: o que fica nos cadernos dos alunos.

Como o processo de observação iniciou-se nas salas de aula, percebeu-se que os livros trabalhados pelas professoras acabavam desencadeando uma série de atividades que se materializavam nos cadernos dos alunos. Nem todos os livros lidos pelas professoras foram necessariamente objetos de planejamento dessas atividades, no entanto, encontrei esse tipo de ação no 1º, 2º e 3º anos.

Em um caderno de 1º ano, após a leitura do livro “Reis e Planetas”, a professora propôs atividades. Em uma seqüência de frases, foi pedido para as crianças que completassem com palavras da história; também foi pedido aos alunos que ilustrassem a história e, além

disso, foi solicitado que as crianças pintassem uma ilustração reproduzida em mimeógrafo. As perguntas feitas aos alunos ficaram dessa forma elaboradas:

Conhecemos os dois planetas: Alegróide e Nebuloide
 Complete:
 Cada planeta tinha seu _____.
 Os planetas eram _____ diferentes.
 O _____ tinha muitas _____.
 O Nebulóide era todo _____ e _____.

O trabalho com o livro “Reis e Planetas” desencadeou um processo de trabalho no Laboratório de Ciências da escola. Os professores de 1º ano planejaram coletivamente as ações de modo a responderem a pergunta “Como se formam os arco-íris?”

Houve consenso entre as professoras de que certos livros de Literatura Infantil facilitam o entendimento de determinadas áreas do conhecimento, especialmente a área de Ciências, em que as publicações existentes na escola eram em grande número; os conteúdos desses livros, muitas vezes, serviam como ilustração ou mesmo eram utilizados para desencadear o desenvolvimento de algum conteúdo específico. As professoras procuravam se apropriar desse material, pois, como já relatado, consideravam que esses livros atraem o interesse dos alunos.

Mais uma vez nos deparamos com uma das necessidades sociais que contribuíram para a especialização de uma literatura voltada para crianças. Ensinar às crianças os conhecimentos sobre o mundo, enfim, sobre as coisas, é o papel intrínseco da escola e, também da literatura para crianças. Embora muito criticada por muitos, por se tornar uma literatura extremamente utilitária, o que em muitos casos se confirma, não se pode negar que o próprio surgimento da Literatura Infantil e da escola, está plasmado em um mesmo contexto histórico, o que impregnou tanto uma, quanto outra, das mesmas forças sociais modelares, impingindo um modo de ser em leitores ou, em se tratando da escola, alunos.

Monteiro Lobato que pela obra e influência que exerceu, e ainda exerce, entre as crianças brasileiras – considerado por Coelho (1985), como o divisor de águas em termos da produção para crianças no Brasil, pois imprime em suas obras um caráter eminentemente nacional, - quando inicia sua produção dentro do gênero, o faz a partir de um livro destinado a ser de leitura para as escolas, “A Menina do Narizinho Arrebitado”. Mesmo em suas demais obras, importantes diálogos entre suas personagens trazem a possibilidade de que as crianças aprendam sobre o mundo e sobre as coisas.

Na escola, quando as professoras selecionam determinado livro para com trabalhar esse ou aquele conteúdo didático, persiste a prática social presente nas escolas e na produção literária para crianças, na tentativa de encontrar meios mais interessantes de atingir as crianças. Não se pode, entretanto, eliminar questões importantes acerca do desejo de ensinar as crianças a partir do mundo do adulto. Essa ação certamente está carregada de valores e significados. Os estudos de Coelho (1985, 1987) apontam a transmissão de valores presentes nas produções literárias para crianças desde sempre. São detectados, por exemplo, momentos de maior ou menor preponderância de modos de pensar e de agir autoritários, trazendo reflexos para a produção literária. Muito do que se produziu e se produz para as crianças é carregado fortemente de caráter didático, o que transforma o livro em mais um utensílio, muitas vezes desprezados pelas crianças; outras obras, entretanto, apresentam o mundo às crianças, ensinando-as, e guardam grande valor literário.

Na escola a utilização de livros de Literatura Infantil, quando ligada a determinados conteúdos escolares, traz o objetivo de aproximar as crianças do assunto por meio de linguagem próxima à delas, como o exemplo que acaba de ser dado sobre os planetas Aelróide e Nebulóide, considerando a fantasia e o maravilhoso.

Em outro caderno de aluno do 2º ano, após um passeio feito pela turma ao redor da escola para estudar os animais que habitam o espaço escolar, foram escolhidos os livros “O nascimento dos golfinhos”, “O nascimento das rãs” e “O nascimento dos pavões”. Esses livros são curtos e fazem parte de uma coleção que conta como nascem os filhotes. A leitura dos livros em aula, possibilitou à professora que fizesse a seguinte anotação na lousa para que os alunos copiassem: “Todos os seres vivos passam por um ciclo de vida. Ciclo de vida é nascer, crescer, se desenvolver, reproduzir, envelhecer e morrer”. Além desses livros sobre o nascimento dos animais, havia indicação nos cadernos dos alunos de que foram feitas observações do nascimento do pé de feijão, experimento feito no Laboratório de Ciências. Como seqüência da atividade, foi lido para os alunos “João e o pé de feijão”. O livro de Literatura Infantil, nesse caso, foi utilizado por se tratar de um conto clássico que a professora julgou apropriado, de acordo com o desenvolvimento do tema “germinação das sementes”.

Em um outro caderno também de 2º ano, a professora trabalhou a mesma seqüência dos seres vivos. Após a leitura dos livros sobre como nascem os animais, a professora passou o seguinte texto na lousa:

Como nascem as rãs.

Aprendemos que ela também é um ser vivo porque a rã nasce, cresce, se desenvolve, reproduz e morre.

Todo ser vivo é assim, seja uma fava de feijão, uma rã ou um ser humano.

A professora dessa sala também trabalhou uma seqüência de atividades sobre a semente, plantando com os alunos semente de feijão, milho e girassol e também leu para seus alunos “João e o pé de feijão” de Mallus, sendo que após a leitura do texto solicitou aos alunos que desenhassem a história e pediu que respondessem à pergunta “O que tem dentro da semente?”

A seleção feita pelas professoras levou em conta os temas tratados e percebe-se o desenvolvimento de iniciativas que buscam não apenas o conceito científico de determinado tema abordado, mas também há o espaço para que a fantasia, no caso do conto de fada, ganhe espaço, ainda que se note sobrar pouco desse espaço para a leitura do aluno, já que é realizada pela professora oralmente aos alunos.

O desenvolvimento do tema dos seres vivos comprova a opção feita pela escola para o trabalho com as seqüências didáticas, conjunto de ações a que já se fez referência em outro momento. Há uma tendência crescente verificada nas orientações vindas da Secretaria Municipal de Educação, expressas nas Orientações Curriculares, para que as escolas planejem suas atividades a partir das seqüências, que privilegiam a ação dos alunos. Por isso, no desenvolvimento da seqüência se verificam atividades de observação do ciclo de vida dos seres vivos, por exemplo, com o objetivo de responder alguma pergunta colocada inicialmente, ou seja, um desafio a ser enfrentado pela turma. Nesse caso, a leitura de um livro de Literatura entrou como parte do desenvolvimento da seqüência.

No caso de Ciências detectou-se nos cadernos dos alunos a presença de textos informativos sobre algum aspecto da seqüência didática trabalhada. Foi o caso de um texto sobre animais extraído da Revista Recreio do qual as crianças deveriam extrair informações aí contidas que tinham relação com o tema. No caso desses textos, verificou-se a orientação da professora de Ciências que, por várias vezes, demonstrou preocupação com a leitura autônoma dos alunos do Ciclo I. A partir das leituras feitas e das seqüências didáticas realizadas, as professoras procuraram levantar com os alunos tudo o que aprenderam a partir do tema.

A figura X permite verificar que ficou registrado no caderno do aluno o mapa conceitual já relatado no capítulo anterior por meio das figuras VIII e IX.

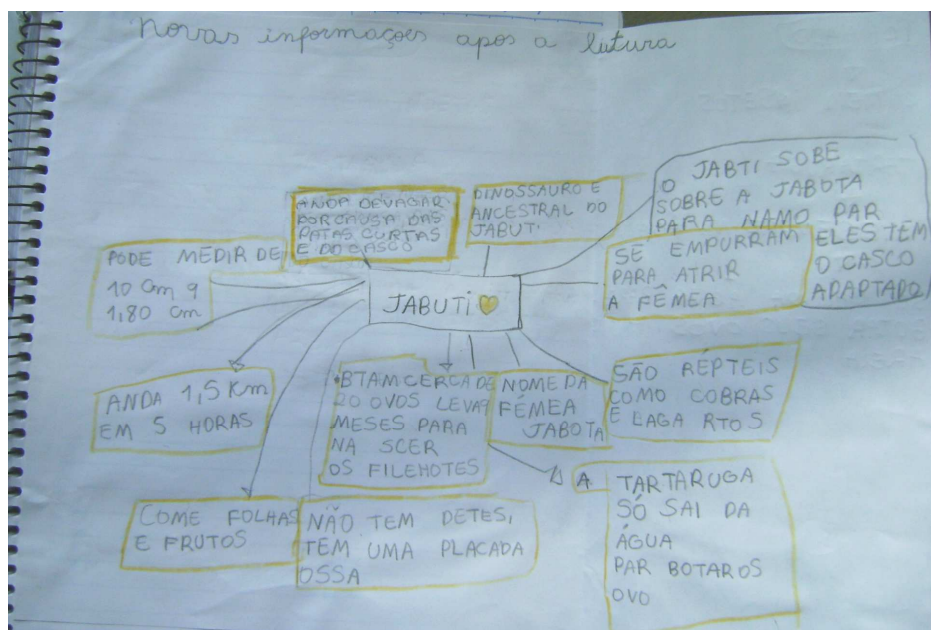


Figura X: caderno de ciências de aluno de 2º ano

Fonte: arquivo de imagens do Laboratório de Ciências da EMEF Cândido Portinari.

É necessário dizer que a ação da professora em levantar os conhecimentos junto com os alunos não foi verificada em todas as salas de aula, mas verifica-se o diálogo entre as professoras que trocavam atividades consideradas boas, de modo que se tem notado em outras salas os mesmos procedimentos, em vários anos e em diferentes conteúdos.

Em outro caderno de uma aluna de 2º ano, de outra turma, havia referências à leitura de livros de lendas brasileiras. A do “Saci” foi especialmente trabalhada, isto é, com perguntas sobre o texto. Após a leitura do livro, havia registro de uma reescrita coletiva do texto. Nesse mesmo caderno, havia uma solicitação para que os alunos fizessem uma lista com nomes de lendas que soubessem, ao que o aluno, dono do caderno, relacionou “Boto cor-de-rosa”, “Jurutaí”, “Curupira”, “Boi-bumbá”, “Boitatá”, “Negrinho do Pastoreio”, “Mula sem cabeça”, “Vitória Régia”, “Cuca”, “Iara”, “Saci”, “Chupa-cabra” e “Bicho-papão”. Não havia registro se mais lendas foram lidas para ou pelas crianças. Em um caderno destinado a desenhos dessa mesma turma, havia ilustrações feitas pelos alunos de uma história que foi contada pela professora, “A História da Sementinha” - parte da seqüência didática sobre os seres vivos - e de outras histórias também lidas pela professora, só que desta vez os desenhos foram mimeografados, para que as crianças pintassem: “Chapeuzinho Vermelho”, “O vovo de Pretinha e Branquinha”, “O negrinho do Pastoreio” e “A Cinderela”. Em outra página do mesmo caderno, havia um desenho mimeografado da “Dona baratinha” resultante de um trabalho de recorte e colagem.

Ao emprestar o caderno do aluno para que se pudesse analisar as ações em torno dos textos de Literatura Infantil e da formação do leitor, a professora dessa sala de 2º ano, que também na ocasião era professora do 4º ano, fez questão de explicar o que e como trabalhou com seus alunos, declarando os seguintes objetivos:

Estou lendo para os alunos do 4º ano o livro “A dama pé de cabra e outras histórias”, das Edições Paulinas, que são mais longos. Trabalho com os livros para desenvolver o hábito de leitura, o gosto pela leitura.

Transformar as histórias lidas em registros nos cadernos era uma prática comum entre as professoras. Percebe-se a necessidade por parte delas em, de alguma maneira, fazer com que as histórias dos livros ganhem alguma materialidade nos cadernos dos alunos, seja por meio de desenhos, de reescritas de histórias ou mesmo por meio de reproduções propostas pelas próprias professoras. Mas como se nota, foram poucas as iniciativas que poderiam provocar o manuseio dos livros pelos alunos e uma possível leitura. Os livros, em sua grande maioria, eram escolhidos e lidos pelas professoras aos alunos que, como já se observou se orientavam pelas necessidades do desenvolvimento dos conteúdos de alguma disciplina ou mesmo, como nesse caso, pela necessidade que sentiam em trabalhar o folclore no mês de agosto. Muito embora a leitura em si, como habilidade a ser desenvolvida, acabe ficando para segundo plano, a professora tinha o entendimento de que suas ações estavam, de fato, promovendo o hábito de leitura e, mais, o prazer por ela.

Passar tudo ou a maior parte do que é tratado em sala de aula para o caderno é um modo de agir dos professores e dos alunos do ensino dos primeiros anos escolares e que foi ganhando forma paulatinamente na História da Educação de muitos lugares no mundo todo a partir do século XIX. No caso francês, segundo Chartier (2007), houve um processo de mudança desde as primeiras anotações quantitativas feitas nos “livros de razão”, passando pelas folhas avulsas de escritas em latim que, após a correção, eram passadas a limpo e finalmente encadernadas, até chegar ao modelo conhecido ainda nos dias de hoje, que trazem anotações diárias do ocorrido na aula, contendo exercícios, cópias, formulação e resoluções de problemas e outros tantos escritos arrumados em pastas.

Nos estudos sobre a incorporação do uso dos cadernos nas salas de aula, são consideradas as inúmeras transformações desde as primeiras utilizações, que se traduzem nos modos de pensar e agir da própria sociedade de maneira geral. Tem-se, assim, outro momento em que os cadernos passaram a não mais trazer fidedignamente o contexto das salas de aula, porque, em uma dessas mudanças significativas de uso, vários cadernos passaram a ser

utilizados nas aulas, em substituição ao “caderno do dia” e único, que servia de controle rígido do trabalho de professores e alunos pelas autoridades educacionais francesas. Pode ter ocorrido, como diz Chartier (2007), o fato de os cadernos terem se tornado “menos transparentes ou que a liberdade dos professores é mais preservada dos olhares exteriores, sempre percebidos como inquisidores”(p.59.)

Para a escola de hoje, foco de análise deste trabalho, os cadernos eram intensamente utilizados, divididos por disciplina escolar. No caso das ações em torno da leitura, as atividades eram descritas no caderno de Português, como o caso da já citada “Leitura Compartilhada” ou, dependendo do assunto abordado, nos cadernos das demais disciplinas, como era o caso do caderno de Ciências, em que constavam leituras relacionadas aos temas trabalhados.

As professoras utilizavam a palavra registro para designar as lições nos cadernos, nomenclatura muito utilizada também na ação de formação do PROFA, que vem orientando as professoras a realizarem diariamente anotações reflexivas de suas ações. Para os alunos, incentiva-se registros constantes de tudo o que se faz, a começar pelo início do dia, em que era passado na lousa a pauta do dia. Assim, a orientação destina-se a estabelecer nas tarefas diárias desenvolvidas em sala de aula uma rotina de trabalho, de modo que professores e alunos possam organizar o tempo com vistas a um melhor aproveitamento.

A leitura desenvolvida em sala, assim como quase tudo que acontece acabava indo para o caderno das crianças, ainda que em forma de cópia da lousa, já que as professoras, na maioria das vezes, como já se observou em outros momentos, se utilizava da chamada “escrita coletiva”, em que se indagava às crianças sobre o que se falou, escrevendo na lousa, lembrando alguns detalhes passados despercebidos, compondo o tal texto coletivo.

Para a maioria das atividades de leitura foram solicitados desenhos para ilustrar o que entenderam e, em alguns casos, quando as crianças não conseguiam escrever, a professora pedia então que desenhassem o que haviam entendido. Em muitos momentos, por meio de desenhos, as crianças explicaram processos de transformações, como é o caso da germinação da semente. No caso das leituras feitas pelas professoras, isso ficou bastante evidente, já que quase sempre era solicitado ao aluno que desenhasse o que ouviu.

As figuras XI e XII são reproduções dos cadernos de alunos do 2º ano onde estão registros sobre a germinação com desenhos e frases anotadas sobre o estágio de desenvolvimento das plantas.



Figura XI: caderno de Ciências de aluno do 2º ano.
Fonte: arquivo do Laboratório de Ciências da EMEF Candido Portinari.

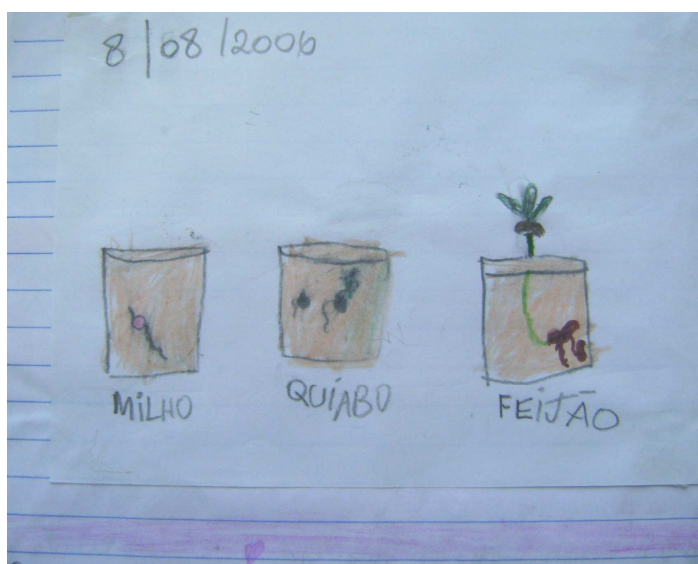


Figura XII: caderno de Ciências de aluno do 2º ano.
Fonte: arquivo do Laboratório de Ciências da EMEF Candido Portinari.

Percebe-se claramente, nos dias atuais, grande ênfase nas imagens, nas cópias, em detrimento à escrita do próprio aluno. Mesmo se, a partir de uma leitura de história, a professora resolve propor uma reescrita da história como atividade, isso é feito, na maioria das vezes, coletivamente, de maneira que as ações dos alunos se concentram em ouvir o professor, desenhar a história e copiar da lousa o que ajudaram a lembrar a partir do que ouviram.

Uma professora de 2º ano, cuja aula no ano de 2006 já havia sido observada na coleta de dados inicial, permitiu novamente a observação de sua ação com leitura. Curioso foi identificar o desenvolvimento de um mesmo tema trabalhado em 2006, qual seja, duas versões da fábula “A Cigarra e a Formiga”, uma de Esopo, outra de Monteiro Lobato, cuja referência

já foi dada aqui. A professora não deu mostras de que se lembrava já ter permitido a observação da mesma atividade em outro momento. No entanto, à época, não ficou clara a fonte da qual ela havia extraído tal atividade, o que agora ficou evidente, inclusive porque ela forneceu cópias do material trabalhado com os alunos. A atividade que estava sendo trabalhada com as versões da fábula fora extraída de uma proposta de atividade de leitura do material das classes de aceleração da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. A professora declarou que quando trabalhava na rede estadual, recebeu esse material e como havia sobras, resolveu utilizá-los entre os alunos da escola atual.

Ao se entrar nessa sala de aula, havia um menino e uma menina nos papéis de advogados, um da cigarra e outro da formiga, outra criança era o juiz e as demais crianças cumpriam o papel de júri. A professora incentivava o debate entre os dois alunos, interferindo para que os dois manifestassem seus posicionamentos. As falas das crianças e da professora podem ilustrar o desenvolvimento da atividade:

Aluna: O canto é um trabalho e também uma arte.

Professora: Coloquem uma posição a favor e outra contra.

Aluna: A cigarra adora cantar e isso é trabalho.

Menino: (silêncio)

Juiz: Ordem no tribunal. (havia conversas das crianças que estavam sentadas).

Menina: A cigarra trabalha com música.

Menino: A cigarra só fica cantando e não trabalha.

Professora: (Interfere todo o tempo estabelecendo os papéis)

Crianças da sala: Ordem no tribunal, protesto meritíssimo.

Menina: Por que a cigarra canta? Para alegrar o trabalho das formigas.

Professora: (lembra os papeis de cada um) Olha a pergunta do juiz.

O debate seguiu com a interferência da professora que, em determinado momento, solicitou a todos que chegassem a uma conclusão, um veredicto. Foi solicitado que as crianças votassem em favor da personagem que consideravam correta em suas atitudes. A cigarra foi a vitoriosa. É necessário dizer que a professora manifestou seu entendimento, dizendo:

A cigarra também trabalhava, as formigas gostavam de ouvir a música da cigarra.

Depois de solicitar palmas para as crianças que desempenharam os papéis de advogados, a professora seguiu explicando o restante da atividade. Na folha impressa havia proposta de que as crianças escrevessem os argumentos do júri que geraram a votação, os favoráveis e os contrários, mas não deixou espaço para que as crianças escrevessem sozinhas. Voltada para a lousa, solicitou às crianças que falassem sobre os argumentos, interferindo sobre o que se passou, escrevendo o texto na lousa, de modo que as crianças pudessem copiar.

A atividade disponível no material de aceleração de outra rede de ensino, dessa maneira, foi utilizada pela professora para trabalhar literatura com as crianças. A professora fez questão de contar os passos que seguiu para o desenvolvimento do trabalho, que envolveu leitura das duas fábulas, sendo que as crianças possuíam o texto para o acompanhamento e das atividades de escrita de tal proposta.

Esse exemplo de ação da professora, que também foi para o caderno das crianças mais uma vez valorizando o escrito, e a repetição da mesma atividade com outra turma, mostra o quanto o fazer escolar é impregnado de permanências. Como se pode ver no relato da aula, tanto a professora quanto as crianças, envolveram-se enormemente com a atividade. É digna de nota a grande satisfação com que a professora relatou os passos de seu trabalho. Essa permanência da atividade, a sua efetivação por meio do escrito nos cadernos das crianças e a certeza de que se estava desenvolvendo algo em torno da Literatura Infantil, - tarefa completamente assimilada pelos professores da escola fundamental nos quatro primeiros anos e por meio da qual valores podem ser disseminados às crianças mais facilmente – são evidências suficientes que nos permitem dizer que a escola possui formas particulares de agir de maneira que a vida real possa ser entendida pelas crianças, haja vista, o posicionamento da professora em favor da cigarra, visão mais aberta presente na sociedade atual, em que trabalhar já não é apenas a atividade fabril e o desenvolvimento de um júri, em que posicionamentos podem ser confrontados, condizendo com o que se espera do tipo de cidadão dos dias atuais, que saiba tomar partido mediante análise dos prós e contras. Segundo Chartier (2007), estas características presentes nas ações escolares são os modos pelos quais a instituição acompanha as transformações sociais, produzindo uma escrita normatizada. Os escritos dos alunos, e, em última análise, os conteúdos dos cadernos dos alunos, acompanham as características de cada época. Para a autora,

Dessa forma, analisando os escritos dos alunos numa longa duração, a interrogação se desloca: é inútil perguntar-se se o nível baixa ou sobe, já que mudam ao mesmo tempo as finalidades e as formas do exercício, as normas pedagógicas e os critérios de avaliação. Por outro lado, o leitor percebe retrospectivamente como a escola leva sempre os alunos a selecionar, hierarquizar e logo a reconstruir a realidade que o cerca escrevendo sobre ela. Os temas são de uma estabilidade impressionante, mas as normas escolares (morais e éticas) evoluem e modificam o olhar sobre o mundo, deixando aos alunos mais “liberdade de expressão”. Os professores, aos poucos, desejam menos obediência conformista aos valores da escola e vêm na “sinceridade” um voto de confiança da instituição. (CHARTIER, p. 44)

Também a Literatura Infantil, como expressão escrita, acaba por produzir efeito semelhante no que se refere à produção de determinados entendimentos nos alunos. Tendo as crianças votado em favor da cigarra cantora porque encantava os dias árduos de trabalho nos

quais as formigas estavam invariavelmente destinadas e, sendo a professora uma defensora desse posicionamento acontece a legitimação de novos modos de agir e de pensar da sociedade. Então, à pergunta que se fez, - se as ações desenvolvidas na escola relacionadas a leitura produzem o leitor? - pode-se responder parcialmente que sim, no sentido de que escrita e leitura são faces de uma mesma moeda; é no mundo da escrita que a escola existe; é por meio desse código que transmite os conhecimentos e valores, inclusive aquele que se refere às mudanças no mundo do trabalho. Mas é necessário salientar que as ações movimentadas pela escola priorizam uma leitura indireta, ou seja, uma leitura interpretada pelas mãos dos professores. Como se viu no desenvolvimento da atividade da Cigarra e da Formiga, a leitura dos textos foi completamente dirigida, marcada pela ausência do manuseio dos textos nos livros, que certamente existem na escola. A seqüência do manual das salas de aceleração, seguida pela professora, traduz, em grande medida, o leitor produzido pela escola, o leitor dirigido. O que restou no caderno do alunado foi o escrito, mas homogêneo, coletivo, não a expressão de cada um. A seqüência, apesar dos aspectos positivos apontados, baseou-se quase integralmente na oralidade.

Nas ações das salas de aula da escola, como já se tem observado, são incluídas indicações feitas por pessoas que orientavam o trabalho com leitura, seja por parte da coordenação pedagógica ou por parte de professores especialistas. Em um caderno de 2º ano de uma outra turma, localizou-se a proposta de leitura de um texto extraído da Revista Ciência Hoje para Crianças, denominada como ficha de leitura pela professora de Ciências que fez a indicação. A turma foi agrupada em duplas, uma criança que dominava a leitura e outra que ainda não. Cada dupla recebeu a ficha com texto sobre os jabutis, tartarugas e cágados. Esse assunto foi amplamente desenvolvido pelas professoras do Ciclo I, porque uma delas doou um jabuti para o laboratório de Ciências e as crianças e professoras passaram a cuidar do animal, assim como estudar suas características e hábitos de vida. Em sua indicação para leitura, a professora do laboratório insistiu com as professoras das turmas para que as próprias crianças lessem o texto e não as professoras às crianças, porque considerava que os alunos faziam poucas leituras “espontâneas”, conforme se apontou anteriormente.

Tanto a professora que propôs a leitura à sala, como a professora da turma, deixaram transparecer insatisfação em relação ao que a escola vinha fazendo para produzir leitores. Isso ficou claro quando a ficha foi passada para as duplas, evidenciando que algumas crianças não conseguiam ler já no segundo ano da Escola Fundamental, nem mesmo a leitura toda dirigida.

Há orientação das atuais ações de formação para professores, incluindo o PROFA²⁹, para que as professoras trabalhem com agrupamentos produtivos, de forma que aqueles que estão mais avançados no processo de leitura e escrita, contribuam com aqueles que ainda não conseguiram avançar a ponto de lerem sozinhos, o que redundava, no caso descrito, na mesma ação e na inexistência de avanços: alguém lê para aquele que não sabe. A leitura pretendida, a silenciosa, do leitor introspectivo, acaba não sendo tão silenciosa assim.

Os depoimentos da professora e a de alguns alunos da sala, justamente dois que não conseguiam ler sozinhos, mais que tudo, explicam a ineficácia da ação empreendida, pelo menos no que se refere ao objetivo declarado, o de as crianças lerem “espontaneamente”:

Professora: Tem meia dúzia de alunos que não avançam nada na leitura e eu fico muito triste com isso.

Aluno mostrando um livro: Emprestei da escola, vou levar para casa e pedir para meu irmão ler para mim.

Aluna: Tenho um livro grande de histórias e minha prima lê para mim.

A iniciativa das professoras, a de selecionar um texto comum, com linguagem específica dos textos de Ciências, contando com a presença de imagens, e a discussão que já vinha sendo feita sobre o tema, certamente promoveu a oportunidade de que todos pudessem saber do que se tratava o texto, entretanto, é ilusório pensar que essa atividade, no que tange a produção do leitor, proporcionasse o mesmo resultado em todos os alunos, transformando-os em leitores, de modo a dialogar com o texto. Primeiro porque a condição daqueles que não lêem não é alterada, - o depoimento das crianças denunciou isso- e, segundo porque as crianças que lêem, não puderam, no sentido moderno do que é ser leitor, ter a oportunidade de sozinhos, mergulharem no texto, já que tiveram que dar assistência ao companheiro que não conseguiu ler.

O fracasso de algumas crianças frente à leitura trazia grandes inquietações às professoras, pois sabiam que mesmo com a utilização de diferentes estratégias, os resultados com essas crianças eram sempre muito ruins.

Chartier (2007), ao analisar as escolas francesas de ensino primário cuja proposta de ensino de leitura é muito semelhante à do Brasil, pondera que os professores, muito mais que os propositores dos métodos de ensino de leitura coletiva como esse demonstra ser, percebem rapidamente com suas turmas que alguns alunos não conseguem acompanhar o

²⁹ No módulo I do material de formação do PROFA, entre os objetivos no que diz respeito às competências profissionais dos professores, está discriminado o desenvolvimento da capacidade do professor em trabalhar com agrupamentos produtivos, que consistem em arranjos realizados pelos professores de modo que os alunos sejam agrupados de acordo com a proximidade nos níveis cognitivos, objetivando a troca de conhecimentos.

desenvolvimento da turma e, mesmo a partir do uso de estratégias do tipo descrito, ou seja, quem lê, senta com quem não lê, os resultados continuam ruins. A autora chama esse processo de “limites da ficção”, já que mesmo com as promessas de que coletivamente todos avançam, cada um a seu modo, ocorre um grande descompasso, pois os alunos que não dominaram o código escrito, continuarão dessa maneira por muito tempo. Para a autora, esse tipo de proposta pedagógica de leitura considera um nível médio de desempenho das crianças, de modo que os que avançam mais devem esperar aqueles que seguem mais lentamente ou, como no caso que está sendo analisado, ajudar aqueles que não conseguem realizar as tarefas; os alunos de desempenho muito ruim ficam perdidos, aguardando as promessas de atendimento em grupos menores de alunos. Nas escolas do Ensino Fundamental da Rede Municipal, as Salas de Apoio Pedagógico³⁰ têm por função o atendimento desses alunos em grupos menores, com um professor alfabetizador por escola. Mas ao longo da implantação dos Ciclos, - há mais de dez anos na rede municipal - foi possível sanar os problemas advindos dessa opção metodológica? E hoje, a iniciativa de salas com turmas menores para alfabetização corrige a defasagem em curto espaço de tempo de modo que as crianças consigam acompanhar as turmas às quais pertencem? Essas e tantas outras questões a respeito merecem atenção dos pesquisadores da área de Educação para outros estudos.

Como a maioria das atividades com leitura também com as fichas sobre as tartarugas, jabutis e cágados, aconteceu o mesmo. A professora decidiu fazer um levantamento com os alunos sobre as novas informações que obtiveram lendo o texto. Na lousa montou-se um quadro de informações, cuja imagem foi apresentada no capítulo anterior, e neste na figura X, quando da apresentação dos quadros conceituais. À medida que ia perguntando para os alunos sobre o conteúdo do texto, compunha o quadro, abrindo retângulos com essas informações. No caderno do aluno foram anotadas as seguintes informações:

Jabuti (no centro do quadro)
 Nasce em 9 meses
 Cava um buraco e bota 20 ovos
 Fêmea é jabota
 Atinge 1,80 m
 São répteis como os dinossauros, lagartos, cobras, etc.
 Andam devagar
 Tem pernas curtas e casco grosso recoberto de escamas
 Guarda o pescoço dentro do casco

³⁰ - A Rede Municipal de Educação de São Paulo, por meio da portaria nº 4.240 de 11/10/2006, regulamentou a existência de uma Sala de Apoio Pedagógico nas escolas municipais. Consta dessa portaria a designação de um professor de Ciclo I para atendimento de alunos que apresentarem defasagem de aprendizagem. As turmas de SAP são montadas com grupos de 8 a 12 alunos, de acordo com as dificuldades apresentadas, que recebem atendimento escolar fora do horário em que estudam regularmente.

Vive 100 anos
 Não devem ser criados como animais de estimação
 Tem um ouvido sensível
 Não tem dentes.

No caderno de um aluno de uma outra sala de 2º ano o mesmo quadro foi montado evidenciando a parceria entre professoras de um mesmo ano, o que não significa dizer que todas as professoras do mesmo ano desenvolveram da mesma forma a atividade, mas que essas parcerias acontecem, muitas vezes, por haver proximidade entre as professoras, que nesse caso, eram amigas. Nesse outro caderno de aluno, as anotações do quadro foram as seguintes:

Jabuti (ao centro do quadro)
 Anda 1,5km em cinco horas
 Anda devagar por causa das patas curtas e do casco
 Come folhas e frutos
 Dinossauro é ancestral do jabuti
 Se empurram para atrair a fêmea
 O jabuti sobe sobre a jabota para namorar. Eles têm o casco adaptado
 Pode medir 10 cm a 1,80 cm
 Bota 20 ovos
 A tartaruga só sai da água para botar os ovos
 Não têm dentes, tem uma placa óssea
 Como folhas e frutos
 São répteis como as cobras e lagartos
 Nome da fêmea é jatobá

Na série de atividades sobre a vida dos animais notou-se empenho das professoras em relacionar os vários aspectos vividos pelas crianças, como a presença do jabuti na escola, por exemplo, e conhecimentos possíveis de serem adquiridos por elas. No que se refere à formação do leitor, foco principal desta investigação, embora tenham sido apontados alguns problemas no encaminhamento da atividade de leitura, tendo em vista as características diferentes de cada aluno no que se refere à capacidade de ler, a montagem do quadro a partir da leitura, evidencia não só ampliação de informações sobre o assunto, como se verifica a possibilidade de aquisição por parte do grupo, entre outras habilidades e conhecimentos, a possibilidade de se aumentar o vocabulário conhecido das crianças, já que muitas palavras do texto são específicas da área das Ciências Naturais. Entretanto, percebe-se, com o desenvolvimento da atividade como um todo, que foram escassos os momentos em que os alunos tiveram a oportunidade de mostrar o que de fato aprenderam. Em vez disso, percebe-se grande interferência do professor no comando da leitura, de sua compreensão e do registro escrito.

É necessário lembrar que a leitura de textos informativos era escassa em toda escola. Como a escola recebe livros didáticos, embora sem segui-los integralmente, vez ou outra as professoras também utilizam algum texto, de acordo com o tema trabalhado. Na maioria das vezes os alunos estiveram ocupados com exercícios de escrita.

Como já observado em outro momento, nas “leituras compartilhadas”, que ganhavam registros diários nos cadernos, havia predominância dos textos narrativos e depois da leitura de livros de Literatura Infantil em sua grande maioria, algumas atividades eram propostas. Assim, ilustrações da história, listas de palavras, leitura como tarefa de casa, questões de localização e reflexão, vocabulário, jogral e escrever sobre a parte da história que mais gostou, foram atividades propostas pela professora como forma de aproveitar o texto lido e registrar nos cadernos.

A análise de mais um caderno de aluno de terceiro ano utilizado como fonte para coleta de dados e análise, confirma as regularidades já colocadas em evidência em outro momento desse estudo. Ao iniciar a aula, a professora teve por tarefa passar na lousa para que os alunos copiassem no caderno, uma lista de atividades que seriam desenvolvidas durante a aula. Nesse caso as aulas registradas no caderno de Português são do período de 21/07/2006 a 29/11/2006. Note-se que orientações do PROFA e as contidas em Programas como o “Ler e Escrever”, tem insistido para que as professoras mantenham o hábito diário de anotar tudo o que ocorre no dia de trabalho, o que se traduz entre as professoras em “escrever a rotina na lousa”. Essa prescrição está aliada a outras tantas, como o planejamento refletido de tudo o que for feito em sala de aula tendo em vista um produto final. Há, como se fez observar, evidências da grande impregnação que o cotidiano escolar sofre a partir dessas orientações, muito embora já se tenha feito referências às permanências na ação docente, próprias da cultura escolar, o que nos permite afirmar que para se entender a escola é necessário tomá-la em sua multiplicidade de relações com nos indica Gimeno Sacristán (2002).

As atividades relacionadas diariamente confirmam a função de dispositivo de controle que os cadernos continuam tendo no dia-a-dia escolar, sendo enfatizado ainda mais pelas prescrições; mas, mesmo sem considerar o momento atual em que as orientações consideram o registro de tudo o que acontece na sala como parte da aprendizagem do aluno, verifica-se, também por parte dos professores, a iniciativa de usar constantemente os cadernos como forma de manter informados os pais, coordenadores, diretor da escola ou eventualmente outra pessoa interessada em saber como se desenvolvem as atividades. Para se ter dimensão do peso ocupado pelos cadernos nas preocupações das professoras, a manifestação de uma aluna de 4º

ano quando a ela foi solicitado o caderno de Português para verificar como trabalhava as atividades de leitura, confirma o que se acaba de dizer:

Ah! É sobre o registro?

A forma como a aluna de pronto fez a pergunta sobre os registros, mostra o quanto se exige que absolutamente tudo que se faz na escola tenha a devida anotação nos cadernos, mesmo que se trate da leitura de um livro, faz-se questão de anotar que naquele momento da aula os alunos estavam ocupados com alguma tarefa. Há nesse episódio do registro no caderno a mostra de que o tempo da aula é intensamente controlado.

No caderno do aluno tomou-se conhecimento que a leitura de um mesmo livro foi dividida por vários dias. Nesse caso, o livro escolhido foi “O fantasma no porão”. Com essa turma foi interessante observar que a professora procurou enfatizar as diferenças entre os vários gêneros textuais, pelo menos fez constar nos cadernos as marcas que distinguem um tipo de texto de outro. No caso do livro citado há pouco, fez questão de salientar que se tratava de um texto narrativo. Com o livro “A galinha Matilde”, a professora criou algumas atividades para que os alunos enumerassem uma seqüência de frases segundo a ordem dos acontecimentos da história; cópia de orações ou frases do texto foram propostas também na ordem dos acontecimentos.

Além dos livros citados até o momento, a análise das anotações do caderno atestam que foram lidos os livros “A filha do lago Irdes”, “Da cabeça aos pés de Marilda Castanha”, “Passarinhos e Gaviões”, de Chico Alencar, “O colar de Carolina”, “A moda da menina trombuda” de Cecília Meirelles e a professora fez a seleção de alguns textos de diferentes gêneros literários para evidenciar as diferenças aos alunos. Desse modo, foram escolhidos “Duas Flores” de Castro Alves (texto narrativo), “Bolha” de Cecília Meirelles (poesia), A biografia de Castro Alves (biografia) e o poema “Trem de Ferro” de Manuel Bandeira. Este texto foi escolhido em razão de uma visita que os alunos fizeram à Estrada de Ferro Perus Pirapora localizada no bairro, no qual puderam passear de Maria Fumaça, conforme já relatado.

Leu-se também “O leão e a mentira”, e para essa leitura foi solicitada uma ficha de leitura. A última atividade de leitura do ano foi a reescrita da história “A Branca de Neve e os Sete anões”. É necessário lembrar que todos esses livros foram lidos pela professora em voz alta para os alunos.

Consta desse caderno analisado a inscrição “A leitura deve ser uma paixão na vida de uma pessoa”, feita pela professora para que as crianças copiassem nos cadernos, e se verifica, a preocupação em apresentar para as crianças uma diversidade maior de textos. Entretanto, o modo como a professora age, lendo esses textos para os alunos, não facilita a constituição de um leitor no sentido atual, aquele que consegue ler silenciosamente, enfim, um leitor literário, ainda mais se considerarmos que as crianças já estão no terceiro ano do Ensino Fundamental, supondo-se já saberem ler textos sozinhas. Também não se vislumbrou a possibilidade de que as crianças realizassem o diálogo com o texto, de maneira que seus entendimentos sobre o que o autor trazia, pudessem ser confrontados, comparados ou qualquer outra possibilidade existente na relação leitor/autor; é improvável que da maneira como age, a professora consiga ensinar um modo de agir nos leitores que ultrapasse um sentido utilitarista de ler. Mas pondera-se aqui as condições de possibilidades que geraram os entendimentos que a professora tinha sobre seu papel na disseminação da leitura e como se dava sua ação diária para cumprir adequadamente sua função.

Relembra-se aqui o que se vem tentando destacar ao longo deste trabalho: os entendimentos que as professoras possuíam sobre o ensino de leitura foram forjados ao longo da História da Educação Brasileira, ou seja, o ensino de leitura é intrínseco à tarefa docente, mesmo que os professores, com o que façam, não contribuam para a constituição do leitor, ainda assim, há um senso entre eles de que o que fazem caminha na direção dessa constituição e, além disso, deve-se fazer referência a um entendimento que perpassa a formulação dos inúmeros programas de ensino desde o início da formação escolar brasileira, em que aquilo que se trabalha na escola quanto aos textos de literatura, seja nas seletas de textos, nos livros didáticos, ou, como atualmente, por meio dos acervos das Salas de Leitura, é a passagem do leitor iniciante para o leitor proficiente. Segundo Zilberman (2005), essa concepção, presente inclusive entre autores brasileiros consagrados, coloca a literatura trabalhada na escola como de passagem, aquela que possibilitará, no futuro, o acesso à verdadeira leitura e literatura.

Embora concordando com a autora sobre as críticas que faz às concepções da escola e a seus modos de agir em relação à leitura e a literatura, levando-a a perguntar “ Por que a escola não pode aprender com a literatura, em vez de ensiná-la” (p.85), considera-se necessário discutir sobre a instituição escolar em si, sobre como trata historicamente a transmissão do saber, sem, contudo, dizer que não há espaços para mudanças, mas entender que existe nessa transmissão de conhecimentos, modos muito particulares de agir, nos permitindo afirmar que existe um fazer escolar que deve ser observado e compreendido. Note-se que não apenas o saber literário ganha outras dimensões quando de sua transmissão na

escola, outros conhecimentos, ao passarem pela escola, também acabam hierarquizados, compartimentados, segmentados, isso porque faz parte da natureza da instituição a transmissão desses conhecimentos às novas gerações, de maneira que na sua efetivação o que se transmite aos alunos é o que Gimeno Sacristán (2000), chama de “versão escolarizada da cultura”, pois para esse autor

...a cultura selecionada e organizada dentro do currículo não é a cultura em si mesma, mas uma versão escolarizada em particular. A ciência que está contida nos programas escolares não é a ciência em abstrato, como a literatura que se ensina-aprende nas escolas não é tampouco “a literatura”, mas versões e pacotes especialmente planejados pela escola. Não é por acaso que uma crítica muito freqüente é dizer que os conhecimentos escolares são, em muitos casos, caricaturas do conhecimento. Os critérios de seleção, o fato de que se escolham recortes de disciplinas isolados de marcos mais gerais de compreensão, querer lecionar muitas coisas ao mesmo tempo (sem tempo de se deter nos temas), o fato de se distribuir os saberes em cursos, níveis, etc. (nem sempre devidamente conectados entre si), são razões que nos evidenciam que a cultura contida no currículo é um saber “curricularizado”, se nos permitem a expressão. (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p.128)

A análise do conteúdo de leitura nos cadernos dos alunos evidencia que o trabalho realizado pelas professoras em salas de aulas em relação à leitura dependia de vários fatores - desde aqueles relacionados à formação e concepção de leitura, às urgências colocadas diariamente para o cumprimento do que se considerava apropriado para que a criança aprendesse naquele ano, mês, semana -, como comprovam as anotações diárias nos cadernos dos alunos ou, se quisermos, os registros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciam-se essas últimas reflexões sobre a escola e a formação do leitor retornando à questão central que movimentou esta pesquisa: saber se as ações das professoras, de uma determinada escola de Ensino Fundamental em torno da leitura com o uso dos livros de literatura infantil, favorecem ou não a formação do leitor, característica fundamental na atualidade, tendo em vista estarmos vivendo no que se convencionou chamar de a sociedade da informação.

Como se observou no decorrer deste trabalho, cumpre-nos saber sobre a distinção entre os entendimentos do que seja leitor. Há um sentido do ser leitor contido nos estudos sobre letramento desenvolvidos por Soares (2001) e Kleiman (2002), entre outros autores, em que se amplia o significado da alfabetização, sendo essa apenas mais uma das habilidades para quem vive em uma sociedade cuja escrita é sistema simbólico, portanto, uma tecnologia, utilizada nas práticas sociais. Parte-se do princípio, nesse caso, de que mesmo não alfabetizado, o sujeito é leitor, porque está inserido socialmente em práticas de leitura e escrita.

O ser leitor pode ser entendido também a partir dos estudos da Sociologia na qual Bourdieu (1998) e Gimeno Sacristán (2002) consideram ser **essa** a característica de todos participantes os da sociedade moderna, porque tudo, ou a maior parte do que existe, está codificado por meio da escrita, a mais importante forma atual de comunicação.

Brevemente lembradas, como se pode ver, as duas definições de leitor possuem pontos de convergência, principalmente porque consideram a leitura e a escrita como características importantes no desenvolvimento da vida social.

Há também a definição de ser leitor expressas nas representações sociais que distingue o leitor do não leitor a partir da capacidade que os sujeitos têm diante das obras literárias. Então, procede-se a distinção clara entre o leitor como aquele que desenvolveu o hábito pela leitura e o não leitor como aquele que, embora sabendo decifrar os códigos da escrita, não lêem as obras classificadas socialmente como importantes de serem lidas, porque não possuem essa capacidade.

Esse último modo de ser leitor ganhou grande relevância neste trabalho, sem que os demais fossem desconsiderados, porque se tratou de entender a formação do leitor a partir de uma escola de Ensino Fundamental. Assim, considerou-se que é possível o ensino para se tornar leitor. Delineou-se, quase que naturalmente, como um princípio norteador para análise, que ser leitor é uma capacidade a ser desenvolvida nos indivíduos, de maneira que possam ler

as obras eleitas pela sociedade como a boa leitura. Para isso precisam aprender certas habilidades no interior das famílias, grupos de convivência e nas escolas.

As perspectivas utilizadas para se entender a função da escola como formadora do leitor se ancorou em dois pontos básicos. Primeiramente com base em estudos históricos, procurou-se saber sobre as origens da Literatura em si e, em especial, sobre a Literatura Infantil em suas interfaces com a escola, dando-nos a saber que tanto a Literatura Infantil como a escola, em suas gêneses, trouxeram objetivos semelhantes, dentre eles o de amoldamento, ou, se quisermos, para sermos o menos anacrônicos possível, para ensinar modos de vidas às novas gerações.

O segundo ponto fundamental na busca dos entendimentos sobre qual papel desenvolvido pela escola na formação do leitor encontrou no conceito de *habitus*, desenvolvido por Bourdieu (2000), seu principal vetor explicativo. Desse modo, considerou-se a aprendizagem da capacidade de ser leitor, não apenas como a aquisição do hábito de leitura, mas como a aquisição de um conjunto de disposições adquiridas socialmente em relação a leitura e aos livros. O conceito de *habitus* permite a compreensão da constituição dessa e de tantas outras características nos indivíduos ou, se quisermos, de acordo com o autor, distinções que conferem aos seus portadores maiores possibilidades de destaque frente ao convívio social.

Dessa maneira, as representações admitidas socialmente sobre o que é ser leitor, ou seja, a capacidade que se tem para ler os textos escolhidos por serem portadores de significados que conferem distinção aos indivíduos, são explicados pelo autor de maneira inequívoca. Aprende-se a ser leitor sim. Entretanto, de acordo com Bourdieu (2000), existem indivíduos que desde que nascem, por pertencerem a grupos sociais privilegiados, cultivam essas e outras disposições desde muito cedo, adquirindo certos capitais que lhes dão maiores e melhores condições para negociar com os outros participantes dos grupos sociais inclusive na escola. Entende-se, assim, que a capacidade para ser leitor não é aprendida por todos da mesma maneira, já que em uma sociedade com princípios organizativos capitalistas, em que os indivíduos estão distribuídos em diferentes grupos sociais, existem aqueles cuja aprendizagem do hábito pela leitura não é promovida desde criança no seio familiar. E é, sobretudo, sobre esse público que a escola investigada atua.

No sentido do exposto, a escola, como instituição moderna por excelência, assumiu historicamente essa tarefa para si; qual seja, a de desenvolver em seus alunos a capacidade para ser leitor. Estando os indivíduos distribuídos em grupos sociais desiguais, com desiguais oportunidades de acesso aos bens culturais, há que se pensar que na escola as crianças

apresentam diferentes graus de inserção no universo da leitura. Na escola escolhida para esta investigação, por exemplo, tem-se desde alunos cujas famílias oferecem algumas possibilidades de acesso aos bens culturais àqueles que os pais não foram sequer alfabetizados ou não ultrapassaram as primeiras noções da escrita.

Então, é naturalmente para a escola que convergem as aspirações sociais para a formação de leitores. Espera-se que as ações escolares em torno da leitura consigam fazer com que as crianças, desde os primeiros anos de escolarização, desenvolvam o gosto pela leitura, ou seja, adquiram essas disposições tão valorizadas socialmente. Entretanto, verificou-se, pelas análises, equívocos substantivos das ações na direção de prover tais disposições nos alunos, posto que esses propriamente pouco lêem e pouco se manifestam sobre essas experiências, assim como pouco escrevem individualmente sobre o que ouvem. A escola mantém a reprodução da desigualdade com que eles chegam de suas famílias.

A questão colocada por Gimeno Sacristán (2002) e já mencionada neste trabalho, isto é, saber o que e como a escola tem feito sua função para possibilitar o acesso das crianças à cultura, entendendo-se que na sociedade atual tudo, ou quase tudo, está codificado por meio da escrita, ganhou grande centralidade neste estudo. Dessa maneira, esse aspecto da função atual da escola apontado pelo autor se impôs com muita força neste trabalho, pois se considerou o desenvolvimento da capacidade de ler nos alunos, como uma das principais tarefas da escola.

Fazem-se, agora, algumas considerações sobre a escolha da EMEF “Cândido Portinari” para o desenvolvimento desta pesquisa. Levou-se em consideração para a decisão sobre a realização da pesquisa na mesma escola em que trabalho por mais de 20 anos a facilidade de acesso tanto às fontes de pesquisa, tais como documentos ou cadernos de alunos, tanto quanto a possibilidade constante de observação das ações dos professores e alunos. Mas, o que se quer abordar neste momento não são as vantagens ou os possíveis problemas deste tipo de investigação, tendo em vista que se procurou justificar ou resolver os conflitos naturais para quem pesquisa no seu local de convivência diária, ao longo do percurso de pesquisa. O que se aponta é uma questão central de ordem metodológica. Pesquisou-se apenas uma escola da Rede Municipal de Ensino. É possível, a partir daí, fazer alguma generalização e dizer que o que ocorre na “Cândido Portinari”, quando o assunto é a formação do leitor, acontece também em outras escolas? As ações dos professores em relação à leitura, que neste trabalho foram apontadas como pouco estimulantes, frágeis e extremamente ancoradas em práticas escriturais, podem ser representativas de um universo maior, ou seja, de mais escolas

municipais ou mesmo de outras escolas de Ensino Fundamental de outra rede qualquer de ensino?

Chama-se atenção para um aspecto fundamental que esta pesquisa considerou, isto é, em todos os momentos procurou-se considerar as ações das professoras dentro do contexto social mais amplo possível. Não houve, deliberadamente, no transcorrer do percurso da pesquisa, algum momento em se culpasse esse ou aquele agente pelo mal resultado de como se faz para ensinar leitura aos alunos. Referenciando-se em Bourdieu e Loïc Wacquant (2008), se buscou compreender as ações das professoras sob a ótica relacional, portanto, entendendo os processos de realização das ações segundo as condições de possibilidades em que esses agentes estão inseridos. Desse modo, abordou-se o problema de pesquisa sob vários aspectos, desde os históricos aos, dentre tantos outros, relacionados às atuais concepções de leitura que orientam as ações oficiais. Ainda, lembrando os autores há pouco referido, por meio da perspectiva relacional, é possível ver as ações dos professores da “Cândido Portinari” como a “particularidade dentro da generalidade” e a “generalidade dentro da particularidade” (p.109), ou seja, dentro das particularidades encontradas nas ações dessas professoras da escola - no modo de selecionar, entender e tratar a leitura- se notam traços universais, que certamente serão admitidos como semelhantes por agentes de outras unidades escolares. Considera-se, portanto, que as ações das professoras dessa escola podem ser muito parecidas às ações de outros tantos professores, porque agem dentro de um mesmo campo, o da Educação, configurado historicamente, a partir de negociações que lhe conferiram determinadas características muito peculiares compondo traços da cultura escolar.

Em vários momentos deste estudo, apontam-se ações em torno das leituras realizadas pela escola, que se mostram avessas à produção de um leitor autônomo e proficiente, aquele capaz de ler a boa leitura; na verdade, na maioria das vezes, não são atividades de leitura o que se viu, mas de escrita ou mesmo trabalhos manuais, como no exemplo das dobraduras. Contudo, não é possível afirmar categoricamente que não se formam leitores nessas circunstâncias. Recordo-me, - na condição de Professora Orientadora de Sala de Leitura por aproximadamente seis anos - de alguns alunos, poucos sem dúvida nenhuma, que se tornaram verdadeiros leitores. Suas vindas à Sala de Leitura eram constantes, mesmo que não fosse sua aula naquele dia, para fazer empréstimos. Dois casos chamam atenção: um pela quantidade e qualidade dos livros escolhidos, em se tratando de um aluno do 5º ano do Ciclo II – me recordo que chegou a emprestar, entre outros e a ler integralmente “O enigma do papagaio” e o “Mundo de Sofia” - e outro aluno pela proibição que seu pai lhe impunha, pois por ser evangélico, considerava erradas as leituras realizadas pelo filho. O menino, para burlar as

regras impostas, pegava os livros escondido do pai, o que era por mim facilitado, guardava-os na própria Sala de Leitura para lê-los nas horas de folga, entre uma aula e outra ou mesmo no intervalo.

Em conversa com a atual Professora Orientadora de Sala de Leitura, ela soube relacionar alguns nomes de alunos que continuam com atitudes semelhantes e que, insistentemente, vão à Sala para emprestar livros, mesmo não sendo dia de aula.

Considera-se impossível, de pronto, uma resposta para um provável questionamento advindo do fato de que, mesmo nas condições de leitura oferecidas pela escola, alguns alunos se destaquem e se tornem leitores. Seria necessário saber mais sobre cada aluno, suas trajetórias pessoais e qual o peso das ações escolares nas suas escolhas.

Pode-se dizer, a partir deste estudo, que a maioria das ações de leitura feitas na escola é pautada em um modo escolar de agir, ou seja, os procedimentos das professoras estão vinculados a um conjunto de práticas que a escola desenvolve desde há muito tempo, em que são privilegiadas ações que envolvem fundamentalmente a escrita. Esta conclusão foi possível porque se analisou o modo de agir escolar a partir do conceito de forma escolar, desenvolvido por Vincent, Lahire e Thin (2001), pois permitiu compreender que as ações escolares de leitura privilegiam a escrita porque esse é um dos traços que compõem essa forma particular de socialização, assim como a separação da infância, as regras de aprendizagem, a organização racional do tempo e a repetição de exercícios.

Mas, como se apontou em outro momento deste trabalho, é também no espaço escolar que se produz um sentimento em favor da leitura, acompanhado de um discurso que a consagra como uma boa característica a ser aprendida. Mesmo que não se leia efetivamente, as professoras tinham na ponta da língua as razões pelas quais se deveria trabalhar literatura na escola, - o que acabava refletindo também nas opiniões dos pais e dos alunos – portanto, sabiam que ler é uma característica de distinção na sociedade em que se vive, por isso se mostravam tão receptivas às propostas que prometem melhoras no aprendizado da leitura.

Entretanto, não se pode negar que as ações sobre leitura eram extremamente frágeis e desconectadas, pois se percebeu que as professoras, na realização das atividades de leitura, não possuíam a clareza nem a dimensão do alcance do que realizavam. Notou-se que muito do que faziam estava impregnado de um discurso pronto, recebido por meio de ações de formação, os quais reproduziam porque passavam a acreditar que realmente funcionava, por isso selecionavam aquilo que mais fazia sentido para elas e passavam a fazê-lo. Havia nas ações escolares de leitura um misto de novas propostas e elementos fortes da tradição reproduzidas ano após ano.

Com tudo o que se procurou abordar sobre o que a escola faz para formar leitor e o conseqüente levantamento de aspectos que levaram a concluir que a escola “enforma” o leitor, no sentido de que se produz e mal um leitor escolar e não o leitor esperado, capaz de transitar por vários tipos de texto de modo a fazer escolhas, não se isenta e nem exclui a escola de vivenciar outras possibilidades, de modo a fazer outras escolhas.

Como se viu em alguns momentos da pesquisa, há situações em que de fato tanto alunos quanto professores se envolveram nos textos lidos, criando possibilidades atraentes para a leitura. Isso se expressa tanto em certas leituras realizadas pelas professoras, em que os alunos se envolveram profundamente, quanto em situações em que as professoras tiveram que planejar o desenvolvimento da aula, selecionando textos variados, como foi o caso das aulas que antecederam ou sucederam a visita dos alunos à ferrovia Perus-Pirapora, montando inclusive um jogral com a poesia “Trem de Ferro” de Manuel Bandeira.

Há, entretanto, um enorme descompasso entre o que pensam os responsáveis pelas políticas educativas e essas possibilidades existentes no próprio corpo docente da escola. As últimas reformas propostas pela SME, segundo informação das atuais Professoras Orientadoras da escola, podem provocar ainda mais essa condição escolar para as aulas em Sala de Leitura. Com a diminuição dos turnos escolares, – a escola “Cândido Portinari” passará, no ano de 2009, a funcionar em apenas dois turnos diurnos e um noturno, o que é justificável e estabelecido como meta governamental para aumento de carga horária de aulas – as aulas de Sala de Leitura deverão constar da grade curricular e, conseqüentemente, o Professor Orientador será o regente da aula, eliminando a presença do professor da turma no horário de Sala de Leitura. Uma das professoras Orientadoras disse que na ação de formação de 2008, lhes foi alertado que deverão, dentre outras tarefas, avaliar os alunos, portanto, controlando formalmente os resultados do aprendizado de leitura.

Tudo leva a concluir, se pensarmos na margem de autonomia que resta às professoras para realizar as aulas a partir de seus planos, que essas possibilidades estarão ainda mais reduzidas na escola que já não cumpre sua função de formar o leitor.

Uma possibilidade apontada por Chartier (2005), quando se refere aos professores franceses diante das leituras que fazem para o preparo de suas aulas, é a de proporcionar condições objetivas para que eles possam ler os diversos materiais apresentados nas ações de formação de modo que, pensando em suas práticas, possam “saber ler” e selecionar o que de fato lhes proporcione melhores condições de abandonar ações de leitura pouco estimulantes. Ainda referindo à mesma autora (2007), a questão central colocada para os professores da escola é pensar em “como mobilizar as crianças das turmas de alfabetização”, - amplia-se para

a escola dos quatro primeiros anos do ensino fundamental – “para entrarem no processo de leitura de forma diferente dessa pressão social difusa, ansiosa, que produz, de fato, rejeição e denegação por parte das crianças?” (p. 182)

Pensando na EMEF “Cândido Portinari”, como se viu, há certas condições que se mostram com maior potencialidade para a formação de leitores. Além da própria Sala de Leitura - espaço exclusivamente pensado para essa constituição, que pela diversidade do acervo poderá se tornar mais viva no espaço escolar- há também a garantia na Rede Municipal de horários de formação de professores. Esses são alguns dos exemplos de margem de autonomia existentes na escola que poderão ser utilizados com finalidades mais produtivas. Resta saber, então, na luta diária travada pelos agentes em busca da defesa de interesses, qual o grau de importância que tem tal interesse em aumentar o número de leitores proficientes a partir da escola básica. Pelo visto nesta pesquisa resta muito a ser pensado e feito, sobretudo para romper com as marcas da cultura escolar historicamente constituídas, ressignificando as orientações já sedimentadas, mesmo nas situações em que as condições materiais na área dos livros se alteraram tanto nos últimos anos.

BIBLIOGRAFIA.

- ABREU, Márcia (org).1999. *Leitura, história e história da leitura*. Campinas: Fapesp, ABL e Mercado das Letras.
- ALMEIDA, Renato. 1997. Literatura Infantil. In: COUTINHO, Afrânio. *A literatura no Brasil*. V. 6. 4ª edição. São Paulo: Global. pp. 200-222.
- APPLE, Michael W. 1989. Currículo e poder. Porto Alegre: *Educação e Realidade*, nº 14. p. 46-57.
- _____. 2000. *Política Cultural e Educação*. São Paulo: Cortez.
- ARENDT, Hannah. 2003. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva.
- AZEVEDO, Maria Nizete. 2008. *Pesquisa-ação e atividades investigativas na aprendizagem da docência em Ciências*. Dissertação de Mestrado. FEUSP.
- BATISTA, Antonio Augusto Gomes e GALVÃO, Ana Maria.(orgs.). 2002. *Leitura. Práticas, impressos e letramento*. Belo Horizonte: Autêntica.
- BATTAGLIA, Beatriz Bergonzoni. (org.) 2003. *Teses e dissertações defendidas na FEUSP, 1967 a 1998*. São Paulo: Feusp.
- BERENBLUM, Andrea.2006. *Por uma política de formação de leitores*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica.
- BETTELLHEIM, Bruno. 1978. *A psicanálise dos contos de fada*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- BEZERRA, M.H.B. 2002. História ou memória: *A prática pedagógica voltada para história local. A Cia. de Cimento Portland Perus e o bairro no universo escolar*. Dissertação de Mestrado. PUC/SP.
- Bibliografia Brasileira de Literatura Infantil e Juvenil – V. 12 (2001: São Paulo: Seção de Bibliografia e Documentação da Biblioteca Infanto-Juvenil Monteiro Lobato. Departamento de Bibliotecas Infanto-juvenis. Secretaria Municipal da Cultura, 2004. p. 1-332).
- Bibliografia Brasileira de Literatura Infantil e Juvenil. V. 14 (2003: São Paulo: Seção de Bibliografia e Documentação da Biblioteca Infanto-Juvenil Monteiro Lobato. Coordenadoria do Sistema Municipal de Bibliotecas. Secretaria Municipal de Cultura, 2006. p. 1-295.)
- BOURDIEU, Pierre. 2003. Gostos de Classe e estilos de vida In: ORTIZ, Renato. (org.) *A Sociologia de Pierre Bourdieu*. 2003. São Paulo: Olho D'Água. p. 77 a 83.
- _____. 1983. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, Renato (org.) *Sociologia*. São Paulo: Ática.
- _____. 1985. *Coisas ditas*. São Paulo: Brasiliense.
- _____. 1986. *Razões Práticas. Sobre a Teoria da Ação*. São Paulo: Papyrus.

- _____. 1991. Estruturas sociais e estruturas mentais. Porto Alegre: *Teoria e Educação*, n.3. pp. 113-119.
- _____. 1998. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- _____. 2000. *Poder, derecho y classes sociales*. Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer.
- _____. 2002. *A economia das trocas simbólicas*. Introdução, organização e seleção Sergio Miceli. São Paulo: Perspectiva.
- _____. 2004. *Os usos sociais da ciência*. São Paulo: Editora Unesp
- _____ e LOÏC WACQUANT. 2008. *Una Invitación a La Sociologia Reflexiva*. Buenos Aires: Siglo vientiuno.
- _____ e PASSERON, Jean Claude. 1992. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Tradutor: Reynaldo Bairão. 3ª edição. Rio de Janeiro: Francisco Alves.
- _____, CHAMBOREDON, Jean-Claude e PASSERON, Jean-Claude. 2004. *Ofício de Sociólogo*. Petrópolis: Vozes.
- CARVALHO, Marta Maria Chagas de e VIDAL, Diana Gonçalves. 2000. *Biblioteca e Formação Docente. Percursos de leitura (1902-1935)*. Belo Horizonte: Finep/Autêntica.
- CATANI, Afrânio. 2002. A Sociologia de Pierre Bourdieu (ou como um autor se torna indispensável ao nosso regime de leituras.) *Educação e Sociedade*, Campinas, nº 78, ano XXIII – abril, p. 57-75.
- CAVALLO, Guglielmo e CHARTIER. 2002. *História da leitura no mundo ocidental*. VI. I e II. São Paulo: Ática.
- CHARTIER, Anne Marie. 1995. Leitura escolar: entre a pedagogia e a sociologia. *Revista Brasileira de Educação*, nº 0, São Paulo, Anped.
- _____, CLESSE, Christiane e HÉBRARD, Jean. 1996. *Ler e escrever. Entrando no mundo da escrita*. Porto Alegre: Artmed.
- _____. 2004. *Enseñar a leer y escribir. Una aproximación histórica*. México; Fondo de Cultura Económica.
- _____. 2005. Os futuros professores e a lectura. In. *Leitura: práticas, impressos, letramentos*. GALVÃO, Ana Maria de Oliveira e BATISTA, Antônio Augusto Gomes. (orgs.) Belo Horizonte: Autêntica. p. 89-98.
- _____. 2007. *Práticas de leitura e escrita*. Belo Horizonte: Autêntica.
- CHARTIER, Roger. 1990. *A história cultural. Entre práticas e representações*. Lisboa/Rio de Janeiro: Difel/Bertrand Brasil.

- _____. 1996. A leitura: uma prática cultural. Debate entre Pierre Bourdieu e Roger Chartier. In: CHARTIER, Roger. (org.) *Práticas da leitura*. São Paulo: Estação Liberdade. p.231-253.
- _____. 2001. *Cultura escrita, literatura e história*. Porto Alegre: Artmed.
- CHIAPPINI, Lígia Moraes Leite. (coord. geral). 1995. *Aprender e ensinar com textos*. V.I, II e III. São Paulo: Marca D'água.
- COELHO, Nelly Novaes. 1985. *Panorama Histórico da Literatura Infantil/Juvenil*. Das origens Indoeuropéias ao Brasil Contemporâneo. São Paulo: Quiron.
- _____. 1987. *A Literatura Infantil. História, Teoria e Análise*. São Paulo: Quiron.
- COLOMER, Teresa. 2006. Líneas de avance en aprendizaje literario escolar. In: BARBOSA, Raquel Lazzarini Leite. (Org.) *Formação de Educadores*. São Paulo: Unesp. pp. 37-51.
- DANDURAND, Pierre e OLLIVIER, Émile. 1991. Paradigmas perdidos. Ensaio sobre a sociologia da educação e seu objeto. Porto Alegre: *Teoria e Educação*, nº 3, pp. 120-142.
- ELIAS, Norbert. 1994. *O processo civilizador*. VI. I e II. Rio de Janeiro: Zahar.
- _____. 1994. *A Sociedade dos Indivíduos*. Rio de Janeiro: Zahar.
- _____. 1998. *Sobre o tempo* Rio de Janeiro: Zahar.
- EVANGELISTA, Aracy A. M., BRANDÃO, Heliana Maria Brina e MACHADO, Maria Zélia Versiani. 1999. *A escolarização da leitura literária*. Belo Horizonte: Autêntica.
- FARIA, Luciano Mendes. 1998. *Modos de ler/Formas de escrever*. Belo Horizonte: Autêntica.
- FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. 2001. *A pesquisa sobre leitura no Brasil – 1980-1995*. Campinas: Komedi; Arte Escrita.
- _____. (Org.). 2003. *Leitura: Um Cons/certo*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, Mariano. s/d. mimeo. *Educar em El siglo XXI*. La Institución escolar em la era global, informacional y transformacional.
- _____. 1989. *A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- FONSECA, Marília. 1997. O Banco Mundial e a gestão da educação brasileira. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade. *Gestão democrática da educação*. Petrópolis: Vozes. p. 46-63.
- FOUCAMBERT, Jean. 1994. *A leitura em questão*. Tradutor: Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artmed.
- _____. Jean. 2002. *A criança, o professor e a leitura*. Porto Alegre: Artmed.

- FORQUIN, Jean-Claude. 1976. As abordagens sociológicas do currículo: orientações teóricas e perspectivas de pesquisa. *Educação e Realidade*. Porto Alegre. V.21, n° 1.
- _____. 1993. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Tradutor: Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas.
- _____. 1995. *Sociologia da Educação. Dez anos de pesquisa*. Petrópolis: Vozes.
- _____. 1996. As abordagens Sociológicas do Currículo. Porto Alegre: *Educação e Realidade*, v. 21, pp. 186-197.
- FURTADO, Anna Maria Garzone e BASTAZIN, Vera. 2007. *Literatura Infantil e Juvenil: Uma proposta interdisciplinar*. São Paulo: Ed. do autor.
- GARCIA, Edson Gabriel Garcia. 1988. *A leitura na escola de 1º grau*. São Paulo: Edições Loyola.
- GERALDI, João Wanderley. (org.). 2002. *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática.
- GIMENO SACRISTÁN, José. 1999. *Poderes instáveis em educação*. Porto Alegre: Artmed.
- _____. 2000. O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise da prática. In: GIMENO SACRISTÁN, José e PÉREZ GOMES, A. I. *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: Artmed. p. 119-148.
- _____. 2002. *Educar e conviver na cultura global*. Porto Alegre: Artmed.
- _____. 2006. *O Currículo. Uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artmed.
- _____. 2007. *A Educação que ainda é possível. Ensaio sobre uma cultura para educação*. Porto Alegre: Artmed.
- _____ e PEREZ GOMES, Angel . I. 2000. *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: ArtMed.
- GOODSON, Ivor F. 1997. *A Construção Social do Currículo*. Lisboa: Educa.
- Guia de Leitura para os de 1º e 2º Graus. Centro de Pesquisas Literárias, PUCRS. São Paulo: Cortez.
- HÉBRARD, Jean, e CHARTIER, Anne-Marie. 1989. *Discours sur la lecture (1880-1980)*. *Bibliothèque Publique d'Information do centre Georges Pompidou*. (Tradução mimeo).
- _____. 1990. A escolarização dos saberes elementares na época moderna. *Teoria e Educação*, n° 02. pp. 64-110.
- _____. 1995. *Novas definições do ato de ler*. (Tradução mimeo)
- JULIA, Dominique. s/d. A cultura Escolar como Objeto Histórico. Trad. Gisele de Souza. *Revista Brasileira de História da Educação*. Campinas: Editora Autores Associados.
- JAUSS, Hans Robert. et AL. 1979. *A literatura e o leitor. Textos de estética da recepção*. Coordenação e tradução de Luiz Costa Lima. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

- KLEIMAN, Ângela B.(org.).2002. *Os significados do letramento*. Campinas: Mercado de Letras.
- _____. 2002. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas: Pontes.
- LAJOLO, Marisa.2001. *Literatura: leitores e leitura*. São Paulo: Moderna.
- _____. 2001. *Do mundo da leitura para a leitura de mundo*. São Paulo: Ática.
- _____ e ZILBERMAN, Regina. 1996. *A formação da leitura no Brasil*. São Paulo: Ática.
- _____ e ZILBERMAN. 2002. *A leitura Rarefeita. Leitura e livro no Brasil*. São Paulo: Ática.
- LAVILLE, Christian e Dionne, Jean. 1999. *A construção do saber*. Porto Alegre: Editora UFMG.
- LERNER, L. 2002. É possível ler na escola? In: *Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário*. Porto Alegre: Artmed.
- LUNA, S.V. de. 2000. *Planejamento de Pesquisa. Uma introdução*. São Paulo: Educ.
- MARIA, Luzia de. 2002. *Leitura e colheita. Livros, leitura e formação de leitores*. Petrópolis: Editora Vozes.
- MARIN, Alda Junqueira et al. 2002. Escola entre saberes, professores e alunos. Projeto de pesquisa. *Programa de Pós-Graduação em Educação: História, Política, Sociedade*. www.pucsp.br/pos/ehps.
- MARINHO, Marildes. 2001. *Ler e navegar. Espaços e percursos da leitura*. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, Associação de Leitura do Brasil.
- MARX, Karl. 1984. *O Capital*. V. I. São Paulo: Abril Cultural.
- MEIRELES, Cecília. 1984. *Problemas da Literatura Infantil*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- MELLO E SOUZA, Antonio Candido. 2000. *Literatura e Sociedade*. São Paulo: Publifolha
- MENDES, Mônica Fátima Valenzi. 2006. *Sala de leitura nas escolas da rede municipal de ensino de São Paulo: uma inovação que resiste às discontinuidades políticas*. Tese de doutorado. PUC/SP.
- MOLLIER, Jean-Yves et SOREL, Patricia. 1994. L'histoire de l'édition, du livre et de la lectura en France aux XIX et XX siècles. In: *Bulletin de la Société d'histoire moderne et contemporaine*, p. 35-49.
- MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. 1998. A crise da teoria curricular crítica. In: COSTA, Marisa Vorraber (org). *O Currículo dos limiares do contemporâneo*. Rio de Janeiro: DP& ^a
- _____. 1995. *Currículos e Programas no Brasil*. Campinas: Papyrus.

- _____. 1997. A Psicologia e o resto. *Caxambu: Cad. de Pesquisa* n. 100. pp. 93.107.
- _____. 2000. Estudos de currículo no Brasil: abordagens históricas. In: PACHECO, José Augusto (org.) *Políticas curriculares: caminhos da flexibilização e integração*. Portugal: Universidade do Minho.
- _____. 2002. *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez Editora.
- MOREIRA, Marco Antonio. 1988. *Mapas Conceituais e Aprendizagem Significativa*. Instituto de Física – UFRGS. www.if.ufrgs.br/~moreira.pp. 1-15.
- MUNAKATA, Kazumi. 2003. *Investigações acerca dos livros escolares no Brasil: das idéias à materialidade*. In: *História de las ideas, actores y instituciones educativas. Memória del VI Congreso Ibero Americano de História de la Educacion Latinoamericana*. San Luis Potosí.
- NOGUEIRA, M.A e CATANI, A.1998. *Escritos de educação*. Petrópolis: Vozes.
- _____ e NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins. 2002. A Sociologia da Educação de Pierre Bourdieu. *Educação e Sociedade*, nº 78, ano XXIII – abril, pp. 15-35
- NUNES, José Horta. 1994. *Formação do leitor brasileiro*. Campinas: Ed. Unicamp.
- OLIVEIRA, Cristiane Madanêlo de. 2005. *A literatura infantil* (on line.)
- ORLANDI, Eni Pulcinelli. (Org.) 1998. *A leitura e os leitores*. Campinas: Pontes.
- _____. 2001. *Discurso e leitura*. Campinas: Ed. Da Unicamp e São Paulo: Cortez.
- PAIVA, Aparecida, MARTINS, Aracy, PAULINO, Graça e VERSIANI, Zélia. 2003. *Literatura e letramento*. Espaços, suportes e interfaces. O jogo do livro. Belo Horizonte: Autêntica.
- PEREIRA, Andrea Kluge. 2006. *A biblioteca na escola*. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica.
- RAMOS, Maria Cecília Mattoso.1986/87. Que livro as crianças lêem. *Didática*. vol 22/23. São Paulo: Universidade Estadual Paulista.
- RANGEL, Egon de Oliveira. 2006. *Dicionários em sala de aula*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica.
- RANGEL, Jurema Nogueira Mendes. 2004. As práticas de leitura na escola. In: *Associação Brasileira de Leitura do Brasil*, ano 22, n.42 mar. Campinas. São Paulo: Global Editora.
- ROCKWELL, Elsie. 2001. La lectura como prática cultural: conceptos para el estudio de los libros escolares. *Educação e pesquisa*. São Paulo, v. 27, n.1, jan.jun., pp. 11-26.
- SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira. 1998. *Um gosto amargo de escola: relações entre currículo, ensino e fracasso escolar*. São Paulo: EDUC/FAPESP.

- SOARES, Gabriela Pellegrino. 2007. *Semear horizontes: uma história da formação de leitores na Argentina e no Brasil, 1915-1954*. Belo Horizonte: Editora UFMG/FAPESP
- SOARES, Magda Becker. 1995. Língua escrita, sociedade e cultura. *Revista Brasileira de Educação*, nº 0, São Paulo: Anped.
- _____. 1999. A escolarização da Literatura Infantil e Juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins, BRANDÃO, Heliana Maria Brina e MACHADO, Maria Zélia Versiani. *A escolarização da Literatura Literária. O jogo do livro Infantil e Juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica.
- _____. 2002. Novas práticas de leitura e letramento na cibercultura. *Educação e Sociedade*, vol. 23, nº 81, p. 143-160
- _____. 2004. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*. nº 25, São Paulo, Anped.
- _____. 2001 *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica.
- SILVA, Ezequiel T. da. 2002. *Elementos de Pedagogia da leitura*. São Paulo: Martins Fontes.
- VARELA, Julia e URÍA, Fernando Alvarez. 1992. A maquinaria escolar. *Teoria e Educação*, n. 6. pp.68-104.
- VARELA, Julia. 2002. Categorias espaço-temporais e socialização escolar. Do individualismo ao narcisismo. In: COSTA, Marisa Vorraber. *Escola Básica na Virada do século. Cultura, Política e Currículo*. São Paulo: Cortez Editora.
- VIDAL, Diana Gonçalves. 1998. Práticas de leitura na escola Brasileira dos anos de 1920 e 1930. In: FARIAS FILHO, Luciano Mendes de. (org.). *Modos de Ler/formas de escrever: estudos de história da leitura e da escrita no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica.
- _____ e HILSDORF, Maria Lúcia Spedo. 2000. *Brasil 500 anos: Tópicos em História da Educação*. São Paulo: Edusp.
- VIÑAO FRAGO, Antonio. 1998. Por una historia de la cultura escolar: enfoques, cuestiones, fuentes. In: *Cultura e Civilizaciones*, III Congreso de la Asociación de Historia Contemporánea. Valladolid: Secretariado de Publicaciones e Intercambio Científico, Univ. de Valladolid.
- VINCENT, Guy, LAHIRE, Bernard e THIN, Daniel. Sobre a história e a teoria da forma escolar. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, nº. 33, jun/2001.
- _____. 1980. A forma escolar. Texto extraído do original em francês *L'école primaire française*. Lyon ET Paris: Press Universitaires de Lyonnet Editions La Maison des Sciences de l'Homme – 33-48 (capítulo II). Tradução Livre por Valdeniza Maria da Barra. Doutoranda pelo Programa de Pós-graduação da Universidade de São Paulo e Professora

Dra. Diana Gonçalves Vidal, Professora do Programa de Pós-graduação em História da Universidade de São Paulo.

WEBER, Max. 1944. *Economia e Sociedade*. México: Fondo de Cultura Económica, pp. 5-45.

WILLIAMS, Raymond, 1961. *The long revolution*. Harsmondsworth: Peguim Bookd. (Texto traduzido/ mimeo.)

_____. 1969. *Cultura e Sociedade*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.

_____. 1981. *Marxismo e literatura*. Tradutor: Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Zahar Editores

_____. 2000. *Cultura*. São Paulo: Paz e Terra.

WOODS, Peter. 1987. *La escuela por dentro*. Barcelona, Buenos Aires e México: Ministério de Educacion e Ciencia. Paidós.

_____. 1996. *Investigar a arte de ensinar*. Porto: Porto Editora.

ZABALA, Antoni. 1999. *Como trabalhar os conteúdos procedimentais em aula*. Porto Alegre: Artmed.

ZILBERMAN, Regina. 1981. A Formação do Leitor Infantil. *3º Congresso de Leitura*. (COLE). Campinas: unicamp, pp. 33-34.

_____. (org.). 1988. *Leitura em crise na escola*. Porto Alegre: Mercado Aberto.

_____ e LAJOLO, Marisa. 1986. *Um Brasil Para Crianças*. São Paulo: Global.

_____. 1998. *A Literatura Infantil na escola*. São Paulo: Global.

_____ 2005. Leitura literária e outras leituras. In. *Leitura: práticas, impressos, letramentos*. GALVÃO, Ana Maria de Oliveira e BATISTA, Antônio Augusto Gomes. (orgs.) Belo Horizonte: Autêntica. P. 71-88.

_____ e SILVA, Ezequiel Theodoro da. 2002. *Leitura. Perspectivas interdisciplinares*. São Paulo: Ática.

DOCUMENTOS:

- Diário Oficial da Cidade 24/07/2008, p. 16
- Diário Oficial do Município nº 46/PJ 005/83
- Diário Oficial da União 04/05/2004
- BRASIL. 1996. MEC/SEF Brasília. Parâmetros Curriculares Nacionais – Vol. 2 e 4 Língua Portuguesa.
- BRASIL. 1997. Ministério da Educação e Desporto Portaria nº 584 de 28 de abril
- BRASIL. 2001. MEC/SEF. Programa de Professores Alfabetizadores (PROFA) Módulo I Unidade 4.
- BRASIL. 1998. MEC/SEF.Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – VI 3/ Conhecimento do mundo Brasília. (pp. 140 a 145).
- BRASIL. 2002. FNDE. Resolução nº 8 do de 05 de março de 2002.
- SÃO PAULO. 2006. Diretoria de Orientação Técnica da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo Programa Ler e escrever: prioridade na escola municipal – Toda Força ao 1º ano – VI. I, II e III.
- SÃO PAULO. 2007. Divisão de Orientação Técnica da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Guia de Planejamento e Orientações Didáticas para o Professor do 2º ano.VI. I.
- SÃO PAULO. 2006. Divisão de Orientação Técnica da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Projeto Intensivo no Ciclo I. VI.I, II e III.
- SÃO PAULO. 2006. Secretaria Municipal da Educação de São Paulo. Diretoria de Orientação Técnica. Referencial de expectativas para o desenvolvimento da competência Leitora e Escritora no CII do Ensino Municipal.
- SÃO PAULO. 2006 E 2007. Secretaria Municipal de Educação de São Paulo/Diretoria de Orientação Técnica. Formação continuada para Professores Orientadores de Sala de Leitura.
- INSTITUTO PAULO MONTENEGRO E AÇÃO EDUCATIVA. 2005. 5º Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional, 8 de Setembro de 2005. Ação Educativa.

REVISTAS, JORNAIS E ENDEREÇOS ELETRÔNICOS.

- Jornal do Alfabetizador, ano VIII, nº 44, 1996, p. 10
- Revista Nova Escola. (on line) – 06/04/2006;
- www.abrelivros.org.br (Informativos sobre ações do Ministério da Educação e Cultura.

ANEXOS**ANEXO I – Encontro da Anpoll e discriminação dos anais encontrados**

ANO DA ANPOLL	AUTOR	TÍTULO DA COMUNICAÇÃO	INSTITUIÇÃO
1987	MARTINS, Maria Helena.	Reflexões sobre leitura e Literatura Infantil	UFRGS E USP
1987	MEDEIROS, Maria Lúcia Fernandes .	Expansão da leitura: Projeto e Experiência.	UFP
1987	GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos e outros.	Literatura Infantil no currículo por atividades: leitura e produção textual.	UFRGS
1987	ROSLER, Mara Regina e outros.	A leitura do texto literário nas 5ª e 6ª séries do 1º grau da sede do município de Westphalen-RS.	Fundação de Ensino Superior do Alto Uruguai - RS
1987	AGUIAR, Vera Teixeira.	A Literatura Infantil na pré-escola brasileira	PUC RS
1987	LEITE, Lígia Chiappini Moraes	Relações entre pesquisa, ensino e prestação de serviços na área de Literatura Infantil	USP
1989	LAJOLO, Marisa.	Machado de Assis: um mestre de leitura.	UNICAMP.
1989	FARIA, aria Alice de Oliveira Faria.	Por quê alunos de 1º grau rejeitam ou aceitam certos textos literários? Relato de uma pesquisa em curso.	UNESP.
1992	JARDIM, Vera.	Hábitos e interesses de leitura dos alunos trabalhadores do 1º grau noturno: comprometimento e alienação da escola.	FAPA rs
1994	MATOS, Maria Afonsina Ferreira. e outros.	Estação leitura.	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia.
1996	AGUIAR, Vera Teixeira.	Poesia e desenvolvimento cognitivo infantil.	PUC RS
1996	STRÔNGOLI, Maria Tereza de Q. Guimarães e outros.	Espaço e tempo de leitura : teoria e prática.	PUC RS e ECA USP.
1998	GURGEL, Maria Cristina Lírio.	Discruso Pedagógico: crenças sobre leitor, texto e leitura.	UERJ
2000	CECCANTINI, João Luís e outro.	Sete anos de Pró-leitura.	UNESP ASSIS.
2000	ALMEIDA, Josélia da Silva	Dificuldades de leitura: causas e conseqüências.	UnB

2000	YUNES, Eliana.	Tese sobre literatura infanto-juvenil.	PUC RJ
2000	LONTRA, Hilda Orquídea Hartman.	Leitura da literatura: problemas e perspectivas.	UnB
2002	CARVALHO, Diógenes Buenos Aires de.	As crianças contam as histórias: os horizontes dos leitores de diferentes classes sociais.	PUC RS E UEMA
2002	FERREIRA, Hugo Ferreira.	A Literatura Infanto-juvenil e a transversalidade temática.	SENAC-PE
2002	SALES, José Batista.	Verificação de leitura em Mato Grosso do Sul: Monteiro Lobato.	UFMS
2002	RIBEIRO, Maria Augusta H. W. e outro.	A experiência de leitura com três diferentes tipos de textos.	UNESP.
2002	OLIVEIRA, Maria Lilia Simões de.	Renda de linguagens: o fantasma da ópera numa leitura transdisciplinar.	PUC RIO DE JANEIRO.
2002	OLIVEIRA, Maria Regina.	A criança e a leitura interativa.	UNESP ARARAQUARA.
2002	AMARILHA, Marly.	Leitor pobre, personagem rico: o aspecto sócio econômico no contrato ficcional.	UFRN

ANEXO II – Relação das dissertações/teses selecionadas a partir do CD-Rom – ANPED (1999) para análise.

A) ESTUDOS RELACIONADOS À SALAS DE LEITURA OU BIBLIOTECAS ESCOLARES.

AUTOR	TÍTULO DO TRABALHO	ANO DA DEFESA E INSTITUIÇÃO.
ABRAHÃO, Maria Cristina.	Competências básicas em leitura ao final da quarta série do primeiro grau.	1981 - UFRJ
SILVEIRA, Italia Maria Falceta da.	Relação entre o desenvolvimento de habilidades de pensamento e o nível de desempenho apresentado por dois grupos de alunos da primeira série do primeiro grau de primeiro grau em biblioteca escolar (mestrado.)	1989 – PUC RS
MARTINEZ, Heloisa Cleto Pires.	Relato de uma experiência de reativação de biblioteca escolar de periferia. (mestrado)	1990 – UF DE SÃO CARLOS
SILVA, Waldeck Carneiro da.	A utilização da biblioteca como recurso de ensino-aprendizagem em livros de didática. (mestrado)	1991 - UFF
MAIRINK, Paulo Tarcísio.	A biblioteca escolar brasileira: da caracterização teórico-administrativa ao estabelecimento de diretrizes e padrões para sua organização e planejamento. (Doutorado)	1991 - USP
DIOS, Cyana Maria Leahy.	A dinamização da leitura da biblioteca da escola. (Mestrado.)	1989 - UFF
UZEDA, Leonia Freitas de.	Leitura: uma experiência lúdico Pedagógica com alunos multi-repetentes. (Mestrado)	1992 - UFF
VENEZA, Sandra do Amaral.	Livro infantil: além da cor e da fantasia. (mestrado)	1992 - UFF
SANTOS, Selma Libania dos.	A Sala de Leitura no Ensino de primeiro Grau: um espaço para vivência das contradições. (Mestrado)	1992 - UFRJ
CASTELO BRANCO, Sulamy Maria Coutinho.	Estudo de desenvolvimento de leitura oral em escolares da primeira a quarta série do primeiro grau. (Mestrado)	1992 – PUC SP
PACHECO, Suzana Moreira.	Grupo de Leitura: aspectos sócio-culturais das interações entre crianças leitoras e textos. (mestrado)	1994 – UFRGS.
CAMPOS, Cláudia de Carvalho.	Em busca do prazer da leitura: avaliação de uma proposta pedagógica de ensino da segunda série do primeiro grau. (Mestrado)	1995 – PUC SP
BORGES, Teresa Maria Machado.	Leitura: da escrita da fala a fala da escrita: um estudo de distorções no ensino de leitura nas classes de alfabetização. (Mestrado)	1995 – UF DE UBERLÂNDIA.

SANTOS, Josineide Alves.	Avaliação do interesse por leitura em alunos de segunda e quarta série.	1996 – UF SÃO CARLOS
ARAÚJO, Maria José de Araújo.	Leitura na escola de primeiro grau José Fernandes: implantação e desenvolvimento do Programa Nacional de Salas de Leitura na rede municipal de Aracajú. (Mestrado)	1996 - UFSE
SILVA, Helena de Fátima Nunes da.	A biblioteca e suas representações: análise das representações de alunos e professores na Universidade Federal do Paraná. (Mestrado)	1996 - UFPR
COELI, Thelma Lopes Martins.	Leitura e Cidadania: a formação de crianças leitoras em escola pública municipal. (mestrado).	1997 – PUC CAMPINAS
SILVA, Maria do Pilar Cunha e.	Os modos de compreensão e a leitura na escola. (mestrado).	1998 - UNICAMP

B) ESTUDOS RELACIONADOS À PRÁTICAS DE LEITURA EM SALA DE AULA.

AUTOR	TÍTULO DO TRABALHO	ANO DA DEFESA E INSTITUIÇÃO.
SANTOS, Denise Grein.	Contribuição ao ensino da leitura.	1984 - UFP.
CRHISTOFOLINI, Maria Conceição P.	Compreensão da leitura na terceira série do primeiro grau: prática e produto. (mestrado)	1986 – PUC Rio Grande do Sul.
CARNEIRO, Licia Puccini de Almeida.	A leitura na escola de primeiro grau e formação do leitor crítico. (mestrado)	1987 - UFBA.
LOBO, Terezinha Grillo.	O ensino de leitura nas escolas de primeiro Grau da Rede Municipal de Ensino: caracterização e avaliação. (mestrado)	1988 - UFES
BEDRAN, Maria Terezinha Saad.	A leitura na escola de primeiro grau: gerando desprazer no texto?. (Mestrado)	1988 - UFMG
COSTA, Maria das Graças Pinheiro da.	Proposta de ensino de leitura para o desenvolvimento de três habilidades básicas ao nível da quarta série do primeiro grau. (mestrado)	1988 - UFRJ
RIBEIRO, Nadea Regina Gaspar.	A bibliotecaria também como educadora: análise de uma experiência em torno da leitura. (mestrado)	1989 - UNICAMP
COSTA, Rita de Cassia Maia e Silva.	Leitura como prática discursiva. (mestrado)	1989 - UFES
MACEDO, Maria Greice Santos.	Investigando na leitura: programa da Oficina da Palavra. (mestrado)	1989 - UFRJ

TANNURE, Juçara Alves.	Leitura: caminhos e descobertas. (mestrado)	1990 - UFRJ
PEREZ, Isilda Lozano.	Currículo, leitura, literatura: das possíveis leituras as muitas indagações: uma visão da rede municipal de ensino de São Paulo. (mestrado)	1990 – USP.
SOUZA, Anna Silvia de.	A importância do hábito de leitura para a educação permanente. (mestrado)	1990 – Universidade Católica de Petrópolis.
ZEN, Maria Izabel Habckost Dalla.	Histórias de leitura na vida e na escola: uma abordagem lingüística, psicológica e social. (mestrado)	1991 - UFRGS
SOUZA, José Carlos Cintra de.	A entonação e suas funções na leitura oral. (doutorado)	1991 - USP
FURLAN, Patrícia Lazzarini.	Práticas de leitura e formação do leitor no cotidiano da sala de aula. (mestrado)	1992 – PUC Rio de Janeiro.
CORTES, Regina Maria Hatschbach.	A literatura infanto-juvenil na escola: o diálogo da crítica nos anos oitenta. (mestrado)	1992 - UFP
LUCA, Marly Mello de.	Abrindo caminhos na orientação educacional através de buscas: a literatura infanto-juvenil. (mestrado)	1992 - UFRJ
FERREIRA, Norma Sandra de Almeida.	Leitura de histórias de leitura. (mestrado)	1994 - UNICAMP
OLIVEIRA, Maria Alexandre de.	Leitura prazer: interação participativa da criança com a leitura infantil. (mestrado)	1995 - USP
SILVA, Santuza Amorin da.	Práticas e possibilidades de leitura na escola. (mestrado)	1997 - UFMG
ELIAS, Carime Rossi.	O leitor e a tecitura da trama dos sentidos: um estudo de caso. (mestrado)	1998 - UFRGS
VIEIRA, Javert Melo.	Suportes para o desenvolvimento da leitura como ampliação da visão de mundo: uma proposta para Mato Grosso.	1998 - USP

C) ESTUDOS QUE BUSCAM DIAGNOSTICAR REPRESENTAÇÕES DE LEITURA DE DIFERENTES SEGMENTOS.

AUTOR	TÍTULO DO TRABALHO	DEFESA E INSTITUIÇÃO.
SANTOS, Patrícia Leila dos.	Representações sobre o comportamento de leitura de crianças e adolescentes: a visão das mães. (mestrado)	1993 – UF de São Carlos

ANEXO III – Relação dos Congressos de Leitura (COLE) selecionados com a discriminação do material encontrado

ANO DO COLE	AUTOR	TÍTULO DA COMUNICAÇÃO	INSTITUIÇÃO
1981	SILVA, Ezequiel Theodoro da. e outros	Questionário para avaliar atitudes de leitura de alunos de 1º e 2º graus.	UNICAMP.
1981	FRANCO, Maria Ignez Salgado de Mello.	Um roteiro para o ensino da leitura.	PUC SP.
1981	SOUZA, Cláudio Nívea Roncarati de.	Leitura e realidade brasileira e suas conseqüências na leitura escolar.	
1981	FÁVARO, Leonor Lopes e outros.	Considerações sobre leitura em sala de aula.	PUC SP
1981	GARCIA, Ana Luisa Marcondes e outros.	Leitura Escolar: pesquisas sobre metodologia de ensino integrado de leitura/produção de textos teóricos em áreas específicas do conhecimento.	PUC SP
1981	BUTAKA, Ivone e outros.	Práticas de leitura extensiva em escolas estaduais de 1º grau – Minas Gerais – Estudo exploratório.	Centro de Ed. Permanente “Prof. Luiz de Bessa”.
1981	WERNECK, Maria Helena Vicente e outros.	Implantação de bibliotecas escolares – relato de uma experiência.	Secretaria de Educação e Cultura do Rio de Janeiro.
1981	BACK, Maria Helena de Carlos.	Interesses e estímulos na leitura dos estudantes de 1º e 2º graus e condições de funcionamento de bibliotecas escolares em Florianópolis.	Associação Catarinense de Bibliotecários.
1983	LEMLE, Miriam.	Comunicação e expressão: o ensino de leitura.	UFRJ
1983	FÁVERO, Leonor Lopes.	Reflexões sobre o ensino de leitura.	PUC SÃO PAULO
1983	MOURA, Maria José.	O ensino da leitura em escolas do 1º grau.	UNICAMP.
1983	D’ALEXANDRO, Maria Lúcia de Souza e outro.	A formação de leitores no 1º grau.	ESCOLA VERA CRUZ.
1983	INDURKY, Freda e	Leitura como suporte para	UFRGS.

	outro.	a produção textual.	
1983	BUTAKA, Ivone.	Prática da leitura no 1º grau: um estudo comparativo de escolas da rede pública de Minas Gerais e da rede privada de Belo Horizonte.	Secretaria de Educação de Estado de Minas Gerais
1985	GERALDI, João Wanderley.	De como produzir milagres ou “O professor pega um boizinho, rifa e compra livros”.	IEL-UNICAMP.
1985	BEDRAN, Terezinha Saad.	O professor como leitor e incentivador da leitura.	UFMG.
1985	ISAKE, Haquira.	Professor como leitor e como incentivador de leitura.	IEL-UNICAMP.
1985	MOISÉS, Sarita A.M.	A morte do leitor.	FE-UNICAMP.
1985	MENEZES, Ana Lúcia Vieira.	A pesquisa na área de leitura.	Prof. da Rede Pública de Sergipe,
1985	ALMEIDA, Milton José de.	A pesquisa na área de leitura.	FE-UNICAMP.
1985	GARCIA, Edson Gabriel.	Programa de Salas de Leitura das escolas municipais de 1º grau da cidade de São Paulo.	SME/São Paulo.
1985	PEDROSO, Leda Aparecida.	Literatura infantil na escola.	Escola Comunitária de Campinas.
1985	KAUER, Maria Aline e outro.	A situação da leitura nas séries iniciais (1º a 3º): relato de projeto.	UFRGS
1985	BARBOSA, Maria Benta de lima e outro.	trabalho integrado visando a interferência na realidade do ensino da leitura no 1º grau.	UEL E UNICAMP.
1985	CARVALHO, Regina Palermo.	Alfabetização através da literatura.	Escola comunitária de campinas.
1985	BRAGATTO FILHO, Paulo.	Projeto de Literatura Infanto-juvenil “os livros criam asas”.	não informado.
1985	VÁLIO, Else Benetti Marques e outros.	Dinamização de bibliotecas escolares: interesses de leitura.	PUC Campinas.
1985	FRANCHETTI, Paulo.	Uma experiência de organização de biblioteca escolar.	não informado.
1985	CASTRO, Maria Guadalupe de.	Interação verbal e ensino de leitura do texto de literatura infantil.	PUC São Paulo.
1985	MAGNANI, Maria do	O texto literário na escola	não informado.

	Rosário.	de 1º grau.	
1985	CARDOSO, Zélia de Almeida.	Leitura e literatura no primeiro grau.	não informado.
1985	TEIXEIRA, Maria da Graça de Andrade.	Leitura oral e silenciosa (uma sugestão de procedimento).	UFC
1985	WARSCHAUER, Aurora Parreira.	A leitura na escola: o papel da intertextualidade na compreensão de um texto.	PUC SÃO PAULO
1987	LEITE, Ligia Chiappini M.	Condições de produção da leitura na rede pública de ensino.	USP.
1987	RENSI, Leila Teresinha Simões.	Leitura: caso de paixão.	UNICAMP.
1987	MARTINS, Maria Helena.	O professor, a leitura e as artimanhas do sistema – um a visão do lado de fora da sala de aula e da escola.	UFRGS/USP.
1987	RUBNER, Regina.	Condições de produção da leitura na rede pública de ensino.	não informado.
1991	NERY, Alfredina.	Leitura crítica e sua promoção na escola.	Rede pública São Paulo.
1991	CUNHA, Maria Antonieta Antunes .	Leitura crítica e sua promoção na escola.	UFMG.
1991	SMOLKA, Ana Luiza.	Leitura na pré-escola e séries iniciais: Uma reflexão em três momentos.	UNICAMP.
1995	SILVA, Sandra Aparecida da Silva e outro.	Biblioteca em sala de aula: leitura e produção de textos.	não informado.
1995	LEHAY, Cyana Maria e outro.	Dinamização da leitura em biblioteca escolar.	não informado.
1995	BENATTI, Raquel Cândido.	Relato de experiência do serviço de biblioteca escolar da Secretaria Municipal de Angra dos Reis.	Secretaria Municipal de Angra dos Reis.
1995	REY, Maria José Teodoro Carreira.	Ensino de leitura e produção de textos: da teoria à prática.	não informado.
1995	PROSINI, Ana Maria Ferreira.	Pra que ensino de leitura.	não informado.
1995	GRIMARÃES, Maria Flora.	Leitura e escrita na formação do leitor crítico.	não informado.
1995	MUNIZ, Dinéia Maria Sobral.	A pedagogia do desejo de ler.	não informado.

1995	ARAÚJO, Mírian.	Quando o hábito não faz o monge – discutindo leitura.	não informado.
1995	SILVA, Luciana Pereira da.	Uma proposta de lições para o trabalho efetivo de leitura.	não informado.
1995	BOZZA, Laís Serafim P. e outro.	Uma perspectiva para o incentivo à literatura: interação empresa-escola.	não informado.
1995	SILVA, Maria do Socorro.	A leitura no cotidiano da escola.	não informado.
1995	PEDROZA, Roberto Castanheira.	Da teoria à prática: o ensino de leitura.	não informado.
1995	DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret.	Leitura: a verificação da compreensão.	não informado.
1995	MAIO, Rita Maria de Abreu.	Pelos caminhos do amor, a paixão pela leitura.	não informado.
1995	NOGUEIRA, Maria Christina A. e outro.	Material lúdico: uma alternativa para a formação do leitor.	não informado.
1997	LAFFIN, Maria Hermínia Lage.	As práticas de leitura nas vozes de Carolina, José e Daniel.	Escola Estadual Giovani Pasqualini Faraco, Joenvile-SC.
1997	NIGRO, Claudia Maria C. e outros.	Metodologia da leitura proposta para um trabalho com textos literários infantis na escola pública.	UNESP Rio Preto.
1997	FREITAS, Georgete Lopes e outros.	Leitura e formação de leitores: perspectivas de construção/transformação do cidadão crítico.	UFMA
1997	FERREIRA, Roseane Maria.	Literatura Infanto-juvenil	UNESP Araraquara.
1997	COUTINHO, Maria Antônia Ramos e outros.	O pulo do gato.	UNEB
1997	CANTRO, Artemis Nogueira.	Projeto de incentivo à leitura à leitura e escrita para alunos do primeiro segmento do ensino básico.	Faculdades Integradas Simonsen e Faculdade de Filosofia de Campo Grande.
1997	MAINARDES, Jefferson e outro	A linguagem está mais perto de nós agora – oficinas de leitura e literatura.	Universidade Estadual de Ponta Grossa-PR
1997	FERREIRA, Isaías Moreira.	Da leitura à produção de fábulas na escola.	UFPB
1997	RIOLFI, Glaucia Barbosa Rosa e	Projeto Saltimbanco.	APROESP.

	outros.		
1997	MILANEZ, Janaina Guedes e outro.	O texto literário infantil na escola de 1º grau: relato de uma experiência.	UFPB
1997	ALVES, Deborah dos Santos.	Ai, que difícil!	Escola da Fundação Municipal de Ensino de Mococa.
1997	OLIVEIRA, Marly Amarilha de.	Releitura: o texto e a voz.	UFRGN.
1997	RAMOS, Anna Claudia.	Ir à biblioteca se aprende na escola.	não informado.
1997	CANÇADO, Dinorá Couto.	Projetos interdisciplinares dinamizando bibliotecas.	Fundação Educacional do Distrito Federal.
1997	BARROS, Rosinaura Lisboa e outros.	Biblioteca – centro de leitura, informação, cultura e lazer.	EMPG Vila Monte Cristo de Porto Alegre.
1997	ARAÚJO, Valkiria Toledo de.	A biblioteca escolar na paraíba.	UFPB.
1997	SILVA, Virgínia de Oliveira.	Nas ondas da leitura.	Secretaria Municipal de Educação de Angra dos Reis.
1997	MONTENEGRO, Maria do Socorro Moura.	Contribuição para as práticas de leitura.	Prefeitura Municipal de Campina Grande-PB
1997	OLIVEIRA, Sônia Maria M. de . e outros.	A pesquisa escolar no ensino de 5ª a 8ª série do primeiro grau: diagnostico da situação nas escolas estaduais, municipais e particulares da cidade de Londrina, PR.	UEL.
1997	SILVA, Santuza Amorin da.	Biblioteca: condição de possibilidade de leitura na escola.	UFMG
1997	BEZERRA, Maria Aparecida da Costa.	Aulas na biblioteca, por que não?	Colégio do Carmo, Santos-SP.
1997	STEYER, Vivian Edite.	Escluídos das bibliotecas escolares.	UFRGS.
1997	SANTOS, Josineide Alves dos.	Livros ou jogos: uma surpresa na escolha das crianças.	UF de São Carlos.
1997	CARELLI, Ana E.	Leitura recreativa infantil no âmbito das bibliotecas públicas paranaenses.	UEL
1997	AZEVEDO, Isabel Cristina M.	A biblioteca de classe na formação da língua portuguesa.	Colégio arquidiocesano de São Paulo.
1997	SILVA, Rachel Aparecida Bueno da.	O livro e a biblioteca formados pelo aluno.	EMPG Profª Clotilde Barraquet Von Zuben.
1997	TEIXEIRA, Maria das Graças e outro.	A literatura Infantil e a biblioteca escolar.	UFBA

1997	MEDEIROS, Almaiza Fernandes de.	A vida como ela é nos livros.	Secretaria Municipal de Natal.
1997	PONCE LEON, Maria Mesiane Vieira.	A biblioteca escolar e as novas tecnologias.	ufpb
1997	STEFFEN, Solange.	Biblioteca Dinâmica.	Secretaria de Educação do Paraná.
1997	BRAGA, Elizabeth dos.	O professor tem que ser aluno a vida inteira.	Universidade Estadual de Ponta Grossa.
1999	ZAMARIN, Adelaide Olívia Pinto.	Projeto de leitura.	Fundação de Ensino Municipal de Mococa.
1999	CHICOSKI, Regina.	Construção do leitor: contar histórias, brincar, dramatizar... Pontos de partida.	UNICENTRO.
1999	MAINARDES, Jefferson.	Leitura, literatura, teatro de fantoches: entrecruzamentos para a formação do leitor.	Universidade Estadual de Ponta Grossa.
1999	FERREIRA, Maria Helena.	Leitura, crítica e produção de textos.	não informado.
1999	CAMACHO, Regina M ^a Martins.	Entre linhas, múltiplos olhares e vozes singulares.	UFF
1999	VILLARD, Raquel e outros.	Literatura na escola: por uma metodologia do desenvolvimento do gosto.	UERJ
1999	ABREU, Mirhiane Mendes de.	Literatura no primeiro grau: critérios de seleção e abordagem.	UNICAMP E UEL.
1999	SILVEIRA, Ângela Maria Souza da..	Literatura infanto-juvenil uma contribuição bibliográfica na formação do leitor.	UNESP/FUNESO.
1999	MELO, Maria de Fátima Prôa Melo.	Bibliotecas escolares do colégio Pedro II: um relato.	Colégio Pedro II
1999	RIBEIRO, Tadeu Rodrigo.	Programa de revitalização das bibliotecas escolares da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte.	Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte.
1999	BARROS, Rosinaura Lisboa.	Aqui tem promoção da leitura!	E.M. de 1º Vila de Monte Crito.
1999	ALMEIDA, Maria Lúcia.	Leitura: hábito, prazer, doce deleite.	OAPEC.
1999	CAMARGO, Leila Regina Ribeiro de. e outro.	Parceria da biblioteca com docente em sala de aula.	UNISO
1999	STEFFEN, Solange	fortalecendo e dinamizando bibliotecas: uma nova perspectiva de	SSED/DESU.

		trabalho.	
2001	GOUVEIA, Rosa Maria dos Santos e outro.	A leitura na biblioteca escolar: interesses e conquistas.	SME Olinda/PE e UFPE
2001	BORTOLIN, Sueli.	A quem cabe mediar a leitura?	UNESP/Marília.
2001	LUPION, Adriana.	Aspectos bibliológicos dos itens da biblioterapis como recurso no cotidiano escolar.	UNESP.
2001	FURTADO, Cassia.	Biblioteca escolar no contexto da sociedade da informação.	UFMA
2001	FERNEDA, Arlete Regina Rufino.	Biblioteca escolar: novo espaço & novas leituras.	Colégio Uirapuru – Sorocaba.
2001	CAMARGO, Giovana A. de.	Biblioteca no ambiente escolar: resgate de uma prática.	FESB - SP
2001	Biblioteca Flor de Papel.	Biblioteca: universo formador do sujeito-leitor.	UFF.
2001	PIMENTA, Cecília Meirelles.	Cecília Meireles e a criação da biblioteca infantil do Pavilhão Mourisco.	UFV
2001	SILVA, Susete Rodrigues da.	Como trabalhar variadas linguagens artísticas na Sala de leitura e biblioteca.	EMEF Dona Jenny Gomes.
2001	CANÇADO, Dinorá Couto.	Dinamizando bibliotecas escolares com a prática das hemerotecas e outras ações significativas.	CORREIO BRASILIENSE.
2001	SOUSA, Maria Este V. de. e outro.	Enfim há alunos-leitores na escola.	UFPB
2001	BORBA, Maria do Socorro de Azevedo e outros.	Hábito de leitura: estudo de caso em bibliotecas escolares.	UFRN.
2001	LIMA, Léia Vieira de Souza e outros.	Leituras na sala de aula da escola estadual Fernando Lobo, vencendo desafios;	Escola Estadual Fernando Lobo -MG
2001	LAZARIN, Salete Maria.	Ler e fazer na biblioteca.	UFSC
2001	BERNARDES, Alessandra Sexto.	Papel da biblioteca escolar na formação do sujeito-leitor.	UFJF
2001	CARVALHO, Ana Maria Sá de.	Práticas leitoras nas bibliotecas escolares.	UFCE
2001	SILVA, Monisa Maciel da.	Projeto Lendo na Biblioteca.	Colégio Dom Aguirre/ Sorocaba/SP.
2001	GODOY, Ana Paula e	Uma proposta de contação	Colégio Farroupilha –

	outros.	de história para biblioteca.	Campinas/SP.
2001	JEANNE, Marcia Rodrigues Manteiga.	A fantástica viagem pelo mundo da literatura infantil: algumas experiências.	Faculdade de Educação Padre Anchieta de Jundiáí.
2001	SILVA, Rovilson José da.	A leitura literária nas 3 ^{as} e 4 ^{as} séries do ensino fundamental de Londrina.	UEL.
2001	PARREIRAS, Ninfa.	A leitura na Educação Infantil.	PROLER
2001	HADDAD, Sonia Moraes e outro.	A leitura para além das linhas: uma proposta de trabalho de leitura e produção textual com alunos da 1 ^a série.	Centro Pedagógico Catavento.
2001	FONSECA, Luciene Alves da Silva.	A literatura e a eleição no fim do milênio: uma prática para construção da cidadania.	Rede Estadual de Camaragibe/PE.
2001	SILVA, Joana Gonçalves da Silva.	A literatura infanto-juvenil como fonte de prazer e reflexão crítica.	Prefeitura de Camaragibe/PE.
2001	AVELAR, Rosimeire Darc Cardoso de. e outro.	A mediação dos catálogos no processo de produção de leitura no espaço escolar.	MLA/UEM
2001	PAULI, Alice Atsuko Matsuda.	A travessia de Maria: experiência de leitura de Corda Bamba de Lygia Bojunga Nunes.	UNESP/Assis.
2001	PIMENTEL, Carmem	Classicos em classe.	Escola Oga Mitá/RJ.
2001	PRESGRAVE, Patrícia Macedo.	Coleção Flor de Papel: uma biblioteca na creche UFF formando novos sujeitos leitores.	UFF
2001	TAMODON, Nelci Mello.	Comunidade escolar e mediação de leitura.	UEM
2001	PEDRO, Nilza de Fátima	Contando Histórias – encantando leitores.	Prefeitura Municipal de Americana – CIEP – Cidade Jardim.
2001	DINIZ, Andréa Morais.	Contos de assombração na sala de aula.	UFPR
2001	CORTESE, Beatriz e outros.	Contos populares na escola: uma experiência no interior da Bahia.	FEUSP.
2001	PINHEIRO, Marta Passos.	Criança: leitora de literatura.	não informado.
2001	CARVALHO, Sibéria Regina de.	Desafiar, sensibilizar e criar produção de textos	E.E. Prof ^a Ilga Puplatais – São José dos Campos/SP.

		poéticos em sala de aula com alunos de 3ª e 4ª séries, com idade entre 09 e 10 anos.	
2001	STOPPIGLIA, Bianca Elisa.	Despertando o gosto para a literatura: o humor na literatura infantil.	UNICAMP.
2001	PONTARA, Adriana Cristina Pinheiro.	Doce, doce...é a leitura	não informado.
2001	NAKAMURA, Helenita Assunção.	Dueto texto-ilustração na literatura infantil no contexto escolar.	UFPR
2001	PILOTO, Rosemary B. Soares e outro.	Entrou por uma porta e saiu pela outra.	Centro Educacional de Niterói
2001	NOGUEIRA, Gilda Lúcia de Melo e outro.	Era uma vez...As fábulas e os contos de fada na sala de aula.	UFPE
2001	COSTA, Suseline Eurenice Ferreira.	Era uma vez...conte outra vez...undo encantado de Monteiro Lobato.	Centro de Educação Integrada de Natal/RN
2001	SCOTTON, Maria Tereza.	Era uma vez...Histórias da literatura na escola.	UFJF
2001	MELLO, Rita Maria Vaz de Mello.	Eu leio, tu lêes?	EE Professor Leopoldo de Miranda.
2001	FARIA, Maria Cristiane Bortotto de.	Imagens de crianças leitoras no Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil.	não informado.
2001	SCHÖDER, Mirian.	Leitor e leitura: elos que precisam ser desvendados.	UNIOESTE; UEL.
2001	NASCIENTO, Danilo de Oliveira.	Leitura de poema épico.	não informado.
2001	FREIRE, Maraney.	Leitura literária na escola: 1ª a 4ª série.	Fundação Nacional do livro infantil e juvenil.
2001	ANJOS, Daniela Dias dos e outros.	Leitura: uma nova prática na escola.	UNICAMP.
2001	VILHENA, Silvia F. Fantolan.	O pequeno leitor na biblioteca.	não informado.
2001	OLIVEIRA, Míria Gomes de.	Por uma prática de leitura menor.	UFMG
2001	DAROLT, Carolina Witzke.	Professor e a literatura infante juvenil.	UFSCAR
2001	PIMENTEL, Claudia.	Semana literária – a leitura abrindo janelas.	Escola Ola Mitá-RJ
2001	PONTES, Gilvânia Maurício Dias de.	Um caso de literatura na educação infantil: Vinícius de Moraes como repertório de vivências de linguagens.	UFRN

2001	SOARES, Kalina Lúcia Pereira.	Uma experiência de leitura de Tchou, de Lúcia Bojunga Nunes.	UFPB
2001	DIAS, Juliana de Freitas.	Uma leitura crítica da literatura infantil no contexto escolar.	UnB
2001	PIRES, Diléia.	Uma professora que deixou saudades.	NAD/FALE/UFMG
2001	TOVAR, Andreza F.	Várias formas de leitura	SME – Vitória/ES.
2003	CASTRO, César Augusto e outros.	Ensino e biblioteca: diálogo possível.	UFMA
2003	PIRES, Diléia Helena de Oliveira.	A biblioteca escolar nas trilhas do letramento.	EMTA/PBH-MG
2003	SANTOS, Gildeir Carolino e outro.	Metologia para a construção de bibliotecas escolares digitais. direcionada para rede de escolas públicas.	UNICAMP.
2003	ORTIZ, Ivanir Maciel.	A busca de livros de contos de fada na biblioteca escolar.	UNIVILLE.
2003	TORINO, Lúcia Patrícia e outro.	Vem que eu te conto.	Colégio Marista de Cascavel/PR
2003	MACIEL, Lizete Shizue Bomura e outro.	Escola e pesquisa: professora, biblioteca e livro didático.	UEM
2003	GUIMARÃES, Maria Lucineide Pimentel.	SABE, Serviço de apoio à biblioteca escolar.	Prefeitura do Município de Diadema.
2003	SILVEIRA, Ângela Maria da.	Lerifazer: uma construção criativa para dar ênfase a fruição de textos e despertar o leitor.	FUNESO/UNESF
2003	BERNARDES, Ana Paula e outros.	Uma prática pedagógica: textos literários – obra teatral.	FAFIRE
2003	SILVA NETO, Anderson Pereira da.	Literatura infantil em foco: fantasia a serviço da ideologia dominante.	UFF
2003	LACERDA, Andréia Maria de Araújo e outro.	A literatura infantil no livro didático.	UFMG
2003	BUENO, Alba Regina Spinardi.	Ler é desafinar ou defiar um texto.	Editora Martins Fontes; Brinque Book; Melhoramentos.
2003	OLIVEIRA, Edméia da Conceição Faria de.	Leitura e afetividade.	AALC
2003	FEBA, Berta Lúcia Tagliari Feba.	Os colegas, de Lygia Bojunga Nunes: um estudo da recepção no Ensino	PG-UEM

		Fundamental.	
2003	AZEVEDO, Candice Firmino e outro.	Contar na escola: a brincadeira virando aprendizagem.	UFCG E UFPB
2003	ORRÚ, /carla Maria dos Santos Ferraz.	O processo de formação de leitores: a liberdade de escolha.	UNITAU
2003	CARVALHO, Diógenes Buenos Aires de.	Literatura, escola e classe social: um estudo sobre a construção da personagem.	CEC-UEMA; PPGL-PUCRS.
2003	RODRIGUES, Edmilson e outros.	Carro biblioteca – socializando a leitura e o conhecimento nas escolas municipais de São Luís.	SEMED/MA
2003	CASTAÑEDA, Irene Zanette de.	Literatura infantil e eliminação de preconceitos.	UFScar
2003	PAVANI, Elizabeth Akemi Ioshinaga.	Literatura em minha casa nasce na escola.	UNISO.
2003	SEGOVIA, Érica Reis	A indústria do livro: da editora para o professor.	PG-UEM
2003	VIEIRA, Francisco Carlos Soares Fernandes.	Experiência de uma oficina poético-ecológica.	Escola Municipal Nova Perequê/SME/AR/RJ
2003	VELOSO, Geisa Magela.	Representações de leitura: prazer e funcionalidade na leitura literária.	UNIMONTES.
2003	BOAVENTURA, Gladis Terezinha Longo e outro.	Mais que alfabetizar é preciso produzir leitores.	UFRGS
2003	NASCIMENTO, Lauren Souza do.	Corda de palavras: ciranda de emoções.	Colégio Santa Rosa de Lima.
2003	MARTINS, Leoneide Maria /britto.	Lendo e relendo Lobato: práticas extensionistas na formação de mediadores de leitura.	UFMA
2003	PRESTES, Liliane da Silva e outro.	Os diferentes pretextos do texto literário: contribuições para o desenvolvimento do leitor-sujeito.	UFPel.
2003	SANTOS, Lúcia dos e outro.	Trabalho para apresentação: contos nos livros didáticos encanto ou desencanto.	Rede Municipal de ensino de Gaspar/SC
2003	LOIS, Maria Elena Vilanova.	Programa de incentivo à leitura na sala de aula.	Instituto Newtons Rique; Asa da palavra.
2003	MIGUEL, Marelenuquelem.	A importância dos contos de fadas no imaginário	não informado.

		infantil.	
2003	GRANVILLE, Maria Antonia.	Cinderela nas versões celta e russa: proposta de trabalho para 3ª e 4ª série do Ensino Fundamental.	UNESP.
2003	AGUIAR, Maria Alice.	e escrevendo com prazer: professores e alunos revisitam Monteiro Lobato.	Universidade Salgado Filho.
2003	GÊNOVA, Mariana Baldo de e outro.	Pobre corinthiano careca de Ricardo Azevedo: um estudo de produção e recepção.	UNESP/Assis.
2003	GORESTEIN, Mariana Romero.	A literatura na escola: maneiras de ler na Educação Infantil.	não informado.
2003	PREZOTTO, Marissol.	Entre as brechas da prescrição: vivência da literatura infantil.	UNICAMP.
2003	BOLFER, Maura Maria Morais de Oliveira.	Algumas considerações sobre a relação literatura infantil e escola.	UNIARARAS E UNICAMP.
2003	UJIE, Nájela Tavares.	A formação do sujeito no âmbito da biblioteca escolar.	UNESP/FPESP.
2003	BELTRAM, Rosangela Cristina Machado e outro.	Formando leitores de mundo.	Prefeitura Municipal de Timbó.
2003	MENDONÇA, Vânia Tavares da Silva.	A literatura infanto-juvenil como ferramenta interdisciplinas.	Escola Municipal Nova Perequê/SME/AR/RJ.
2003	CINTRA, Shirley Cristiane e outro.	Escola em cena.	UNIPAR.
2003	SILVA, Suely Barros Bernardino.	Reflexões sobre o ensino de leitura no contexto escolar.	UFAM
2003	VALENTE, Thiago Alves.	Literatura como leitura na escola – um desafio.	UNESP – Assis.
2003	SILVA, Wendell Sullyvan e Silva.	Jogral: uma releitura da poesia em sala de aula.	UFG, Colégio Visão.
2003	FLORES, Renata Lúcia Batista.	Formação do leitor: um panorama do trabalho com literatura na Escola Oga Mitá-RJ	não informado.
2003	FLORES, Célia Lúcia Baptista.	Autores de nossa própria história: os livros como prática de registro.	não informado.
2003	PIMENTEL, Claudia.	Biblioteca escola: leitura para todos.	não informado.

2003	MELO, Elisabete Amorim.	Refletindo sobre o conceito de livro paradidático de Língua Portuguesa.	não informado.
2007	ALIAGA, Regina e outros.	Programa Bibliotecas Escolares da Rede Municipal de Campinas/SP – um estudo das avaliações feitas pelas unidades escalares em 1997.	UNICAMP.
2007	MENDES, Mônica Fátima Valenzi.	Salas de Leitura nas escolas municipais de São Paulo: uma inovação que resiste às discontinuidades.	PUC SP.
2007	PAIVA, Jane	Programa Nacional Biblioteca da escola (PNBE) –uma avaliação diagnóstica.	UERJ
2007	FREITAS, Diuza Pantoja e outros.	Sistemas de bibliotecas na escola pública e privada de Macapá.	Instituto Brasileiro de Pós-graduação e extensão e Secretaria de Educação do Estado do Amapá.
2007	FERREIRA, Rosimeire Aparecida Moreira Peraro.	Cenas e cenários da biblioteca escolas: um estudo discursivo.	Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais – Uberlândia/MG.
2007	SANTOS, Telma.	Biblioteca do professor, um espaço a conhecer.	SEMED/CEMARH, Biblioteca Municipal do Professor “Professora Tereza Cristina Cerqueira da Graça”Aracajú-SE.
2007	FURTADO, Dayse Pontes e outro.	Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE): atos e práticas de leitura em escolas do Ceará.	UFC
2007	SILVA, Rovilson José.	O professor mediador de leitura na biblioteca escolar da Rede Municipal de Ensino de Londrina: formação e atuação.	UNESP/Marília.
2007	LOURENÇO, Katiane Crescente e outros.	Amigo livro: uma proposta de incentivo à leitura no município de São Leopoldo.	Município de São Leopoldo e UNISINOS.
2007	FRANÇA, Fariana Ferrnandes e outros.	Com pé na poesia.	EMEF Pedro Bandeira – Vitória/ES.
2007	WOLFFENBÜTTEL, Cristina Rolim.	Programa de leitura adore um escritor.	Secretaria de Educação de Porto Alegre.

2007	CARVALHO, Ana Maria Sá de.	Leitura e biblioteca escolar: um olhar epistemológico.	UFC
2007	GURGEL, Maria Rocha e outros.	Desenvolvendo projetos em biblioteca escolar: leitura e escrita.	Rede Municipal de Ensino de Vila Velha/ES.
2007	AMARAL, Sergio Ferreira do e outros.	Consolidação da biblioteca escolar mediatizada por computador conectado a internet.	UNICAMP.
2007	KOLOKATHIS, Maria Lúcia Bachiega.	Programa bibliotecas escolares: história e memória de uma experiência de incentivo à leitura nas escolas municipais de Campinas.	UNICAMP.
2007	PIMENTEL, Cláudia.	Incentivo à leitura – arte ou profissão.	UFRJ
2007	BECKER, Caroline da Rosa Ferreira.	A biblioteca escolar e sua influência na formação de leitores na representação dos alunos da escola agrotécnica federal do Rio do Sul	Escola Agrotécnica Federal do Rio do Sul/SC
2007	KEBIS, Carlos Eduardo de Oliveira.	As bibliotecas no imaginário brasileiro: heranças culturais.	EE Profª Hercy Moraes e FACECAP.
2007	STUMPF, Elisa Machioro e outros.	Práticas de leitura em bibliotecas escolares.	Universidade de Santa Cruz do Sul e Universidade de Caxias do Sul.
2007	BENASSI, Vera Lúcia Mazur.	Biblioteca: espaço ausente nas escolas.	UEPG
2007	FERRAREZI, Ludmila e outro.	Nos meandros da leitura: sentidos sobre biblioteca escolar.	USP.
2007	GONÇALVES, Fabíola Mônica da Silva e outro.	Biblioteca escolar sob o olhar do aluno.	UFPE
2007	FERREIRA, Sandra Patrícia Ataíde e outro.	Biblioteca escolar sob o olhar do aluno.	UFPE
2007	BARRETO, Penha Maria Cordeiro de Quadros.	Biblioteca na calçada.	EMEF “Mauro Braga” Vitória/ES
2007	SALES, José Batista.	Biblioteca escolar: funções e papéis jogados no sótão.	UFMS.
2007	SOUZA, Lúcia Maria Silva e outro.	A biblioteca comunitária da UFSCAR como coadjuvante no processo de ensino-aprendizagem e	UFSCar.

		na democratização da educação e da cultura.	
2007	SALDANHA, Williana Pereira.	Crianças dialogam com o texto literário.	EM José de Anchieta, Sumaré/SP.
2007	VIANA, Sandra Nogueira	O ensino através de projetos de pesquisa: uma experiência na sala de leitura da escola.	EMEF CEU Inácio Monteiro – São Paulo/SP
2007	CARDOSO, Camila Chaves.	O projeto L.E.C. e sua biblioteca.	EUL – EE Dom Jayme de Barros Câmara – Sumaré/SP.
2007	SOUZA, Tatiane Mendes de.	Parceria biblioteca.	CEU Aricanduva/SP.
2007	CONFUORTO, Ines e outros.	Ações integradas entre docente e bibliotecários como facilitadoras do processo ensino-aprendizagem na UNICSUL.	UNICSUL.
2007	TUTMAN, Malvina Tania e outros.	O livro, a leitura e a biblioteca no Rio de Janeiro: a formação do Conselho Estadual de Leitura.	UFERJ
2007	ROSA, Cristina Maria.	Aquisição de práticas de letramento: a literatura e a formação de leitores e escritores.	UFP
2007	FERRARI, Paula e outros.	“Laços e fitas e histórias bonitas”: relatando a experiência de um projeto de literatura infantil.	UEM
2007	VIELLA, Maria dos Anjos Lopes e outros.	A formação de professores e alunos leitores: contribuições da Revist Nova Escola.	Universidade Comunitária Regional de Chapecó/SC.
2007	ALVES, Marli Mizuta e outros.	O sonho da vaca e o jogo dramático: formando leitores da educação infantil.	CELLIJ e Faculdade de Ciência e Tecnologia Presidente Prudente/SP.
2007	BENCK, Diane Blank e outro.	Leitura de poemas infantis: analisando as estratégias leitoras a partir do suporte.	Universidade de Santa Cruz do Sul e Universidade de Caxias do Sul.
2007	DUARTE, Keniel da Cruz.	Poesia na escola: educação para a fruição estética.	UNIVALI.
2007	MUNIZ, Diléa Maria Sobral.	Observatório de leitura: Salvador lê.	UFBA.
2007	BORGES, Priscila dos Anjose outro.	Leituras lobatianas: a formação de alunos através da obra infanto-	Faculdade de Ciência e Tecnologia de Presidente Prudente.

		juvenil de Monteiro Lobato.	
2007	MASHORCA, Érika Cristina.	Diagnóstico do perfil do leitor: análise comparativa entre o ensino público e privado na região oeste do estado de São Paulo.	UNESP/Presidente Prudente.
2007	FONSEDA, Lêda Maria da e outro.	Leitura e imagens e a formação do leitor.	Centro Educacional Anísio Teixeira.
2007	GARCIA, Silvia Craveiro Gusmão e outro.	Literatura Infantil e escola: algumas considerações.	UNIRP/UNICERES/FAIME.
2007	SOUZA, Danielle Medeiros de e outros.	Literatura Infantil e diversidade: construindo caminhos para inclusão escolar.	UFRGN
2007	GURGEL, Fátima Maria Rocha e outros.	Desenvolvendo projetos em biblioteca escolar: leitura e escrita.	Prefeitura Unicipal de Vilha Velha/ES.
2007	FERREIRA, Luciana Haddad e outros.	Reinações de Monteiro Lobato: um relato de experiência.	Colégio Anglo Campinas Taquaral – Campinas/SP
2007	FERNANDES, Daniella Cristina e outros.	Literatura Infantil e Pedagogia: reflexões a respeito de uma nova mentalidade leitora.	UFMS.
2007	CRUZ, Andréia Cristina Cruz.	Caminhos para o encontro com a literatura: o espaço biblioteca e a formação do leitor em uma instituição não-governamental do noroeste do Paraná.	UEM
2007	FARIA, Fernanda Cristina Ribeiro e outros.	Armadilhas no ensino de literatura infanto-juvenil.	UNOESTE.
2007	SOUZA, Silvana Ferreira de e outro.	Com-fabulando e HQs: uma possibilidade na formação de leitores e escritores.	UNESP – Presidente Prudente.
2007	SOUZA, Renata Junqueira de e outro.	Três municípios e uma pesquisa: perfil cultural de professores leitores.	UNESP.
2007	VICENTE, Simone Rezende S. e outros.	Literatura infantil na alfabetização: um estudo de caso.	Faculdades Integradas Maria Imaculada.
2007	MONTEIRO, Regina Clare e outros.	Contar histórias: metodologia de Apoio ao ensino-aprendizagem.	Faculdade Comunitária de Campinas.
2007	FERNANDEZ, Marcela Afonso.	Formando comunidades de professores-leitores.	UNIRIO E PUC RIO.

2007	MACHADO, Cristiane Silva Mélo e outro.	As contribuições de Cecília Meirelles para a leitura e a literatura infanto-juvenil.	UEM
2007	GOMES, Massillania Ferreira e outro.	Brinquedos e brincadeiras a partir da leitura de um poema de Manoel de Barros.	UAL/UFCG – Campina Grande-PB
2007	AGUIAR, Érika de Cássia Martins.	De mãos dadas leitura e produção de textos no ensino fundamental antes que o mundo acabe.	UNESP-Assis.
2007	LARANJA, Michelle Rubiane da Rocha.	A casa da madrinha na escola.	UNESP/IBILCE – São José do Rio Preto.
2007	ANTUNES, Benedito.	Leitura, literatura e formação do leitor na escola.	UNESP.
2007	BUNN, Daniela.	Literatura infantil – a leitura, o corpo, a imagem.	não informado.
2007	LIMA, Rita de Cássia Brêda Mascarenhas.	Narrativas de professora: o encontro com a literatura através da arte de contar histórias.	UNEB
2007	PIRES, Elmita Simonetti.	A arte literária e dramática deflagrando um processo de leitura.	FAFIPA/Paranavaí/PR.
2007	ROSSI, Maria Aparecida Lopes e outro.	A escolarização da literatura infantil: o encontro com o saber escolar?	UF de Goiás e UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA.
2007	SALES, Eliana da Mota Bordin.	Educação infantil, contos de fadas e oralidade na sala de aula.	UFMS.
2007	BURIA, Doramy Galvim.	Critérios de escolha de livros de literatura para 5ª a 8ª série.	UNISO/Sorocaba.
2007	TOMAZI, Áurea Regina.	O espaço da leitura no planejamento de professoras do ensino fundamental.	Centro Universitário UNA – Belo Horizonte/BH.
2007	SALUM, Vanessa.	A literatura Infantil nos manuais para cursos de formação de professores primários no Brasil.	UNESP –Marília.
2007	MÁRTYRES, Maria Cassilda Ferreira.	Literatura infanto-juvenil: instrumento de reflexão para o incentivo à leitura na escola.	UNITAU.
2007	FRANGELLA, Rita de Cássia e outro.	Professores-leitores em formação: experiência	UERJ

		com/na literatura infantil.	
2007	AIRES, Eliana Gabriel.	A literatura-arte na educação pública.	UFGO
2007	COSTA, Apoliana Maria Quitéria da.	Literatura infanto-juvenil e ensino.	UFPA.
2007	PONTES, Verônica Maria de Araújo.	O fantástico e o maravilhoso na literatura infantil: um estudo de caso nas escolas públicas de Portugal e do Brasil.	UERN
2007	TRINDADE, Viviane de Cássia Maia Trindade.	Possibilidades da literatura na escola.	EM “Monteiro Lobato – Belo Horizonte/MG
2007	BURLAMAQUE, Fabiane Verardi.	O ensino de leitura no contexto escolar.	UPF
2007	GAMA, Ana Maria Cabral da.	Despertando o prazer da leitura.	Escola em regime de convênio “Cidade de Emaús”, Belém/PA
2007	CHAGAS, Lilane Maria de Moura Chagas.	A narrativa literária da primeira série do ensino fundamental.	UFAM
2007	PAULI, Alice Atsuko Matsuda.	Partilhando experiências – quebrando armadilhas.	UEL/FAFICOP/FACCRI.
2007	COLOMBO, Fabiano José.	A importância do trabalho educativo com ilustrações de livro de literatura infantil.	UNESP.
2007	GIROTTO, Vanessa Cristina.	Tertúlia literária dialógica entre crianças e adolescentes: histórias de vida e de aprendizagens compartilhadas a partir dos clássicos.	UFScar;
2007	ANASTÁCIO, Daniella Gonçalves.	O lugar da literatura infantil no Programa Nacional Biblioteca da escola (PNBE)	UERJ
2007	MINA, Sandra Regina Nóia.	Contos de Fadas: o prazer na sala de aula.	UFMS
2007	CHIARA, Ana Rita Silva Almeida.	Desenvolvendo o prazer de ler. Uma experiência de leitura em voz alta com crianças de três a dez anos de idade.	FJA.
2007	PANOZZO, Neiva Senaide Petry.	Enlaces na leitura da literatura infantil.	Universidade de Caxias do Sul.
2007	PAULA, Lucimara Cristina de.	Formando leitores durante a alfabetização: o desenho e a literatura infantil.	UFscar.

2007	CECILIATO, Neuza.	Escola: razão; Literatura Infantil: fantasia. Como conciliar a leitura prazer com as atividades pedagógicas.	UEL.
------	-------------------	--	------

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](#)