

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

ELIANA APARECIDA CARLETO

**LITERATURA INFANTIL COMO EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO: UM
ESTUDO COM OBRAS DE RUTH ROCHA**

**UBERLÂNDIA
2014**

**FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

ELIANA APARECIDA CARLETO

**LITERATURA INFANTIL COMO EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO: UM
ESTUDO COM OBRAS DE RUTH ROCHA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Educação da Universidade Federal de
Uberlândia, como requisito para a obtenção do
título de Doutora em Educação.

Linha de Pesquisa: Saberes e Práticas Educativas

Orientadora: Profa. Dra. Selva Guimarães

UBERLÂNDIA

2014

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

- C279L
2014
- Carleto, Eliana Aparecida, 1961-
Literatura infantil como experiência de formação : um estudo com obras de Ruth Rocha / Eliana Aparecida Carleto. - 2014.
408 f. : il.
- Orientadora, Selva Guimarães.
Tese (doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação.
Inclui bibliografia.
1. Educação - Teses. 2. Literatura infantojuvenil brasileira - História e Crítica - Teses. 3. Rocha, Ruth, 1931- Crítica e interpretação - Teses. 4. Leitura - Teses. I. Guimarães, Selva. II. Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU: 37

ELIANA APARECIDA CARLETO

LITERATURA INFANTIL COMO EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO: UM ESTUDO
COM OBRAS DE RUTH ROCHA

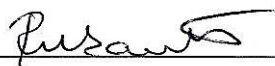
Tese defendida e aprovada em 03 de setembro de 2014.



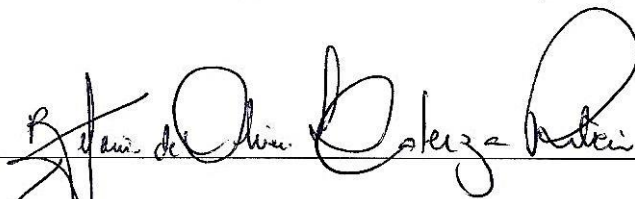
Profa. Dra. Selva Guimarães (Orientadora)



Profa. Dra. Maria Antonieta Antunes Cunha (UFMG)



Profa. Dra. Regma Maria dos Santos (UFG)



Profa. Dra. Betânia de Oliveira Laterza Ribeiro (UFU)



Profa. Dra. Adriana Pastorello Buim Arena (UFU)

Todo ponto de vista é a vista de um ponto

Ler significa reler e compreender, interpretar.

Cada um lê com os olhos que tem. E interpreta a partir de onde os pés pisam.

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

A cabeça pensa a partir de onde os pés pisam. Para compreender, é essencial conhecer o lugar social de quem olha. Vale dizer: como alguém vive, com quem convive, que experiências tem, em que trabalha, que desejos alimenta, como assume os dramas da vida e da morte e que esperanças o animam. Isso faz da compreensão sempre uma interpretação.

Sendo assim, fica evidente que cada leitor é coautor. Porque cada um lê e relê com os olhos que tem. Porque compreende e interpreta a partir do mundo que habita. (BOFF, 2002, p.9-10).

Dedico esta tese a meus pais, minhas irmãs, meu irmão e minhas sobrinhas, por todos os aprendizados, por estarem sempre presentes e me deixarem segura nas horas difíceis. Eles constituem a minha família, instituição que é a base da minha vida. Meus grandes amores!

AGRADECIMENTOS

Foram muitas pessoas que caminharam comigo nesta trajetória, algumas bem próximas, outras nem tanto, porém cada uma com sua singularidade foi importante. Meu eterno agradecimento:

A Deus, força suprema.

À minha estimada família, meu porto seguro e torcida incondicional, que junto comigo acalentou o sonho desta ousada conquista. Em especial: aos meus pais, Edite e Silvio, que souberam compreender a importância desta etapa em minha vida, acreditaram na minha capacidade de realizar mais este desafio e perdoaram as minhas constantes ausências; vocês são exemplos de vida, amor, força e coragem. A minhas irmãs Norma, Carmeluce e Amália, que, desde sempre, me apoiam, me incentivam na luta por meus objetivos, minhas companheiras de todas as horas. Ao meu irmão Luiz Antônio, à cunhada Nilza, às sobrinhas Maria Emília e Ana Flávia, e aos demais familiares, pela confiança e calorosa torcida, cujo apoio e estímulo foram fundamentais.

À minha orientadora, profa. Dra. Selva Guimarães, que, ao me aceitar como orientanda, foi minha amiga, diretriz, companheira e também meu apoio. Considero um privilégio termos compartilhado esta caminhada. Tenho muito orgulho de você!

Às professoras Dras. Adriana Pastorello Buim Arena e Betânia de Oliveira Laterza Ribeiro pelas discussões e contribuições dadas durante o exame de qualificação.

Aos professores do Programa de Doutorado em Educação da UFU, que muito contribuíram para a minha formação acadêmica. Em especial: Sandra Cristina Fagundes; Antônio Bosco; Décio Gatti; Humberto Guido; Armino Quillici; Betânia Laterza; Sauloéber Társio; José Carlos Sousa; Carlos Henrique de Carvalho; Gercina Santana e Graça Cicillini.

À professora Betina Ribeiro Rodrigues da Cunha, do Instituto de Letras e Linguística da UFU, que também contribuiu para minha formação acadêmica.

Aos colegas de Doutorado, pela cumplicidade diante dos desafios enfrentados durante o curso, pelos momentos de alegria, amizade e pelas ricas trocas de conhecimentos. Destes agradeço especialmente Osvaldo companheiro de orientação; e aqueles que se fizeram mais próximos e não permitiram perder o contato, mesmo a distância: Rita, Marli, Elizabeth, Andrea e Abimael.

Aos secretários do PPGED, James e Gianni, pela alegria no atendimento e pelo pronto atendimento nas questões burocráticas e administrativas.

À amiga Valeska Guimarães, que sempre me socorreu durante os registros das normas da ABNT. Sua ajuda foi imprescindível nos momentos finais deste trabalho.

À amiga, Profa. Dra. Maria Aparecida Ottoni, pelo competente e profissional trabalho de revisão do texto, e à também amiga, Profa. Dra. Daisy Rodrigues do Vale, pela valiosa participação na elaboração do *abstract*.

Aos colegas participantes do Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação Docente e Práticas de Ensino de História e Geografia – GEPEGH, pela amizade e troca de experiências.

Aos colaboradores da pesquisa de campo: alunos, professoras e gestoras que aceitaram fazer parte deste trabalho, acolheram-me e muito me ensinaram. Vocês foram primordiais para o desfecho deste trabalho.

Aos meus ex-alunos, que me possibilitaram vivenciar momentos enriquecedores de leitura de obras de literatura infantil.

A toda comunidade da Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia, em especial às amigas da área de Alfabetização Inicial, que apostaram em minha capacidade, pelo apoio e incentivo.

Às amigas: Ana Maria Ferola, Cássia Aguiar, Cibele Custódio, Denize Rizzotto, Eliana Garcia, Élide Gervásio, Elizabet Rezende, Luciana Soares, Pérola Pereira e Rosâni Bacci, pela amizade e pelos constantes incentivos.

Enfim, faço questão de agradecer todos aqueles que torceram por mim, mesmo que de forma anônima ou discreta, pois, de alguma forma, colaboraram para a realização deste trabalho e se fizeram presente nesta jornada, aquecendo-me sempre com mensagens de incentivo, oferecendo-me o ombro amigo nos momentos difíceis e que, certamente, estão também celebrando comigo as alegrias desta conquista. A todos, o meu muito obrigada!

RESUMO

Trata-se de uma pesquisa que tem como objeto de estudo a leitura literária como experiência de formação. O objetivo geral da investigação foi analisar as contribuições de obras de literatura infantil de Ruth Rocha para a formação do professor e do aluno leitor, focalizando saberes construídos por docentes dos anos iniciais do ensino fundamental de escolas públicas e práticas educativas desenvolvidas por esses sujeitos. Para realização da pesquisa, definimos como metodologia a pesquisa-ação colaborativa. Nessa perspectiva utilizamos os seguintes procedimentos e estratégias de ação: aplicação de questionários em grande escala junto a professores e/ou gestores dos anos iniciais do ensino fundamental da rede pública de ensino de Uberlândia/MG; levantamento bibliográfico e documental; realização de oficinas com professores dos anos iniciais do ensino fundamental; observação participante nas escolas e redação de notas de campo; realização de entrevistas orais com colaboradoras sobre seus saberes e práticas educativas com obras de literatura infantil na sala de aula; transcrição e textualização das entrevistas. Além disso, realizamos ações que contemplaram a incorporação de obras de literatura infantil na escola. Fizeram parte do universo pesquisado 112 alunos dos 1^{os}, 2^{os} e 3^{os} anos do ensino fundamental, três professoras de Biblioteca, duas professoras de Literatura e Linguagem, duas professoras regentes do 3^o ano do ensino fundamental, uma professora regente do 2^o ano do ensino fundamental, três coordenadoras dos anos iniciais do ensino fundamental, uma professora readaptada como professora de Biblioteca e uma professora de Português dos anos finais do ensino fundamental, que atuava como selecionadora de acervos literários, totalizando treze colaboradoras. O cenário da investigação foram duas escolas da rede pública municipal de ensino do município de Uberlândia. O estudo evidenciou que o Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz (CEMEPE) promovia diversas atividades de formação continuada aos seus professores, contudo não oferecia formação continuada específica no campo da leitura de literatura infantil visando à formação leitora de professores e, consequentemente, de alunos. Comprovou-se também que os professores expressavam o desejo de contribuir para que seus alunos fossem leitores críticos, mas no cotidiano escolar desenvolviam práticas da leitura de obras literárias infantis por meio de metodologias de ensino que desconsideravam a participação dos alunos como leitores. Dessa forma, prevalecia um ensino linear, repetitivo, por meio de preenchimento de fichas e exercícios de interpretação mecânica de texto/obras literárias lidas. A maioria das colaboradoras (60%) desconhecia os programas de políticas públicas de incentivo à leitura, dentre eles o Programa Nacional Biblioteca da Escola - PNBE, e não realizava estudos sobre a literatura infantil. Nas escolas públicas participantes, desenvolvemos ações em parceria com nossas colaboradoras, proporcionando a construção de saberes, mudanças de atitudes e práticas de leituras no ambiente escolar, utilizando-se do potencial crítico e criativo das obras de Ruth Rocha.

Palavras chaves: Literatura infantil. Formação leitora. Ruth Rocha. Saberes. Práticas.

ABSTRACT

This research investigates children's literature as an educational experience. Its aim is to analyze the contributions of Ruth Rocha's children's literature to teacher education and to reader education. Collaborative action-research is the methodology used in this investigation that focuses public primary school education teachers' built knowledge and practice. The research methodology consists of: broadband survey questionnaire answered by first years of primary school teachers and school administrators from local public schools – of the city of Uberlândia in the state of Minas Gerais in Brazil; documental and bibliographic study; workshops with first years of primary school teachers; participatory observation in the schools, field notes; interviews with subjects about knowledge and educational experiences with children's literature books in classroom; transcription and interview report. Actions involving the work with children's literature books at school are also part of this project. The subjects involved were one hundred and twenty-five students of first, and second and third years of primary school, and thirteen teachers: three library teachers, two language and literature teachers, one grade-two teachers, two grade-three teachers, three coordinators, one readapted teacher for library teaching work, and an elementary school Portuguese teacher with experience in library collections selection. The research was conducted at two local public schools in Uberlândia. The study emphasized that although the City Centre of Studies and Educational Projects – Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz (CEMEPE) – offered in-service teacher training sessions they did not offer any specific training in reading children's literature with focus on the teacher or on the student reading education. It was also verified that the teachers wished to help their students to become critical readers but, in their everyday practice at school, they used methodologies that did not involve students as active readers as they worked children's literature. Their work was a linear repetitive way of teaching where students had to complete reading records and to do mere comprehension exercises of texts and literature books read. Most subjects (60%) did not know about any existing governmental programs to enhance reading skills, such as the national program of library in the school - 'Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE', and they even did not study about children's literature. In the schools involved in this research, making use of Ruth Rocha's work, we worked some actions along with the subjects building knowledge, attitude changes, and reading practice in the school context.

Keywords: Children's Literature. Reading Education. Ruth Rocha. Knowledge. Practice.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	22
Tema, problemas e justificativa da pesquisa	22
Metodologia e estratégias de ação	35
A organização da tese	49
CAPÍTULO I - A formação continuada como espaço de formação leitora	52
1.1 A formação continuada de professores: reflexões e desafios.....	52
1.2 O PNBE como política de formação de leitores	76
1.3 O CEMEPE como espaço de formação continuada de professores leitores.....	86
CAPÍTULO II - Ruth Rocha: olhares sobre a vida e a obra da autora	92
2.1 Ruth Rocha e sua relação com a literatura e o livro	99
2.2 Ruth Rocha na produção acadêmica	111
2.3 Os livros de Ruth Rocha selecionados para o estudo	125
CAPÍTULO III - Leitura literária como experiência na formação de professores leitores.....	133
3.1 Os professores como pesquisadores: trajetória de um trabalho coletivo	136
3.2 Oficinas como cenário de aprendizagem significativa	152
3.3 Reflexões e vozes dos professores	168
CAPÍTULO IV - Cenários, atores e culturas escolares: leitura literária infantil na escola.....	172
4.1 As escolas: cenários em construção.....	174
4.2 Conhecendo as escolas parceiras.....	181
4.2.1 Escola Azul	181
4.2.2 Escola Verde	183
4.2.3 As condições de trabalho docente das escolas parceiras.....	187
4.3 Os Colaboradores da Investigação.....	193
4.3.1 Colaboradoras da Escola Azul.....	193
4.3.2 Colaboradoras da Escola Verde	195
4.4 Turmas investigadas e alunos colaboradores.....	197
4.4.1 Alunos colaboradores: Escola Azul	198
4.4.2 Alunos colaboradores: Escola Verde.....	200
4.5 A sala de aula e a biblioteca escolar	202
4.5.1 Escola Azul.....	202

4.5.2 Escola Verde	207
4.5.3 A biblioteca escolar	212
4.6 A literatura infantil na sala de aula	227
CAPÍTULO V - Práticas docentes e leitura literária infantil: Ruth Rocha	
na escola	245
5.1 A leitura de obras de literatura infantil: para começar, diferentes livros e muitos diálogos.....	248
5.2 Ruth Rocha: obras selecionadas e trabalho realizado nas salas de aulas	258
5.2.1 As coisas que a gente fala	259
5.2.2 Atrás da porta	283
5.2.3 O trenzinho de Nicolau	297
5.2.4 Quem tem medo de quê?.....	314
5.3 Ações implementadas para o estímulo da leitura de literatura infantil na escola.....	325
5.3.1 Livro de graça na praça	326
5.3.2 Ônibus biblioteca ou biblioteca itinerante	329
5.3.3 Cartazes de incentivo à leitura	332
5.3.4 Projeto Leitura	336
5.4 Outras marcas.....	352
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	365
REFERÊNCIAS	376
APÊNDICE A - Questionário exploratório	392
APÊNDICE B - Roteiro de entrevista	393
APÊNDICE C - Ficha de expectativas e avaliação das Oficinas	394
APÊNDICE D - Ficha para realização de entrevistas	395
APÊNDICE E – Algumas expectativas e avaliações das Oficinas	396
APÊNDICE F - Carta de apresentação	398
ANEXO A - Autorização para publicação da entrevista com a autora Ruth Rocha	399
ANEXO B - Letra da música “Encontros e despedidas”	400
ANEXO C - Atividade: análise de imagem e produção de texto realizada na aula de aula de Literatura - Escola Azul	401
ANEXO D - Atividade: comparação de textos - Escola Azul	402
ANEXO E - Tarefa de casa – Escola Azul	403

ANEXO F - Modelo de ficha de leitura – Escola Azul	404
ANEXO G - Atividade de interpretação de obras literárias – Escola Verde	405
ANEXO H – Ficha para empréstimos de livros para alunos do Projeto de Leitura - Escola Verde... ..	406
ANEXO I - Página de caderno para empréstimos de livros – Escola Verde.....	407

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
AFOR	Agências Formadoras
ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
ASG	Funcionários de serviços gerais
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
Ceale/FaE/UFMG	Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais
CEMEPE	Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz
CNE/CP	Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno
CONSED	Conselho Nacional de Secretários da Educação
EA	Escola Azul
EAX	Escola Azul Turma X
EAY	Escola Azul Turma Y
EBCT	Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ESEBA/UFU	Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia
EV	Escola Verde
EVZ	Escola Verde Turma Z
E.V.A	Etil Vinil Acetato
FAFE	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
FDE	Fundação para o Desenvolvimento da Educação
FLIP	Festa Literária Internacional de Paraty
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
GEPEGH	Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Docente, Saberes e Prática de Ensino de História e Geografia
IBOPE	Instituto Brasileiro de Opinião Pública
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IE	Instituição Especializada
INAF	Indicador de Alfabetismo Funcional
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPL	Instituto Pró-Livro
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
MTST	Movimento dos Trabalhadores Sem Teto
NADH	Núcleo de Apoio as Diferenças Humanas
NAP	Núcleo de Apoio e Parcerias
NEJA	Núcleo de Educação de Jovens e Adultos
NTE	Núcleo de Tecnologia e Educação
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONG	Organização Não Governamental
OLL	Observatório do Livro e da Literatura
ONU	Organização das Nações Unidas
OSCIP	Organização Social Civil de Interesse Público
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PEC	Projeto de Educação Continuada
PIP	Programa de Intervenção Pedagógica

PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PMU/MG	Prefeitura Municipal de Uberlândia/Minas Gerais
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNBE	Programa Nacional Biblioteca da Escola
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROCAP	Programa de Capacitação de Professores
PROEX	Pró- Reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis
PROLER	Programa Nacional de Incentivo à Leitura
PUC/SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SEB/MEC	Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação
SEDEX	Serviço de Encomenda Expressa
SEE/MG	Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais
SME/PMU	Secretaria Municipal de Educação/Prefeitura Municipal de Uberlândia
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UnB	Universidade de Brasília
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	Organização Educativa, Científica e Cultural das Nações Unidas
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
USP	Universidade de São Paulo

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Descrição dos dados estatísticos do PNBE no período de 1998-2011.....	83
Quadro 2 -	Produção acadêmica (dissertações e teses) sobre Ruth Rocha, defendidas nos Programas de Pós-Graduação no Brasil, no período de 2000 a 2011.....	121
Quadro 3 -	Produção acadêmica (dissertações e teses) sobre Ruth Rocha no período de 2000 – 2011, classificadas em ordem crescente, por área de conhecimento dos Programas de Pós-Graduação.....	122
Quadro 4 -	Resultado da votação para escolha das obras a serem investigadas: turno da manhã. CEMEPE/SME/PMU.....	147
Quadro 5 -	Resultado da votação para escolha das obras a serem investigadas: turno da tarde. CEMEPE/SME/PMU.....	147
Quadro 6 -	Área de formação dos professores que participaram do Encontro, realizado no dia 08 de maio de 2012. CEMEPE/SME/PMU.....	149
Quadro 7 -	Área de atuação dos professores que participaram do Encontro, realizado no dia 08 de maio de 2012. CEMEPE/SME/PMU.....	149

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 -	Gênero preferido pelos leitores.....	24
Gráfico 2 -	Incentivadores de leitura.....	25
Gráfico 3 -	Escritores mais admirados pelos leitores	44
Gráfico 4 -	Dissertações e teses produzidas em diferentes instituições no período de 2000 – 2011.....	124

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1	Entrada central do CEMEPE/SME/Uberlândia.....	86
Imagem 2	Placa de inauguração do CEMEPE/SME/Uberlândia.....	86
Imagem 3	Autora Ruth Rocha.....	92
Imagem 4	Capa do livro “As coisas que a gente fala”	125
Imagem 5	Capa do livro “Atrás da porta”	127
Imagem 6	Capa do livro “Quem tem medo de quê.....	129
Imagem 7	Capa do livro “O trenzinho de Nicolau.....	130
Imagem 8	Capa do livro “O coelhinho que não era de Páscoa”	143
Imagem 9	Capa do livro “O trenzinho do Nicolau”- A.....	143
Imagem 10	Capa do livro “Quem tem medo de quê? ”- A	143
Imagem 11	Capa do livro “As coisas que a gente fala” - A.....	144
Imagem 12	Capa do livro “Atrás da porta” – A	144
Imagem 13	Capa do livro “Nicolau tinha uma ideia”	144
Imagem 14	Capa do livro “A primavera da lagarta”	145
Imagem 15	Capa do livro “ Quem tem medo do ridículo”	145
Imagem 16	Capa do livro “O piquenique de Catapimba”	145
Imagem 17	Escolha das obras de literatura infantil pelos professores no CEMEPE/SME/PMU.....	146
Imagem 18	Casinha confeccionada para modelo da construção de origami	159
Imagem 19	Confecção do origami	159
Imagem 20	Origami pronto.....	159
Imagens 21	Atividade com palavras que indicavam valores, realizada pelos	

	professores do CEMEPE/SME/PMU.....	160
Imagem 22	Localização do Município de Uberlândia na Região do Triângulo Mineiro, Estado de Minas Gerais, Brasil.....	175
Imagens 23 e 24	Salas de aula da Escola Azul	203
Imagens 25 e 26	Salas de aula – Escola Verde.....	210
Imagem 27	Mesa preparada para o lanche – Escola Verde	211
Imagens 28 e 29	Biblioteca da Escola Azul	214
Imagem 30	Cantinho da Leitura- Escola Azul.....	214
Imagem 31	Ficha usada para empréstimo de livros- Escola Azul.....	215
Imagens 32 e 33	Biblioteca da Escola Verde	217
Imagens 34 e 35	Espaço da biblioteca após divisão para instalação do consultório odontológico – Escola Verde	224
Imagem 36	“Sacola Mágica”.....	262
Imagem 37	Aluna escrevendo uma coisa legal e duas coisas feias que às vezes escapavam da boca dela.....	263
Imagem 38	Professora Arlete contando a história “As coisas que a gente fala”.....	263
Imagem 39	Papeizinhos jogados pela professora, representando as palavras soltas ao vento.....	264
Imagem 40	Momento em que os alunos estavam recolhendo papeizinhos no chão da sala.....	266
Imagem 41	Espaço organizado pela professora Arlinda para contação da história “As coisas que a gente fala”	268
Imagens 42, 43 e 44	Momento em que os alunos dobram o papel de cor preta, durante a contação de história	271
Imagens 45 e 46	Alunos escrevendo coisas boas.....	272
Imagens 47 e 48	Alunos decorando latinhas.....	272

Imagens 49 e 50	Alunos organizando exposição de latinhas	273
Imagens 51 e 52	Exposição do trabalho com as latinhas.....	274
Imagem 53	Caderno de uma aluna que estão registradas as questões que a professora passou na lousa, após a leitura da história “As coisas que a gente fala”	280
Imagens 54, 55 e 56	Dinâmica realizada com casinha	287
Imagem 57	Cartaz da porta entreaberta, utilizado para a contação da história “As coisas que a gente fala”	289
Imagem 58	Capa do livro O trenzinho do Nicolau, de Ruth Rocha, 3ª edição e 9ª impressão, de 2005.....	305
Imagem 59	Capa do livro O trenzinho do Nicolau, de Ruth Rocha, de 2009.....	305
Imagem 60	Página 3 do livro O trenzinho do Nicolau, de Ruth Rocha, edição e 9ª impressão, de 2005.....	312
Imagem 61	Páginas 6-7 do livro O trenzinho do Nicolau de Ruth Rocha, de 2009.....	312
Imagem 62	Professora Alba contando a história “Quem tem medo de quê?.....	315
Imagens 63 e 64	Alunos desenhando algo que causava medo.....	319
Imagens 65 e 66	Desenhos feitos pelos alunos sobre seus medos.....	319
Imagem 67	Ônibus Biblioteca.....	331
Imagens 68 e 69	Interior do Ônibus Biblioteca.....	331
Imagens 70, 71 e 72	Cartazes afixados nas paredes de corredores da Escola Verde.....	335
Imagens 73 e 74	Alguns momentos de contação de história durante o Projeto de Leitura.....	342
Imagens 75 e 76	Alguns momentos de contação de história durante o Projeto de Leitura.....	343
Imagens 77 e 78	Alunos selecionando livros nas estantes	344

Imagens 79 e 80	Alunos retirando livros nas estantes.....	344
Imagens 81, 82, 83 e 84	Alunos lendo livros retirados das estantes, em duplas.....	345
Imagens 85, 86, 87, 88 e 89	Alunos realizando atividades a partir da leitura dos livros selecionados para nossa pesquisa – Projeto de Leitura.....	350
Imagens 90, 91 e 92	Alunos realizando contação de histórias por meio de fantoches de mão. Projeto de Leitura.....	351
Imagens 93 e 94	Leitura de obras de Ruth Rocha na tela do computador na Escola Azul.....	354
Imagens 95 e 96	Leitura de obras de Ruth Rocha na tela do computador na Escola Verde.....	355
Imagens 97 e 98	Rodas de conversa sobre obras lidas - Realizadas na Escola Verde.....	357
Imagens 99 e 100	Rodas de conversa sobre obras lidas - Realizadas na Escola Azul.....	358
Imagens 101, 102, 103 e 104	Registros de alunos sobre as atividades que realizamos no trabalho de campo.....	363
Imagens 105 e 106	Registros de alunos sobre as atividades que realizamos no trabalho de campo.....	364

INTRODUÇÃO

Nesta Introdução, registramos o tema da pesquisa, os problemas, os objetivos, as justificativas, as nossas escolhas teórico-metodológicas, os passos trilhados no desenvolvimento do estudo, os colaboradores e os instrumentos utilizados para a coleta de dados. Além disso, descrevemos como esta tese foi organizada.

Tema, problemas e justificativas da pesquisa

A literatura, em especial a infantil, tem uma tarefa fundamental a cumprir nesta sociedade em transformação: a de servir como agente de formação, seja no espontâneo convívio leitor/livro, seja no diálogo leitor/texto estimulado pela escola. (COELHO, 2000, p.15)

O Brasil, no século XXI, convive com as conquistas da mundialização da cultura: informação rápida, ligação instantânea com o mundo, maravilhas da realidade virtual e de seu imenso número de possibilidades advindas da rede internacional de computadores. Estas inovações têm sido acompanhadas de alterações significativas da vida social, em diversos aspectos, e da continuidade de problemas sociais ainda não superados. Por exemplo, ainda que concordemos que o processo de escolarização é a base para uma sociedade mais culta, o acesso massivo ao ensino fundamental não conseguiu suprimir o grave problema do fracasso escolar. Sendo assim, ainda deparamos com um grande contingente de analfabetos¹ e analfabetos funcionais que frequentaram anos da educação escolar.

Contudo, ante as tecnologias avançadas, presentes no cotidiano de grande parte de nossas crianças, desde a mais tenra idade, nós, educadores, não podemos abandonar, ou mesmo, minimizar o trabalho de nelas despertar o prazer de ler e imaginar histórias,

¹ A definição de analfabetismo e alfabetismo vem sofrendo significativas mudanças nas últimas décadas. No século passado, uma pessoa era considerada alfabetizada quando conseguia ler ou escrever uma frase simples, hoje, com o avanço das tecnologias de comunicação, a modernização das sociedades e o aumento da participação social e política, essas habilidades não são mais suficientes. A Unesco define que uma pessoa alfabetizada é “aquela capaz de ler e escrever pelo menos um bilhete simples no idioma que conhece”. E analfabetos funcionais são “as pessoas com menos de quatro anos de estudo”. Para a organização, mesmo que essas pessoas saibam ler e escrever frases simples, elas não possuem as habilidades necessárias para satisfazer as demandas do seu dia a dia e se desenvolver pessoal e profissionalmente. Disponível em: <http://www.ipm.org.br/download/inaf01.pdf> Acesso em: 18/12/2012.

de escrever pequenas narrativas, externando sentimentos e impressões. O gosto pela leitura pode ser articulado aos apelos da linguagem audiovisual, que seduz e atrai, de tal forma que a preferência universal da infância não seja apenas estar junto à TV, ao videogame ou ao computador, mas também ao livro.

Assim, reconhecemos que as novas tecnologias de comunicação e a informatização têm papéis importantes no desenvolvimento cultural, intelectual e cognitivo das crianças. Mas, é importante que os livros e a literatura não sejam considerados pelas nossas crianças como algo que não dá prazer, *chato*, desestimulante, obrigatório. A nosso ver, a literatura é fonte de aquisição de conhecimento.

Dados da edição de 2012 da pesquisa “Retratos da Leitura no Brasil”², encomendada pelo Instituto Pró-Livro (IPL)³ e pelo Instituto Brasileiro de Opinião Pública (IBOPE), evidenciam que o brasileiro está lendo menos em relação aos indicadores apurados na pesquisa realizada em 2008. De acordo com o levantamento nacional, o número de brasileiros considerados leitores – aqueles que declaram, no momento da entrevista, ter lido ao menos um livro nos três meses que antecederam a pesquisa – caiu de 95,6 milhões (55% da população estimada), em 2007, para 88,2 milhões (50%), em 2011. Os leitores brasileiros leram em média 1,85 livros nos três meses anteriores à pesquisa, número menor que a média de 2007 (2,4 livros).

Para chegar aos indicadores de leitura e traçar o comportamento dos mais de cinco mil entrevistados em 315 municípios nacionais, o IBOPE⁴ Inteligência, contratado pelo Pró-Livro, considerou a distribuição da população com mais de cinco anos, pelas regiões brasileiras, baseada nos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) 2009, para definir a amostra a ser estudada: Norte (8%); Centro-Oeste (7%); Nordeste (28%); Sudeste (42%) e Sul (15%).

A queda do número de leitores foi apontada em todas as regiões brasileiras, com exceção do Nordeste, que ganhou um milhão de leitores entre 2007 e 2011, e onde a

² “Retratos da Leitura no Brasil” é uma pesquisa realizada desde 2001. Tornou-se um dos principais estudos sobre o comportamento do leitor no Brasil. A segunda edição foi publicada em 2008 e a terceira edição em 2012.

³ Instituto Pró-Livro (IPL) é uma Organização Social Civil de Interesse Público – OSCIP – mantida com recursos constituídos por contribuições de entidades do mercado editorial, com o objetivo principal de fomento à leitura e à difusão do livro. Disponível em: http://www.prolivro.org.br/ipi/publicar4.0/dados/anexos/2834_10.pdf Acesso em: 20/09/2012.

⁴ O Instituto Brasileiro de Opinião Pública (IBOPE) desenvolve uma série de pesquisas e oferece produtos e serviços variados que ajudam a antecipar tendências e traduzir o sentimento da sociedade diante dos mais diferentes assuntos e situações. O Grupo é referência no mercado de pesquisa e informação nas áreas de mídia, opinião pública, geonegócios, produtos e serviços, marcas, comunicação, consumo, política, entre outras. Disponível em <http://www.ibope.com.br/pt-br/ibope/oquefazemos/Paginas/default.aspx> Acesso em: 19/12/2012.

penetração da leitura subiu de 50% para 51%. Em 2011, 29% de todos os leitores brasileiros estavam vivendo nessa região, contra 25% em 2007. Por outro lado, no Sudeste, a penetração caiu de 59% para 50% do total da população e, em 2012, responde por 43% do total de leitores, dois pontos percentuais a menos que na última edição da pesquisa. Nas regiões Norte, Centro-Oeste e Sul vivem 8%, 8% e 13% dos leitores brasileiros, respectivamente.

A pesquisa informou que, aproximadamente, 49% das pessoas liam mais em 2011 do que em 2007, quando esse número era de 40%.

Sobre o gênero preferido desses leitores, a pesquisa evidenciou que a bíblia aparece em primeiro lugar, seguido de livros didáticos, romances, livros religiosos, contos, literatura infantil, entre outros, como se pode ver pelos dados a seguir:

Gráfico 1- Gênero preferido pelos leitores

(%)

Gêneros que costumam ler

	milhões	2011	2007	milhões
• Bíblia	41,1	42	45	57,0
• Livros didáticos	32,1	32	34	33,3
• Romance	30,5	31	32	32,2
• Livros religiosos	29,6	30	27	29,9
• Contos	23,5	23	20	20,8
• Literatura infantil	22,0	22	31	35,4
• Poesia	19,8	20	28	29,6
• História em quadrinhos	18,3	19	27	29,1
• Auto-ajuda	12,3	12	13	11,9
• Literatura juvenil	11,4	11	15	16,4
• Biografias	11,2	11	14	13,0
• História, Economia, Política e Ciências Sociais	11,0	11	23	21,9
• Livros técnicos	10,4	11	12	10,7
• Enciclopédias e Dicionários	8,9	9	17	16,7
• Culinária/ artesanato/ assuntos práticos	7,6	7	12	13,8
• Artes	6,3	6	10	10,9
• Viagens	4,7	5	-	-
• Ensaios e Ciências	4,1	4	7	6,1
• Esoterismo	2,5	2	4	3,6
• Outros		1	3	
Média de gêneros por entrevistado		3,1	3,7	

Base: Leitor 2007(95,6 milhões)/2011(88,2 milhões)
P.35A) Quais destes tipos de livros você costuma ler?

INSTITUTO PRO-LIVRO

leitura Brasil
O SEMPRE LER NACIONAL
20 DE MARÇO DE 2012 - BRASIL 09

Fonte: Brasil (2008).

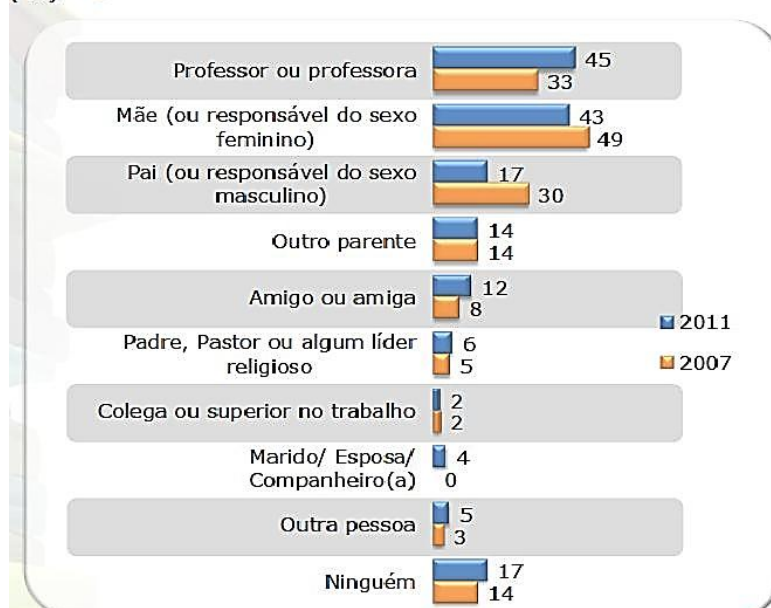
Também na investigação identificou-se que os textos escolares são lidos com maior frequência: 44% dos leitores que liam esse tipo de texto o faziam todos os dias, e outros 44% afirmaram que liam textos escolares de vez em quando. Observou-se que o livro, no formato

tradicional, vem perdendo espaço para os outros suportes e que os brasileiros estão, cada vez mais, substituindo a prática de leitura de jornais, revistas e livros na internet por atividades como ver televisão, assistir a filmes em DVD, reunir-se com amigos e família e navegar na rede de computadores por diversão. Sobre os leitores de textos na internet, os dados coletados, pela primeira vez na pesquisa, mostraram que as pessoas tinham o hábito de usar esse suporte com frequência: 38% faziam-no todos os dias e 42% de vez em quando. Por outro lado, quase metade dos leitores (46%) que afirmaram ler livros, em geral (ou seja, os que não são indicados pela escola, nem são jornais ou revistas), admitiram que cultivavam esse hábito apenas uma vez por mês. Apenas 21% dessa faixa de entrevistados disseram que liam livros diariamente.

No contexto dos incentivadores à leitura, os professores passaram do segundo para o primeiro lugar (de 33% em 2007, para 45%), ultrapassando a indicação da mãe (de 49% em 2007 para 43%) como a responsável por despertar o interesse pela leitura, como se pode ver no quadro abaixo. Estes números revelam a atuação do professor como mediador de leitura em sala de aula. Apontaram, assim, que “maior deve ser o empenho da escola na formação de leitores, num país onde a família não tem enraizado o valor da leitura, dadas as suas históricas dificuldades sociais e a falta de cultura letrada” (CUNHA, 2012, p. 87).

Gráfico 2- Incentivadores de leitura.

(%) **Quem mais influenciou os leitores a ler**



INSTITUTO
PRO-LIVRO

Base: Leitor que gosta de ler 2007/ 2011 (77,2 milhões)

P.26) Qual é a pessoa que mais influenciou ou incentivou o seu gosto pela leitura? E em segundo lugar?

Retornos da
leitura
Brasil
O LITÉRARIO VALE A PENA
DE SEGUIR - BRASIL

Fonte: Pró-Livro (2007).

Ainda que os resultados da pesquisa demonstrem certa atenuação do hábito de leitura no país, os brasileiros se mostraram mais otimistas: 49% deles afirmaram que liam mais do que no passado, e 28% admitiram que vinham perdendo esse costume. Outros 20% disseram que não aumentaram, nem diminuíram o hobby de ler livros, jornais, revistas ou textos na internet.

As informações confirmaram que os professores foram distinguidos como aqueles que mais influenciavam as pessoas na formação do hábito de leitura. Se o professor é um leitor, se demonstra prazer em ler, poderá se tornar um exemplo. Assim, corroboramos a defesa de que o país deve investir na formação do professor leitor, pois, dessa forma, poderá melhorar os índices de leitura dos educandos. Não basta apenas desenvolver ações de distribuição de livros, em grande escala, se não houver um conjunto de políticas que incentivem a leitura. Ou seja, entendemos ser necessário que os educadores (professores, bibliotecários, diretores, coordenadores, dentre outros), além de receberem contribuições em materiais, contem com atividades de formação, gostem de ler, por prazer, e leiam regularmente - o que não inclui livros técnicos e material didático, cujas leituras são consideradas inerentes à profissão. Nesse sentido, lembramos o texto dos Parâmetros Curriculares Nacionais da Língua Portuguesa (BRASIL, 1997, v.2, p. 58) que registram: “É fundamental ver o professor envolvido com a leitura e com o que conquista por meio dela. Ver alguém seduzido pelo que faz pode despertar o desejo de fazer também”.

Conforme Martins (1994), a leitura só acontece, efetivamente:

Quando começamos a organizar os conhecimentos adquiridos, a partir das situações que a realidade impõe e da nossa atuação nela; quando começamos a estabelecer relações entre as experiências e a tentar resolver os problemas que se nos apresentam – aí então estamos procedendo leituras, as quais nos habilitam basicamente a ler tudo e qualquer coisa. (MARTINS, 1994, p. 17).

Com esta afirmação, reforça-se que a leitura não ocorre apenas com a decodificação de textos escritos e que a leitura é um processo bastante complexo. Na realidade,

[...] a leitura caracteriza-se como um dos processos que possibilita a participação do homem na vida em sociedade, em termos de compreensão do presente e passado e em termos de possibilidade de transformação sociocultural futura. E, por ser um instrumento de aquisição, transformação e produção do conhecimento, a leitura, se acionada de forma crítica e reflexiva dentro ou fora da escola, levanta-se como um trabalho de combate à alienação, capaz de facilitar às

peças e aos grupos sociais a realização da liberdade nas diferentes dimensões da vida. Por isso mesmo, considerando as contradições presentes em nossa sociedade, uma concepção de leitura não pode deixar de incluir movimentos da consciência, voltados ao questionamento, à conscientização e à libertação. (SILVA, 1998, p. 24).

Nessa perspectiva, pode-se aferir a dimensão social a qual a leitura abrange; daí sua importância no processo de ensino e de aprendizagem. Nesse processo, a prática de leitura não se limita a um trabalho de forma mecânica, centrada na aplicação de questionários que requerem do aluno apenas a localização de informações nos textos para a produção de respostas, como comumente ocorre. Isso porque:

A leitura é um instrumento básico na trajetória escolar e no sucesso acadêmico das pessoas. [...] Portanto, o ensino da leitura deve ser uma preocupação permanente dos professores durante o período de escolarização dos estudantes. Ele deve iniciar-se com a alfabetização e prosseguir na forma de uma espiral crescente de desafios ao leitor, tanto em densidade de textos como em habilidades devidamente sequenciadas. (SILVA, 1991, p. 77).

Ela é, portanto, essencial no processo de ensino e de aprendizagem e pode ser considerada “[...] a ponte para o processo educacional eficiente, proporcionando a formação integral do indivíduo.” (MARTINS, 1994, p.25). Destacamos, como defende Smith (1991), que a leitura não é somente uma atividade prazerosa, uma experiência agradável; ela também traz consequências como, por exemplo, o aumento da memória e os conhecimentos específicos que a leitura possibilita. Para Smith (1991, p. 212),

[...] é somente através da leitura que qualquer pessoa pode aprender a escrever. A única maneira possível de se aprender todas as convenções de ortografia, pontuação, letras maiúsculas e minúsculas, parágrafos e até mesmo gramática e estilo, é através da leitura. Os autores ensinam como escrever aos leitores.

A leitura, além de ser o ponto de partida de toda a aprendizagem, propriamente dita, auxilia na compreensão do mundo, da cultura e da própria sociedade e, certamente, na compreensão da própria sociedade. Assim, defende Lajolo (2009, p. 101):

Ler não é decifrar, como num jogo de adivinhações, o sentido de um texto. É, a partir do texto, ser capaz de atribuir-lhe significado, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos para cada um, reconhecer nele o tipo de leitura que seu autor pretendia e, dono

da própria vontade, entregar-se a esta leitura, ou rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista.

Concordando com as ideias defendidas por esses autores, acreditamos que não é só decifrar os sinais gráficos de um texto. O ato de ler implica participação ativa do sujeito leitor, apoiada na sua experiência de vida e de leitor que, com o texto, mantém uma relação de cumplicidade. Para Martins (1994, p.30), “[...] o ato de ler se refere tanto a algo escrito quanto a outros tipos de expressão do fazer humano, caracterizando também como acontecimento histórico e estabelecendo uma relação igualmente histórica entre o leitor e o que é lido”.

Sobre o leitor, Azevedo (2004, p. 114, grifo do autor) descreve:

Mas o que é exatamente um leitor? De um certo ponto de vista, é possível dizer que leitores são simplesmente pessoas que sabem usufruir dos diferentes tipos de livros, das diferentes “literaturas” - científicas, artísticas, didático-informativas, religiosas, técnicas, entre outras - existentes por aí. Conseguem, portanto, diferenciar uma obra literária e artística de um texto científico; ou uma obra filosófica de uma informativa. Leitores podem ser descritos como pessoas aptas a utilizar textos em benefício próprio, seja por motivação estética, seja para receber informações, seja como instrumento para ampliar sua visão de mundo, seja por motivos religiosos, seja por puro e simples entretenimento.

Ao descrever os leitores e abordar os diferentes propósitos que se pode ter quando se lê, Azevedo joga luz à importância de se tornar leitor para o exercício da cidadania⁵.

Centrando-nos em um dos universos da leitura, priorizamos a literatura infantil⁶ para este estudo, porque como escreve Coelho (2000, p. 27):

A literatura infantil é, antes de tudo, literatura; ou melhor, é arte; fenômeno de criatividade que representa o mundo, o homem, a vida, através da palavra. Funde os sonhos e a vida prática, o imaginário e o real, os ideais e sua possível/impossível realização [...].

⁵ Nesse sentido, ganha relevância a Meta 5 do Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado em: 25/06/2014: Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º ano do ensino fundamental. Disponível em: <http://g1.globo.com/educacao/noticia/2014/06/veja-qual-e-situacao-atual-de-cada-uma-das-metas-do-plano-da-educacao.html> Acesso em: 28/06/2014.

⁶ Sobre a história da literatura infantil, ver: Cunha (1995); Góes (2010); Coelho (2000); Cademartori (1987); Lajolo (1990); Zilberman (1982).

Nessa perspectiva, a literatura infantil representa o homem, o mundo e a vida por meio de palavras. Além de fornecer informações, leva o leitor ao mundo de fantasias e sonhos. Ao mesmo tempo em que desempenha essa diversidade de papéis, a literatura é também interrogação do real, assumindo então uma função crítica. Yunes e Pondé (1989) destacam que uma das características da literatura é o fato de ela:

Não imitar o real, mas transfigurá-lo de maneira crítica e emocionada. Trata-se de uma recriação da realidade num plano que não é propriamente o de copiar do real, mas apresenta sempre um elo referente que faz identificar uma determinada realidade. Mesmo na mais aparente fantasia podemos encontrar elementos subjacentes de nossa realidade, expressos numa linguagem simbólica, transformada. (YUNES; PONDE, 1989, p. 40).

Dessa forma, vai além da reprodução de uma realidade preexistente, ela possibilita ao leitor dar diferentes sentidos ao texto, dado a múltiplas leituras que um texto oferece.

Cunha (1970) também argumenta sobre o poder da literatura infantil:

A literatura infantil influi e quer influir em todos os aspectos da educação do aluno. Assim, nas três áreas vitais do homem (atividade, inteligência e afetividade) em que a educação deve promover mudanças de comportamento, a Literatura Infantil tem meios de atuar. (CUNHA, 1970, p. 34).

Esse tipo de literatura oportuniza o prazer pela leitura, o prazer pela viagem ao mundo da imaginação e cria oportunidades de interação entre os alunos. No âmbito dos anos iniciais da educação básica, a literatura infantil é amplamente recomendada por educadores, em vista das diversas funções que a ela atribuem, tais como: atrair a criança para o livro; divertir; encantar; desenvolver o imaginário; apreender e ampliar o vocabulário; ampliar a compreensão do mundo, do tempo, do espaço; compreender as regras e desenvolver a leitura e a escrita. Todavia, é tarefa tanto da família como da escola despertar nas crianças e jovens o interesse pelos livros. A escola é um dos espaços privilegiados, socialmente reconhecido, para se desenvolver, nas crianças e jovens, a cultura da leitura. No PCN de Língua Portuguesa (BRASIL, 1997, p. 58) está expresso que:

Para tornar os alunos bons leitores – para desenvolver, muito mais do que a capacidade de ler, o gosto e compromisso com a leitura – a

escola terá de mobilizá-los internamente, pois aprender a ler (e também ler para aprender) requer esforço. Precisa fazê-los achar que a leitura é algo interessante e desafiador, algo que, conquistado plenamente, dará autonomia e independência.

Concordamos com essa visão de que a leitura propicia autonomia e independência e, nesta investigação, procuramos aprofundar nossos estudos e compreender o papel da literatura infantil na formação do professor e do aluno leitor. Conforme Hunt (2010), os livros infantis desfrutam, e sempre desfrutaram, de uma posição distinta nos campos educacional, social, político e econômico:

Do ponto de vista histórico, os livros para criança são uma contribuição valiosa à história social, literária e bibliográfica; do ponto de vista contemporâneo, são vitais para a alfabetização e para a cultura, além de estarem no auge da vanguarda da relação palavra e imagem nas narrativas, em lugar da palavra simplesmente escrita. (HUNT, 2010, p. 43).

Com essa posição singular dos livros infantis, ponderamos que não basta ser professor, é preciso ser leitor, ser um conhecedor de literatura e do universo infantil, para saber selecionar o que é mais adequado para a literatura infantil. Se, para muitos alunos, a escola é tida, em muitas realidades, como a única fonte de contato com o livro, é necessário, então, estabelecer um compromisso maior com a qualidade e o aproveitamento da leitura como fonte de conhecimento. Temos como pressuposto de que o professor, sobretudo dos anos iniciais, deveria ser um leitor entusiasmado para poder transmitir aos alunos a paixão de ler. Ele é o intérprete das falas reveladoras da literatura infantil, ao desvelar os múltiplos caminhos da leitura. Assim, a literatura infantil pode assumir o seu lugar na leitura da escola. O papel do professor, como sujeito/agente de mediação do saber, é o de contribuir para que as práticas leitoras estejam voltadas para temáticas de interesse dos alunos. Compete-lhe desenvolver no aluno o prazer de ver e descobrir o mundo por meio da leitura. O professor, como já defendemos anteriormente, precisa gostar de ler, ler muito, absorver-se com o que lê.

Nessa perspectiva, a presença da literatura na vida do sujeito leitor é algo singular, pois cada um a apreende de uma forma e vai amadurecendo conforme suas vivências, os conhecimentos adquiridos nos diversos espaços, por diferentes meios.

Assim, progressivamente, o sujeito aprendente⁷, ou seja, aquele que aprende, aprofunda as intervenções, as interpretações, pela socialização.

O universo da leitura literária, a nosso ver, não pode ser compreendido somente como mero recurso de alfabetização, de letramento dos alunos. A leitura não deve ser uma atividade mecânica, cujo procedimento tradicional, vinculada, não raro, ao livro didático, se presta à leitura silenciosa, leitura oral, preenchimento de fichas, perguntas e respostas sobre os conteúdos dos textos ou para o ensino de gramática e ortografia. O universo da leitura literária possibilita a interpretação, o diálogo, a compreensão daquilo que se lê. Inferimos que a prática de leitura de obras literárias em sala de aula favorece as relações entre professor, aluno, a cultura e a realidade social, pois cria condições de troca de percepções sobre ela. Alunos e professores têm a oportunidade de assumir posições ante fatos narrados, defendendo posturas e personagens. Nesse sentido, consideramos que a utilização de metodologias que despertem o interesse pelo texto literário desde os anos iniciais do ensino fundamental:

Contribuirá, gradativamente, para a formação profissional do aluno, uma vez que a linguagem literária pode dar melhores condições de aquisição de um saber mesmo técnico, através do estímulo à capacidade de interpretação, que permitirá ao indivíduo situar-se melhor no trabalho. Com isso, a escola estaria cumprindo sua missão de educar não só para o trabalho como para a vida, pela interação da literatura com a realidade e pela utilização da literatura como meio primordial de promoção do pensamento crítico. (YUNES; PONDÉ, 1989, p. 67).

Zilberman (1982) propõe transformar o trabalho com a literatura infantil, na sala de aula, em um meio pelo qual é possível emancipar a escola de sua vocação doutrinária, tornando-a espaço de reflexão para a criança. Conforme a autora,

A literatura infantil, nesta medida, é levada a realizar sua função formadora, que não se confunde com uma missão pedagógica. Com efeito, ela dá conta de uma tarefa a que está voltada toda a cultura - a de “conhecimento do mundo e do ser”, como sugere Antônio Candido, o que representa um acesso à circunstância individual por intermédio da realidade criada pela fantasia do escritor. E vai mais além - propicia os elementos para uma emancipação pessoal, o que é a finalidade implícita do próprio saber. Integrando-se a este projeto

⁷ O conceito de aprendente é trabalhado por Alicia Fernandez (2001). Esse conceito consiste em perceber o sujeito como um ser que possui um saber e que constantemente busca novas aprendizagens, novos conhecimentos.

libertador, a escola rompe suas limitações, inerentes à situação com a qual se comprometeu na sua gênese. É esta possibilidade de superação de um estreitamento de origem o que a literatura infantil oferece à educação. Aproveitada em sala de aula na sua natureza ficcional, que aponta um conhecimento de mundo, e não enquanto súdita do ensino de boas maneiras (de se comportar e ser ou de falar e escrever), ela se apresenta como o elemento propulsor que levará a escola à ruptura com a educação contraditória e tradicional. (ZILBERMAN, 1982, p. 25-26, grifo da autora).

Como se vê, a literatura no espaço escolar, é importante na e para a formação do homem. No entanto, Souza (2010, p. 88-89) alerta:

O livro não pode estar confinado em cantinhos, nem ser lido em horas inadequadas. [...] as pesquisas apontam que a escola não trabalha com obras literárias e, nas séries iniciais, amontoa crianças em cantinhos de leitura e estabelece horários inadequados para o desenvolvimento da leitura dos alunos.

É preciso que se repense esse modo como se tem trabalhado com as obras de literatura infantil, no espaço escolar, pois elas concedem às crianças múltiplas formas de acesso ao saber e não podem ficar restritas a cantinhos na sala de aula.

Ao lidar com obras literárias, o professor poderá estabelecer relação dialógica com o aluno. Assim, quando pensamos na literatura infantil no espaço escolar, pensamos no trabalho coletivo, na leitura compartilhada. Isto requer um professor como um leitor que forma leitores.

Concordando com Soares (2011, p. 22):

O que se deve negar não é a escolarização da literatura, mas a inadequada, a errônea, a imprópria escolarização da literatura, que se traduz em sua deturpação, falsificação, distorção, como resultado de uma pedagogização ou uma didatização mal compreendidas que, ao transformar o literário em escolar, desfigura-o, desvirtua-o, falseia-o. (É preciso lembrar que essa escolarização inadequada pode ocorrer não só com a literatura, mas também com outros conhecimentos, quando transformados em saberes escolares).

Na nossa opinião, uma escolarização própria da literatura requer problematização da obra, do real e do vivido. Segundo Freire (1988), a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra. Aprendemos a ler o mundo antes mesmo de decodificar os sinais gráficos das letras; sendo assim, ler o mundo é tão importante quanto ler a palavra, pois um não está dissociado do outro. São dois momentos que se comunicam no ato de

pensar, pois existe uma relação mútua entre a leitura do mundo e a leitura da palavra, entre a linguagem e a realidade, entre o texto e o contexto. Essa leitura, tomada em seu sentido mais amplo, ensina meteorologia ao agricultor, ao navegante ensina o sentido das rotas e dos ventos, e, a todos os homens, ensina lições de convivência. É a linguagem e a realidade se entrelaçando dinamicamente.

Com base nesses pressupostos, objetivamos analisar a literatura infantil no ensino fundamental, mais especificamente a partir de quatro obras literárias de Ruth Rocha, selecionadas pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), no período de 1999⁸ a 2010. Ancoramos em autores e perspectivas que assinalam a relevância da literatura infantil para o processo de ensino e aprendizagem. Dentre elas, destacamos: Soares (2011), que analisa a questão fundamental das relações entre a literatura infantil e a escola, ou seja, a necessidade de saber como se dá a escolarização da literatura; Aguiar (2007), que nos leva a refletir sobre os pretextos do uso da literatura para o ensino de diferentes componentes curriculares; Coelho (2000), que analisa a redescoberta da literatura como espaço de convergência das multilinguagens que se cruzam no cenário contemporâneo; e Zilberman (1982), que reflete sobre os diálogos acerca da literatura na condição de modalidade de produção artística.

Essas abordagens nos ajudaram a configurar o objeto da nossa investigação, acreditando que a leitura de obras literárias infantis é como um processo que tem a finalidade de formar leitores críticos, pessoas capazes de sentir e expressar os seus sentimentos. Entendemos que ler é participar ativamente do texto, é interpretar a obra, como destaca Yunes e Pondé (1989, p. 144):

Ler é uma aventura na qual vamos defrontar-nos com algo que não está completamente claro, nem preciso. O desafio de descobrir o significado daquilo que está sugerido torna-se o prêmio para todos que se deixarem levar pelos prazeres da leitura.

Ou seja, ler é, sobretudo, ler os implícitos, os não-ditos. Tradicionalmente, à escola cabe a nossa introdução no mundo das letras, embora já tenhamos sido apresentados à leitura anteriormente, quando identificamos os textos impressos mais comuns, como cartazes, panfletos de propagandas, letreiros de ônibus, chamadas

⁸Em 1998, ocorreu a primeira distribuição de obras, destinadas às escolas de 5^a a 8^a série, abrangendo obras clássicas e modernas da literatura brasileira, dentre outras. A distribuição de obras de literatura infantil, para os anos iniciais do ensino fundamental, iniciou-se em 1999. Outras informações estão disponíveis em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Avalmat/livro_mec_final_baixa.pdf Acesso em: 15/10/2011.

televisivas, dentre outros. Mas, questionamos: como a escola se apropria da literatura infantil na/e para a formação e desenvolvimento do professor e do aluno leitor? Como essa instituição formadora de leitores tem pensado e trabalhado a literatura infantil? A partir dessas considerações e dúvidas, formulamos o seguinte problema de pesquisa: que possibilidades de saberes e práticas as obras de literatura infantil de Ruth Rocha⁹, selecionadas pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola – 1999-2010, podem propiciar à formação leitora de professores da rede pública municipal de Uberlândia/MG? Ao defini-lo, levantamos outras questões: Como os professores de literatura, de biblioteca e regentes de classes dos anos iniciais do ensino fundamental incorporam as obras literárias em seu processo de formação leitora? Quais as contribuições das obras de Ruth Rocha, selecionadas para a formação do professor e do aluno leitor? De que forma as obras literárias selecionadas podem contribuir para despertar o interesse dos professores sobre sua formação leitora? Como as obras dialogam com a formação histórica cidadã? Como as obras de Ruth Rocha possibilitam a formação do professor leitor no processo de formação continuada?

Nesta pesquisa, o corpus documental da investigação constitui-se de quatro obras de literatura infantil escritas por Ruth Rocha (1997, 2003, 1998, 2009, respectivamente), as quais foram selecionadas pelo PBNE no período de 1999 a 2010: “Atrás da porta” (selecionado pelo PNBE 1999 e 2001); “Quem tem medo de quê?” (selecionado pelo PNBE 2005); “As coisas que a gente fala” (selecionado pelo PNBE 2008); e “O trenzinho de Nicolau” (selecionado pelo PNBE 2010). Essas obras serão descritas e analisadas ao longo do texto.

Como objetivo geral, definimos: Analisar as contribuições de obras literárias de Ruth Rocha para a formação do professor e do aluno leitor, focalizando saberes e práticas educativas desenvolvidas nos anos iniciais do ensino fundamental. Como objetivos específicos, foram delimitados: 1- Analisar políticas públicas e espaços de formação continuada de professores leitores no contexto escolar da rede pública de ensino; 2- Registrar e refletir sobre aspectos da obra de literatura infantil de Ruth Rocha; 3- Analisar a experiência de construção coletiva de saberes na pesquisa e na formação do professor leitor; 4- Refletir sobre as contribuições das obras investigadas para a construção de saberes e práticas no processo de ensino e aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental.

⁹ Mais adiante justificaremos o motivo pelo qual a autora Ruth Rocha foi selecionada para este estudo.

Os colaboradores da investigação são professores dos anos iniciais do ensino fundamental da Rede Municipal de Uberlândia- Minas Gerais, como demonstrado no tópico a seguir.

Metodologia e estratégias de ação

A investigação situa-se no campo da abordagem qualitativa de pesquisa educacional, por apoiar-se num processo de vivência que requer o envolvimento do sujeito pesquisador com a realidade investigada. Essa abordagem exige que o mundo seja examinado com “a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo.” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.49).

As pessoas envolvidas são reconhecidas como sujeitos de conhecimentos e produtores de práticas, protagonistas de problemas, pois:

O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa, o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro, está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações. (CHIZZOTTI, 1991, p. 79).

Desenvolver uma pesquisa de cunho qualitativo implica ter em mente os seguintes princípios, segundo Bogdan e Biklen (1994, p.47-50):

- a) O ambiente natural é a fonte de dados direta. Ao investigador cabe o papel principal e essencial, entende-se, assim, que o pesquisador qualitativo sofre influência direta do ambiente em que se encontra imerso. Desta forma, ele deverá ter tempo para levantar questões do local a ser pesquisado, não esquecendo que os locais devem ser compreendidos dentro do contexto histórico do qual faz parte.
- b) É descritiva, os registros, por meio de imagens e palavras, servem para que o investigador realize suas análises de maneira fidedigna.
- c) O investigador se vale mais do processo do que do resultado.
- d) A análise dos dados se dá pela forma indutiva, isto é, o investigador desenvolve conceitos, ideias e entendimentos a partir de dados encontrados, dos achados.
- e) O desenvolvimento da pesquisa se dá por meio de diálogos entre o investigador e colaboradores, desse modo, eles interagem com o meio social que os cerca.

Com base nesses princípios, a nossa investigação se constitui como uma pesquisa-ação. Para Barbier (2007, p. 14, grifos do autor):

A pesquisa-ação obriga o pesquisador de *implicar-se*. Ele percebe como está *implicado* pela estrutura social na qual está inserido e pelo jogo de desejos e de interesses de outros. Ele também *implica* os outros por meio do seu olhar e de sua ação singular no mundo. Ele compreende, então, que as ciências humanas são, essencialmente, ciências de interações entre sujeitos e objeto de pesquisa.

A pesquisa-ação, como uma abordagem qualitativa, requer do pesquisador um processo de reflexão e de retomada de todo o percurso dantes traçado, envolve um autor reflexivo, sistemático e crítico. Nesse processo,

O pesquisador desempenha, então, seu papel profissional numa dialética que articula constantemente a implicação e o distanciamento, a afetividade e a racionalidade, o simbólico e o imaginário, a mediação e o desafio, a autoformação e a heteroformação, a ciência e a arte. (BARBIER, 2007, p.18).

Conforme Barbier (2007, p.27), “[...] costuma-se geralmente sustentar que a pesquisa-ação teve origem com Kurt Lewin, psicólogo de origem alemã, naturalizado americano, durante a provação da Segunda Guerra Mundial”, na década de 1940.

Lewin acreditava que o conhecimento deveria ser criado a partir da solução de problemas em situações concretas de vida. Isto pode ser verificado por meio do exemplo citado por Barbier (2007, p. 28-29):

Cita-se, com muita frequência, a célebre pesquisa de Kurt Lewin (1965), no tempo de penúria da Segunda Guerra Mundial, durante a qual o governo americano havia enviado esforços para tentar convencer as donas-de-casa americanas a abastecerem de pedaços de carne de baixo preço (coração de boi, testículos, tripas), tradicionalmente pouco apreciados por esse tipo de público. [...] Mas ela permitiu à pesquisa-ação apoiar-se na ação dos grupos e na necessidade de fazer com que as pessoas participem na sua própria mudança de atitude ou de comportamento num sistema interativo.

Contudo, foi a partir dos anos 1970, no período que Barbier (2007) chama de “radicalização política e existencial” da pesquisa-ação, que essa forma de investigação se expandiu em diferentes países, assumindo uma reflexão sobre sua própria natureza, de forma variada e distinta.

A pesquisa-ação, no campo da formação de professores, tem se desenvolvido de maneira significativa nas últimas décadas, em diferentes países. Segundo Elliott (1998), na Inglaterra, a concepção de professores como pesquisadores surgiu há, aproximadamente, 30 anos, mediante um movimento de reorganização curricular. Stenhouse é registrado como aquele que articulou a ideia, tendo em vista sua proposta curricular de que a sala de aula se transformasse em um laboratório e de que cada professor se estabelecesse como um investigador. Os professores engajados nessa reestruturação curricular ficaram conhecidos como professores inovadores. A pesquisa-ação, incorporada nesse processo, foi considerada uma alternativa epistemológica para o desenvolvimento da teoria curricular, o que fez emergir uma tensão entre professores e acadêmicos. Assim, na ânsia de acompanhar o conhecimento sobre a prática educacional, foram formulados alguns níveis de controle, tais como:

Controle conceitual: sobre o significado de termos empregados para descrever uma prática inovadora.

Controle metodológico: quando os professores adotam procedimentos e obtêm evidências por métodos prescritos por acadêmicos.

Controle textual: quando acadêmicos determinam a estrutura e a forma da pesquisa-ação.

Controle de publicação: quando acadêmicos decidem qual pesquisa-ação é valorosa para publicar e por quem. (ELLIOTT, 1998, p. 139, grifos do autor).

Elliott (1998) alerta-nos sobre a complexidade que envolve a pesquisa-ação no que tange ao papel do professor como um pesquisador em relação aos acadêmicos. Ele defende o ponto de vista de que o papel do pesquisador acadêmico deve ser o de estabelecer uma forma de pesquisa colaborativa, que contribua para a transformação da prática curricular. Também defende que a pesquisa-ação, por se originar de questões vivenciadas pelos profissionais envolvidos na prática educacional, pode articular teoria e prática e abranger pesquisadores especializados, professores dos cursos de formação de professores e os profissionais que atuam na prática, em um diálogo constante.

A pesquisa-ação se propõe contribuir com a transformação de uma determinada situação, a partir de um processo em que tanto os sujeitos implicados quanto o problema em questão se modificam em função das intervenções feitas. Na perspectiva de Elliott (1998), a pesquisa-ação pode reforçar a postura colaborativa entre professores, alunos e acadêmicos, contribuindo para o repensar do fazer pedagógico e para que o professor se estabeleça como um pesquisador de sua prática. Ele ainda colabora para a valorização

dos saberes dos professores desenvolvidos em sua prática, sinalizando novas possibilidades para a relação teoria e prática.

Por sua vez, os australianos Kemmis e Wilkinson (2002) expõem a importância da colaboração no processo de pesquisa-ação participativa, pois as pessoas investigam suas realidades para mudá-las e também para ajudar as pessoas a modificar fatos reais de suas vidas:

A pesquisa-ação participativa tenta ajudar as pessoas a investigarem e a mudarem suas realidades sociais e educacionais por meio da mudança de algumas práticas que constituem suas realidades vividas. Em educação, a pesquisa-ação participativa pode ser utilizada como meio de desenvolvimento profissional, melhorando currículos ou solucionando problemas em uma variedade de situações de trabalho. (KEMMIS; WILKINSON, 2002, p. 45).

A pesquisa-ação pode ser entendida como o estudo de um determinado contexto social, realizado pelos próprios atuantes desse contexto, com vistas a causar mudanças por meio da aplicação de planos de ação. Por exemplo, a pesquisa-ação participativa, no contexto educacional, acontece pela interação entre investigador e professor da sala de aula, o trabalho é feito *com* e não *sobre*, ou seja, assume-se a colaboração como essencial ao processo de (re)pensar o fazer pedagógico. Professores e investigador são parceiros, responsáveis pelo projeto.

Nesse aspecto, Kemmis e Wilkinson (2002, p. 46-48) descrevem características fundamentais para a pesquisa-ação participativa:

- a) Sendo participativa, ela é um processo social, pois se relaciona com o individual e o social.
- b) Ela é participativa, ou seja, faz-se com a participação de todos os participantes, colaboradores e investigador, não se realiza sobre os outros, mas com os outros.
- c) É prática e, ao mesmo tempo, colaborativa, requer um espírito de cooperação verdadeira, uma parceria genuína é feita com os “outros”.
- d) Por contribuir para que as pessoas revejam suas limitações e possam se autodesenvolverem e autodeterminarem, uma vez que busca a emancipação dos participantes por meio da transformação das organizações sociais, desta forma, ela é emancipatória.
- e) É crítica, pois colaboradores e investigador têm a possibilidade de ir além da investigação de suas práticas, eles analisam criticamente como estas práticas se dão.
- f) Sendo capaz de colaborar para que as pessoas possam analisar suas realidades e mudá-las, ela é reflexiva e dialética. Por um processo espiral de ciclos - ação e reflexão crítica e autocrítica -, assume-se a colaboração como essencial ao processo de aprendizagem por meio da ação.

O inglês Stenhouse (1987) aborda a investigação na educação como aquela realizada dentro do projeto educativo e enriquecedor da instituição educativa e em cujo processo os professores devem estar incluídos:

La investigación es educativa en el grado en que puede relacionarse con la práctica de la educación. Queda abierta la cuestión de si esta relación há de establecerse mediante una teoría de la pedagogía en algún nivel de generalización o por una ampliación de la experiencia que informa la práctica o proporcionando el marco para la investigación en la acción como un instrumento para explorar las características de determinadas situaciones o por todas estas. Pero me parecen claros dos puntos: primero, los profesores deben hallarse íntimamente implicados en el proceso investigador y segundo, los investigadores deben justificarse ante los docentes y no los docentes ante los investigadores. (STENHOUSE, 1987, p. 42).

Nesse propósito, o professor participa da investigação de sua própria prática. Ele atua no ato pedagógico e investigador. A investigação na ação constitui uma base para estimular o pensamento crítico de alunos e professores. Esse processo permite ao professor, segundo Stenhouse (1987, p.12), transformar sua prática em objeto de indagação voltada à melhoria de suas qualidades educativas. Durante a investigação, os professores também levantam hipóteses que eles mesmos testam ao investigarem suas situações de trabalho. Como escreve Stenhouse (1987, p. 27):

Los profesores que desean iniciar una investigación pueden emplear adecuadamente un marco de investigación-acción como medio de descubrir hipótesis cuya comprobación puede conducir al perfeccionamiento de la práctica y servir como una ruta alternativa a la generación de la teoría.

Assim, esse autor propõe que a investigação se aperfeiçoa no ato de ensinar, quando oferece hipóteses que podem ser refutadas ou não, pela participação dos professores. Na investigação da ação, o professor assume um controle pleno e responsável pelo ato investigado.

No Brasil, conforme Gatti (2007), o desenvolvimento da pesquisa-ação no campo educacional se deu especialmente a partir dos anos 1980, juntamente com a valorização dos estudos qualitativos. Para ele,

As alternativas apresentadas pelas chamadas qualitativas compõem um universo heterogêneo de métodos e técnicas, que vão desde a análise de conteúdo com toda sua diversidade de propostas, passando pelos estudos de caso, pesquisa participante, estudos etnográficos, antropológicos, etc. (GATTI, 2007, p. 27-28).

Com essa valorização, o olhar do pesquisador direcionou-se para dentro da escola e da sala de aula. Vários pesquisadores têm se dedicado ao desenvolvimento de pesquisas colaborativas participativas no processo de formação inicial e continuada de professores. Segundo Pereira Diniz (2002), diversos termos são usados para denominar a pesquisa realizada em parceria com os professores a partir de suas atividades diárias:

Diferentes termos são usados na literatura específica para se referir à pesquisa feita por educadores a partir de sua própria prática na escola e/ou em sala de aula práticas. Os mais comuns são: “pesquisa-ação”, “investigação na ação”, “pesquisa colaborativa” e “práxis emancipatória.” (PEREIRA DINIZ, 2002, p. 12, grifo do autor).

Apesar dessa diversidade de terminologias para se referir à pesquisa-ação, optamos por utilizar o termo pesquisa-ação colaborativa¹⁰. Procuramos unir a pesquisa a ação ou prática, isto é, desenvolver o conhecimento e compreensão como parte prática. Objetivamos ir além da retórica de se dar *voz aos professores*, pois consideramos que isso não é suficiente para a definição e melhoria de seu próprio trabalho. Entendemos que a pesquisa-ação colaborativa não se restringe à participação dos pesquisadores no meio investigado. Inclui a explicitação do como se entende o problema a ser investigado, o enfoque assumido para abordá-lo, compreendendo singularidades de cada experiência na relação com os diferentes contextos. Envolve, ativamente, pesquisadora e colaboradores na produção de conhecimento que se constitui práxis individual e coletiva.

Pimenta (2005b) aponta, como um pressuposto desse tipo de pesquisa, o fato de os sujeitos envolvidos em uma pesquisa-ação constituírem um grupo que tem objetivos e metas comuns, com interesse no problema que surge no contexto em que atuam. Também ressalta que a ação compete aos sujeitos e que a pesquisa-ação se estabelece como estratégia pedagógica. Nesse sentido, no processo de pesquisa, é possível que o pesquisador e o sujeito da pesquisa se organizem em um grupo de análise e reflexão

¹⁰ Sobre isto, ver a obra de Pereira Diniz e Zeichner (2002) e a de Pereira (1998).

com vistas à “transformação das ações dos sujeitos e das práticas institucionais.” (PIMENTA, 2005b, p. 523).

Franco (2005) também confirma que a ação deve estar integrada a um agir comunicativo; deve surgir do coletivo e ir à sua direção; a ação precisa ser interativa, dialógica; deve buscar um saber compartilhado; e proporcionar ao pesquisador e ao sujeito da pesquisa um papel formativo. A autora afirma que a pesquisa-ação com caráter formativo equivale ao sujeito estar ciente das transformações que acontecem em si mesmo e no processo. Além disso, a pesquisa-ação:

Assume uma postura diferenciada diante do conhecimento, uma vez que busca, ao mesmo tempo, conhecer e intervir na realidade que pesquisa. Essa imbricação entre pesquisa e ação faz com que o pesquisador, inevitavelmente, faça parte do universo pesquisado, o que, de alguma forma, anula a possibilidade de uma postura de neutralidade e de controle das circunstâncias da pesquisa. (FRANCO, 2005, p. 490).

Porém, entendemos que as relações de parceria nem sempre são fáceis de ser estabelecidas. Conforme Pimenta (2005b), existe sempre uma desconfiança por parte dos professores da escola, por estarem acostumados com um tipo de pesquisa que nem sempre favorece um contato mais próximo. A autora respalda sua afirmação, registrando o depoimento de uma professora:

Os pesquisadores da universidade chegavam à escola, observavam, colhiam dados e informações, perguntavam e depois iam embora, nos deixando, quando muito, algumas receitas para a nossa ação; na maioria das vezes, nos deixando com a sensação de que tudo o que fazíamos estava sob suspeita, e que tudo o que eles diziam era incompreensível para nós. (PIMENTA, 2005b, p.530).

Nosso intuito é proceder de modo diferente, preconizando a parceria, a colaboração e o diálogo entre participantes e pesquisadora. Nossa opção pela pesquisa-ação se deu desde a motivação que levou à construção do objeto até as metodologias para problematizar a questão central deste estudo. Como escreve Gatti (2007, p.53), “método não é apenas uma questão de rotina de passos e etapas, de receita, mas de vivência de um problema, com pertinência e consistência em termos de perspectivas e metas”.

Portanto, o aporte teórico-metodológico para nossas reflexões, foram as pesquisas realizadas com professores na condição de colaboradores, ou seja, a chamada

pesquisa-ação participativa ou colaborativa, conforme descreve Pimenta (1997, 2005b), como também os autores: Elliott (1998, 2005), Pereira (1998), Zeichner (1998), Kemmis e Wilkinson (2002). Os estudos de Pimenta (2005b) reforçaram nosso desejo de realizar uma pesquisa do tipo colaborativa, na qual nosso estudo seria concretizado por meio de uma reflexão colaborativa com os sujeitos participantes. Partimos do pressuposto de que elas são:

Capazes de problematizar, analisar e compreender suas próprias práticas, de produzir significado e conhecimentos que permitam orientar o processo de transformação das práticas escolares, gerando mudanças na cultura escolar, criando comunidades de análises e investigação, crescimento pessoal, compromisso profissional e práticas organizacionais participativas e democráticas. Portanto, é justo que esses sujeitos participem das observações do pesquisador, interfiram em suas conclusões, apropriem-se de seu olhar, compartilhando e contribuindo com a qualidade do conhecimento produzido nesse processo, constituindo-se também eles como pesquisadores e autores das mudanças necessárias nas escolas. (PIMENTA, 2005b, p. 529).

Com efeito, todo professor pode produzir conhecimentos (práticos) sobre o ensino desde que proponha, como registra Pimenta (2005a, p. 15), “inovações nas práticas, transformando-as e re-orientando-as vindo superar dificuldades e necessidades detectadas pela investigação reflexiva-colaborativa”. Desta forma, a análise reflexiva da realidade conduz à descoberta de outras necessidades e de outras dimensões da realidade. A ação-reflexiva é uma fonte de conhecimentos e de novas hipóteses. O diagnóstico, a análise crítica e a ação constituem, assim, três momentos de um processo permanente de estudo, de reflexão e de transformação da realidade, os quais se nutrem mutuamente. Desse modo, a pesquisa-ação colaborativa é um caminho, uma trilha à qual professores, dos diversos níveis de ensino, podem recorrer com o intuito de promover, em parceria, e com mudanças efetivas, o desenvolvimento profissional no meio em que atuam.

Estabelecemos assim, para nossa investigação, procedimentos metodológicos que nos pareciam mais adequados, uma vez que o propósito, desde o início, era realizar uma pesquisa “com” os colaboradores e não “sobre” eles. Para tanto, definimos os referenciais para escolha de obras literárias a serem pesquisadas; analisamos documentos a respeito de políticas públicas que beneficiavam a difusão da leitura no país; fizemos o levantamento de autores e obras de literatura infantil destinados a alunos

dos anos iniciais do ensino fundamental selecionados pelo PNBE (período de 1999-2010); identificamos espaços de formação continuada no município de Uberlândia/MG; dialogamos com educadores (gestores) da rede pública municipal e estadual e com professores; e aplicamos um questionário exploratório (Apêndice A) respondidos por professores, diretores e/ou coordenadores da rede pública da cidade de Uberlândia, Estado de Minas Gerais.

Por meio desses procedimentos e instrumentos, definimos as obras literárias a serem pesquisadas e, conseqüentemente, a autora dessas obras. Dentre os procedimentos adotados, nenhum pode ser tomado como o mais importante, ou o principal, em detrimento de outro. Isoladamente, nenhum deles sustenta a pesquisa em questão, somente a análise intercalada de todos eles indica a possibilidade de investigação do objeto aqui selecionado para estudo, qual seja: obras de literatura infantil na e para a formação do professor leitor. Optamos por uma pesquisa-ação colaborativa com a intenção de compreender o processo de formação continuada do professor leitor, por meio de obras de literatura infantil, dialogando com os sujeitos, os saberes, as práticas e possíveis mudanças no contexto da sala de aula. Isto nos motivou a trabalhar com um objeto dinâmico, que apresenta movimentos próprios os quais nos colocam situações imprevistas, caminhos não previstos e novas reflexões. Ao apresentar o lugar e os sujeitos da pesquisa, faremos uma análise sobre as situações imprevistas e as alterações efetuadas no percurso.

Concomitante à análise e à definição das obras literárias e das escolas a serem pesquisadas, realizamos uma revisão bibliográfica sobre formação continuada de professores, literatura infantil e formação leitora. Assim, a proposta se configurou como uma pesquisa de cunho qualitativo, uma pesquisa-ação colaborativa, combinando questionário, oficinas de formação continuada, entrevistas orais semiestruturadas e várias fontes e procedimentos, tais como: análise de fontes escritas (documentos) e fontes iconográficas; observação e participação no campo. Realizamos o estudo a partir de uma proposta teórico-metodológica que considera a efetiva interação entre os sujeitos e o diálogo entre o corpo teórico e as evidências empíricas. O percurso da investigação pode ser assim sintetizado:

1) Fase exploratória: A primeira fase da pesquisa, em 2011/2012, constituiu-se no levantamento das escolas públicas do município de Uberlândia que compuseram o universo. Aplicamos um questionário exploratório nas 100 escolas da rede pública de Uberlândia que ofertavam os anos iniciais do ensino fundamental e 51 responderam ao

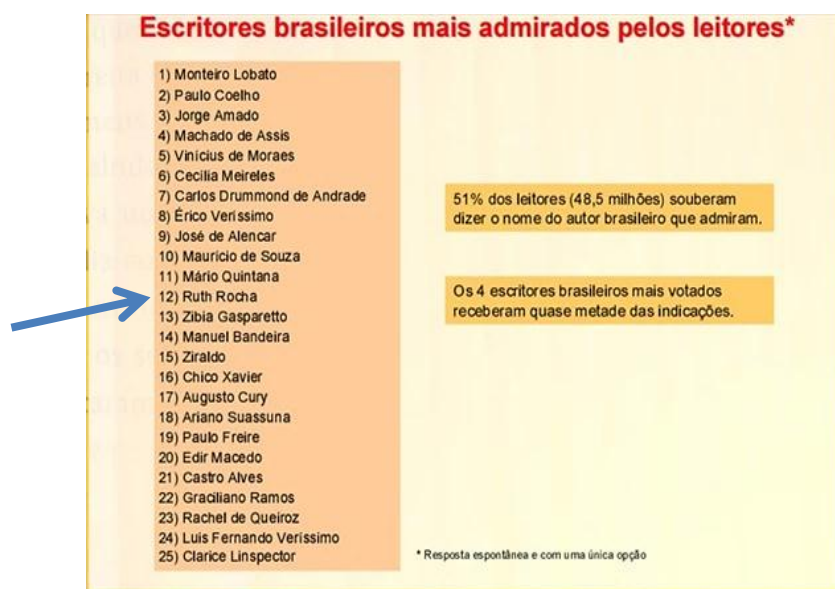
questionário que encaminhamos por meio de e-mail institucional das escolas. Por meio desse questionário, obtivemos dados relativos: ao recebimento ou não pela escola de exemplares de obras literárias do PNBE; à utilização, pelos professores, dos livros do acervo do PNBE/2010; sobre a existência de obras literárias de Ruth Rocha no acervo; à realização ou não de trabalho com os livros de Ruth Rocha, pelos professores do 1º, 2º e 3º anos do ensino fundamental; quais obras do acervo PNBE/2010 haviam sido utilizadas por esses professores.

Após a análise dos questionários, definimos o primeiro critério, desta fase, para selecionar as escolas: a utilização de obras de literatura infantil do PNBE em sala de aula, por considerar a realidade socioeconômica e cultural dos alunos das escolas públicas. Assim, foram incluídas escolas da rede municipal que haviam utilizado obras de literatura infantil do PNBE.

Por meio da análise do questionário exploratório, também identificamos que a autora Ruth Rocha foi apontada como uma das principais autoras de obras ofertadas pelo PNBE. Considerando esse dado e o fato de que essa autora foi citada como uma das mais lidas durante a realização da pesquisa “Retratos da Leitura no Brasil”, publicada em 2008¹¹, selecionamos a autora Ruth Rocha para esta pesquisa.

Os elementos do quadro a seguir nos ajudaram na escolha da autora:

Gráfico 3 – Escritores mais admirados pelos leitores



Fonte: Pró-Livro (2007).

¹¹ A 2ª edição da Pesquisa Retratos da Leitura no Brasil está disponível em: <http://www.prolivro.org.br/ipl/publier4.0/texto.asp?id=1815> Acesso em: 02/10/2012.

No que concerne à seleção dos professores participantes, definimos como critério – a segunda da fase exploratória - incluir apenas professores que participavam de atividades de formação continuada, pois consideramos esta formação essencial para a construção conjunta dos saberes teóricos e práticos, que contribuirão para implementação de práticas significativas no processo de ensino e aprendizagem.

Assim, delimitamos que a pesquisa seria realizada somente em escolas municipais que haviam utilizado obras de literatura infantil do PNBE, que participariam dela somente professores envolvidos no processo de formação continuada e que nosso foco seria nas obras da autora Ruth Rocha.

2) Após a aplicação do questionário e a definição da autora Ruth Rocha, selecionamos o campo de pesquisa, segunda fase da pesquisa. Durante o ano de 2012, procuramos a coordenadora do Programa Biblioteca Escolar do Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz (CEMEPE), apresentamos os dados levantados pelo questionário exploratório e nosso desejo de realizar uma das fases da pesquisa nesse espaço de formação. Fomos muito bem atendidas. Identificamos que os professores de Biblioteca, de Literatura, algumas regentes dos anos iniciais do ensino fundamental se reuniam nesse espaço, para a formação continuada, um dia por mês. Assim, programamos, juntamente com a referida coordenadora, a nossa participação inicial em um encontro com as regentes para explicar a proposta da pesquisa. Durante esse encontro inicial, apresentamos às professoras a proposta de nossa pesquisa, os dados coletados no questionário exploratório e o porquê da definição do estudo com obras de Ruth Rocha. Os professores participantes se interessaram pela temática da pesquisa e agendamos um novo encontro para definirmos as obras que fariam parte de nossas oficinas (termo utilizado pela coordenação do CEMEPE). Num segundo encontro, no mês seguinte, definimos, com os professores do encontro anterior e coordenadora, as obras de Ruth Rocha que seriam trabalhadas na pesquisa. Essa escolha foi feita a partir das obras de Ruth Rocha selecionadas pelo PNBE no período de 1999 – 2010. Foram escolhidas quatro obras, a saber: “As coisas que a gente fala”, “Atrás da porta”, “Quem tem medo de quê?” e “O trenzinho de Nicolau”.

Feitas as escolhas, posteriormente realizamos quatro Oficinas nas quais dialogamos sobre literatura infantil e a formação do professor leitor a partir das quatro obras de Ruth Rocha. Durante a realização da última Oficina, informamos aos participantes que a pesquisa de campo seria realizada em uma ou mais escolas, que aqueles que desejassem participar deveriam preencher uma ficha com seus dados e que,

após definição de nosso campo de pesquisa, entraríamos em contato com alguns deles para realização de uma entrevista. Os dados foram registrados e analisados no capítulo III.

3) Na terceira fase, ao longo de 2013, a qual demandou bastante tempo e inúmeros telefonemas, idas e vindas em escolas, foi possível selecionarmos as escolas da rede municipal de Uberlândia, escolas parceiras, e nossas colaboradoras. O critério desta última fase para escolha dos colaboradores foi o interesse demonstrado pelas professoras que participaram das Oficinas em 2012. Foram incluídas, então, as docentes que, ao término das Oficinas, manifestaram o interesse em participar da pesquisa de campo e que preencheram a ficha que lhes fora entregue.

Para a seleção das escolas municipais nas quais desenvolveríamos a pesquisa de campo, levamos em conta a maior e menor nota da escola apresentada no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica¹² (IDEB) no ano letivo de 2011. Para essa seleção, realizamos o levantamento dos índices obtidos pelas escolas¹³, além de verificar se nelas havia entre seus profissionais professores que fizeram parte das Oficinas, realizadas no ano de 2012, e que se dispuseram a continuar colaborando com este estudo. Optamos, após discussão com a Banca Examinadora, no exame de qualificação, e discussão da proposta de pesquisa no Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Docente, Saberes e Prática de Ensino de História e Geografia (GEPEGH), por trabalhar com duas escolas - uma com a maior e uma com a menor nota no IDEB - e com treze colaboradas, dentre elas: professoras de biblioteca; professoras de literatura; professora regente dos anos iniciais e coordenadoras pedagógicas.

As duas escolas terão seu nomes preservados. Dessa forma, utilizaremos nomes fictícios¹⁴: a escola com maior nota no IDEB será denominada Escola Azul¹⁵ e a com menor nota, Escola Verde¹⁶.

¹² O Ideb foi criado em 2007 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e Ministério da Educação (MEC). Busca representar a qualidade da educação em uma rede de ensino ou escola, através de uma escala que varia de zero a dez. O indicador é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e médias de desempenho nas avaliações do Inep, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), para as unidades da federação e para o país, e a Prova Brasil – para os municípios. Para outras informações acessar <http://www.portaledeb.com.br/> Acesso em: 20/08/2013.

¹³ Este levantamento foi feito por meio de análise das informações contidas no endereço [http://anterior.portaledeb.com.br/#{"aba":"escolas"}](http://anterior.portaledeb.com.br/#{) Acesso em: 04/04/2013.

¹⁴ A escolha nomes fictícios é para preservar a identificação da escola e das professoras que confiaram seus saberes, suas práticas e experiências. Não houve solicitação, por parte das mesmas, para que assim foi feito. Trata-se de uma decisão por entender que as análises aqui expostas são representativas de uma categoria e não de professoras específicas e que estas não podem ser as únicas responsabilizadas pelas questões a serem elencadas neste estudo.

Definido o universo da investigação, desenvolvemos a pesquisa de campo nas duas escolas selecionadas. As gestoras foram receptivas, colocaram a nossa disposição documentos solicitados, tais como: Projeto Político Pedagógico (PPP), livros literários e didáticos. Os documentos foram usados no sentido de “contextualizar o fenômeno, explicitar suas vinculações mais profundas e completar as informações coletadas através de outras fontes.” (ANDRÉ, 2001, p. 28). Nossas treze colaboradoras também nos acolheram com presteza e com elas vivenciamos momentos de diálogos e trocas de experiências.

Com nosso olhar atento, nossas percepções sobre vivido nas diferentes aulas, registramos nossas notas de campo. Por meio delas pudemos descrever e refletir sobre os acontecimentos do dia a dia da sala de aula, sobre os diferentes saberes e práticas de nossas colaboradoras quanto ao uso de obras de literatura infantil em sala de aula. Por ser também um instrumento de registro de atividades de pesquisa, Triviños (1995) considera o diário de campo uma forma de complementação das informações sobre o cenário onde a pesquisa se desenvolve e onde estão envolvidos os sujeitos, a partir do registro de todas as informações que não sejam aquelas coletadas em contatos e entrevistas formais, como por exemplo, a aplicação de questionários e a realização de grupos focais. Todas as informações colhidas no trabalho de campo, ao serem anotadas, lidas e relidas inúmeras vezes por nós, lembraram as situações concretas observadas e constituíram um precioso instrumento para ajudar a compreender os saberes que fundamentavam a prática pedagógica de nossas colaboradoras. Essas anotações complementaram informações e/ou situações vivenciadas as quais favoreceram a interação colaborativa entre nós e nossas colaboradoras, fundamentada nos sentimentos de confiança e respeito mútuo, consolidando um espaço para que acontecesse um processo de ação-reflexão-ação.

Entendemos que “a intencionalidade do pesquisador vai além da mera busca de informações; pretende criar uma situação de confiabilidade para que o entrevistado se abra” (SZYMANSKI, 2004, p.14). Conquistado esta confiança, também realizamos entrevistas orais e gravadas. Segundo Szymanski, a entrevista face a face:

¹⁵ O nome que escolhi para esta escola: Escola Azul, é pelo fato de ter em sua entrada principal um toldo azul. Ressalto que todas as nossas colaboradoras da Escola Azul terão seus nomes iniciados pela letra “A”, a professora de Literatura será denominada de Alba. Assim, optamos pelo anonimato dos sujeitos.

¹⁶ O nome que escolhi: Escola Verde deve-se ao fato da escola ter em sua entrada principal algumas árvores e também um jardim nas laterais. Saliento que nossas colaboradoras desta escola receberam nomes fictícios iniciados pela letra “V”, por exemplo, a professora de Literatura será chamada de Vanilda.

[...] é fundamentalmente uma situação de interação humana, em que estão em jogo as percepções do outro e de si, expectativas, sentimentos, preconceitos e interpretações para os protagonistas: entrevistador e entrevistado. Quem entrevista tem informações e procura outras, assim como aquele que é entrevistado também processa um conjunto de conhecimentos e pré-conceitos sobre o entrevistador, organizando suas respostas para aquela situação. (SZYMANSKI, 2004, p.14).

Nesta proposta, organizamos uma entrevista semiestruturada que, segundo Trivinos,

[...] parte de questionamentos básicos, fundamentado nas teorias e nas hipóteses que interessam à pesquisa, oferecendo-lhe uma diversidade de interrogativas a partir das respostas dos entrevistados (informantes), ou seja, no momento que o informante, seguindo espontaneamente a sua linha de pensamento, responde os questionamentos feitos pelo investigador, esta resposta poderá gerar uma série de novos questionamentos e a partir desse momento o informante passa a participar da elaboração do conteúdo questionado pela pesquisa. (TRIVINOS, 1995, p. 146).

Para a realização dessas entrevistas, elaboramos nosso roteiro de entrevista (Apêndice B), entramos em contato com nossas colaboradoras (13 professoras, sendo seis da Escola Azul e sete da Escola Verde), expusemos os objetivos da mesma e, na medida do possível, de acordo com a disponibilidade de cada uma, realizamos as entrevistas. Para nós, era imprescindível que se estabelecessem horários e locais das entrevistas, respeitando o entrevistado no sentido de dar-lhe oportunidade de se organizar para a realização da mesma. Estávamos cientes de que, naquele momento, o entrevistado, supostamente, possuía a informação que possibilitaria pesquisar o fenômeno em pauta, e que a mediação dessa informação ocorreria, principalmente, por meio da linguagem verbal.

As entrevistas foram gravadas e transcritas para favorecer a análise final dos dados coletados. Depois de digitalizadas, as cópias das entrevistas foram entregues às colaboradoras para que elas as conferissem. Estas leram e concederam autorização para a publicação de seus depoimentos, os quais foram incorporados e analisados ao longo deste texto.

Em síntese, nossa pesquisa seguiu os seguintes passos: levantamento bibliográfico e documental; elaboração e aplicação de questionário em escolas da rede

pública da cidade Uberlândia/MG; definição da autora a ser pesquisada; definição de obras; realização de Oficinas com professores de biblioteca e literatura da rede municipal de ensino no CEMEPE; seleção das escolas e dos colaboradores; trabalho de campo em duas escolas da rede municipal; realização de entrevistas com colaboradoras; transcrição e textualização das narrativas; consolidação dos dados levantados; realização de ações para implementar a leitura de obras de literatura infantil; produção do texto final.

Organização da tese

Em conformidade com os objetivos da investigação proposta, esta tese está estruturada em cinco capítulos, além desta introdução e das considerações finais.

No primeiro capítulo: *A formação continuada como espaço de formação leitora*, apresentamos os fundamentos e perspectivas que subsidiaram nossa seleção e análise de dados e a própria construção do nosso texto. Analisamos as políticas públicas e os espaços de formação continuada de professores leitores no contexto escolar da rede pública de ensino. Este capítulo possui três subitens. No primeiro, *A formação continuada de professores: reflexões e desafios*, situamos e analisamos aspectos referentes à formação continuada de professores e à formação do professor leitor. Examinamos Diretrizes de Formação dos Professores do Ministério da Educação (MEC), que reiteram os direitos dos professores se aperfeiçoarem em diferentes espaços de formação continuada. No segundo subitem, *O PNBE como política de formação de leitores*, produzimos uma reflexão sobre este Programa, que é parte da política pública do governo federal, e tem como meta o incentivo à leitura. Por sua vez, no terceiro subitem, *O CEMEPE como espaço de formação continuada de professores leitores*, apresentamos a caracterização do CEMEPE, como Centro de formação continuada de professores e capacitação dos profissionais da educação da rede pública municipal de Uberlândia/MG.

No segundo capítulo, *Ruth Rocha: olhares sobre a vida e a obra da autora*, refletimos sobre aspectos da obra de literatura infantil de Ruth Rocha. Está subdividido em três subitens. No primeiro, *Ruth Rocha e sua relação com a literatura e o livro*, escrevemos informações sobre Ruth Rocha. Coletamos dados biográficos da escritora, suas obras, com base em diversas fontes: entrevistas concedidas pela autora em sites;

livro em comemoração aos 25 anos de carreira de Ruth Rocha e da amiga Ana Maria Machado, organizado por Bastos (1995), o qual traz depoimentos de amigos e parentes; o livro da autora, escrito em parceria com amiga Ana Maria Machado, que descreve o trabalho delas sobre o universo da literatura infantil e sua influência no desenvolvimento das crianças e dos jovens, suas obras e prêmios recebidos. Também descrevemos o depoimento que nos foi dado pela autora em estudo e os comentários acerca das obras selecionadas para a realização de nossa pesquisa. No segundo subitem, *Ruth Rocha na produção acadêmica*, analisamos a produção acadêmica sobre a autora Ruth Rocha, publicada no Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no período de 2000 a 2011. No terceiro subitem, *Os livros de Ruth Rocha selecionados para o estudo*, registramos os passos seguidos para a seleção das obras a serem estudadas, os dados bibliográficos de cada uma e as respectivas resenhas.

No terceiro capítulo, intitulado *Leitura literária como experiência na formação de professores leitores*, analisamos a experiência de construção coletiva de saberes na pesquisa e na formação do professor leitor. Este também foi subdividido em três subitens. No primeiro deles, *Os professores como pesquisadores: trajetória de um trabalho*, descrevemos o questionário apresentado para a definição dos caminhos da pesquisa e os passos das Oficinas realizadas, a fim de refletir sobre a formação do professor leitor. O segundo subitem, *Oficinas como cenário de aprendizagem significativa*, foi destinado à apresentação das Oficinas como espaço de aprendizagem. Nele descrevemos as atividades realizadas nas Oficinas, apresentamos as expectativas e avaliações dos nossos colaboradores. No terceiro subitem, *Reflexões e vozes dos professores*, registramos narrativas de professoras que participaram das Oficinas, por nós desenvolvidas, durante curso de formação continuada, no ano de 2012, na fase exploratória. Também registramos o que pensam sobre o trabalho de Ruth Rocha.

O quarto capítulo¹⁷, *Cenários, atores e culturas escolares: leitura literária infantil na escola*, foi subdividido em dezesseis subitens nos quais descrevemos as escolas parceiras, as condições de trabalho, as/os colaboradoras/es da pesquisa, as salas de aulas e a biblioteca escolar. Também registramos os saberes e práticas das professoras quanto ao uso da literatura infantil na escola. Para construir nossa análise,

¹⁷ Ressaltamos que durante a análise e reflexões realizadas nos diferentes capítulos, recorreremos aos estudos de diferentes autores que respaldam as temáticas, dentre eles os destacados na referência.

pesquisamos os planejamentos das aulas de Literatura e Linguagem, as notas de campo das aulas de nossas colaboradoras e fragmentos das narrativas das professoras. Estabelecemos um diálogo com a literatura sobre leitura, principalmente da literatura infantil, e procuramos descrever as práticas desenvolvidas na escola que beneficiavam ou não o uso da literatura infantil.

Por sua vez, no quinto capítulo, *Práticas docentes e leitura literária infantil: Ruth Rocha na escola*, procedemos à análise do trabalho de campo. O capítulo foi subdividido em onze subitens, nos quais apresentamos as obras de literatura infantil selecionadas para o estudo; as ações implementadas para o estímulo da leitura de literatura infantil na escola, ou seja, o planejamento e a execução do trabalho diversificado desenvolvido em sala de aula.

E, por último, registramos nossas *Considerações finais*, que retomam as questões da pesquisa. Procuramos refletir sobre a experiência vivenciada entrelaçando os capítulos anteriores para compreender a dinâmica que se estabelece entre professores, alunos, formação continuada, saberes e práticas com o intuito de contribuir para a formação do professor leitor. Tudo isso esperando contribuir para o debate - a nosso ver tão antigo e tão atual - sobre a formação de leitores e sobre a dificuldade de se trabalhar com a leitura de textos literários na escola, tendo como foco a formação de leitores.

Além dos capítulos, apresentamos apêndices e anexos que constituíram importantes materiais para esta pesquisa.

CAPÍTULO I

A FORMAÇÃO CONTINUADA COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO LEITORA

Atualmente, existem evidências quase inquestionáveis para todos aqueles que, de uma forma ou outra, dedicam-se à formação continuada de professores. Conhecê-las implica analisar os acertos e os erros e atentar para tudo aquilo que nos resta conhecer e avançar. (IMBERNÓN, 2010, p. 27)

1.1 A formação continuada de professores: reflexões e desafios

O tema formação docente, há algumas décadas, muito tem despertado interesse de pesquisadores, professores, gestores em educação, participantes dos fóruns e discussões, de associações científicas e profissionais nas instituições de ensino. Pela sua essencialidade para a escola, ou pelo seu hibridismo teórico, ou pelas duas razões, as reflexões referentes à formação do professor tornaram-se uma prioridade em qualquer proposta de reforma educativa. Neste espaço, focalizamos, de modo particular, a formação continuada, objeto de nossa investigação.

A formação continuada docente vem sendo entendida por muitos como aquela que ocorre após a formação inicial, a partir do ingresso do sujeito no exercício do magistério. Ou seja, tudo aquilo que ocorreu antes do ingresso no trabalho docente entra na categoria da formação inicial e o que ocorre depois, na categoria de formação continuada. Assim, a chamada *inicial* visa oferecer ao professor as condições para sua entrada na profissão. Está relacionada à titulação, à habilitação ou certificação. Nessa perspectiva, é como se tivéssemos dois tempos distintos no processo de formação: um tempo anterior e outro posterior.

A formação continuada, em sentido amplo, é entendida como processo contínuo que se estende por toda vida profissional, que visa incentivar, pela reflexão, ação e interação entre os pares, o aprimoramento da sua prática e a apropriação de saberes rumo à autonomia profissional. Esse processo não envolve apenas o professor, mas

também inclui os outros profissionais da educação, como os gestores, os coordenadores pedagógicos, dentre outros.

Consideramos que a formação continuada ou permanente é um processo fundamental na construção da identidade profissional do professor. Conforme Guimarães, ela:

Não se inicia e nem termina nos Cursos de Licenciatura. A formação do professor é permanente. Desenvolve-se em diferentes tempos e espaços, ao longo da vida dos sujeitos educadores. Ninguém nasce professor, nem há um ponto determinado na vida em que o sujeito torna-se professor. O Curso superior habilita, certifica, mas não é o ponto final da formação. (GUIMARÃES, 2011, p. 275).

Noutras palavras, a formação continuada constitui-se num processo por meio do qual o professor vai construindo saberes e reflexões que lhe permitem reproduzir a própria existência nessa e a partir dessa profissão. Ele não deve ser desvinculado da formação inicial, pois esta formação e a continuada do professor devem se constituir num processo contínuo e interligado.

A formação continuada é desenvolvida tendo-se como referência necessidades, possibilidades e características específicas da organização escolar, desejos, desafios que o professor já enfrenta na sala de aula, no seu dia a dia profissional.

A formação docente continuada é concebida por Imbernón (2004) como um processo de desenvolvimento profissional, que tem início na experiência escolar e prossegue ao longo da vida, abrangendo questões relativas às condições de trabalho, à carreira docente, ao salário, a estruturas organizacionais, a níveis de participação e de decisão. Nesse sentido, a profissionalização do professor é constituída em três eixos: formação inicial e continuada, condições de trabalho e carreira docente¹⁸. Em 2010, este mesmo autor registrou que houve avanços na formação continuada de professores e que, neste início de século XXI, é preciso olhar para trás e ver o que funcionou e que foi possível aprender nas práticas da formação continuada, pois:

Este pode ser um bom momento para traçar novos planos e processos de formação adequados às diversas realidades das etapas educativas; para gerar novas alternativas de futuro, não cabendo aqui a reforma educacional pontual, mas, sim, uma reforma permanente da educação,

¹⁸Sobre a profissionalização do professor, ver as seguintes obras: Cunha (1999) e Veiga (1999; 1998).

ao menos para imaginar um futuro possível e uma desejável e nova formação continuada de professores. (IMBERNÓN, 2010, p. 36).

Em linha similar, Sacristán (1998) considera que a formação de educadores tem se constituído em uma das pedras angulares imprescindíveis a qualquer intento de renovação do sistema educativo. Essa contribuição do autor torna possível compreender a relevância que esta temática vem adquirindo nas últimas décadas. No Brasil, a formação continuada do educador, sobretudo, está registrada no marco jurídico da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) em vários artigos:

Art.61. A formação de profissionais da Educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

- I – a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;
- II – aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

.....

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da Educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

- II – aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim.

.....

Art. 80. O poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de Educação continuada. (BRASIL, 1996, p. 31-37).

As Diretrizes de Formação de Professores de 2005 reiteram esta preocupação. O governo federal reconhece as necessidades de adequação das ações de formação continuada aos contextos de atuação profissional. O Ministério da Educação institucionalizou a formação continuada de professores no país com a criação da Rede Nacional de Formação Continuada¹⁹ (BRASIL, 2005) em cuja composição figuram o próprio Ministério, os Sistemas de Ensino e Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação. São objetivos da Rede Nacional de Formação Continuada:

¹⁹ A Rede Nacional de Formação Continuada é composta pelo MEC, Sistemas de Ensino e os Centros de Pesquisa e desenvolvimento da Educação. Estes são parceiros no desenvolvimento e oferta de programas de formação continuada, bem como na implementação de novas tecnologias de ensino e gestão em unidades escolares e sistemas estaduais e municipais. Outros dados sobre Rede Nacional de Formação Continuada estão disponibilizados em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livrodarede.pdf>. Acesso em: 17/01/2013.

- a) Institucionalizar o atendimento da demanda de formação continuada.
- b) Desenvolver uma concepção de sistema de formação em que autonomia se construa pela colaboração e a flexibilidade encontre seus contornos na articulação e na interação.
- c) Contribuir com a qualificação da ação docente no sentido de garantir uma aprendizagem efetiva e uma escola de qualidade para todos.
- d) Contribuir com o desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional dos docentes.
- e) Desencadear uma dinâmica de interação entre os saberes pedagógicos produzidos pelos Centros, no desenvolvimento da formação docente, e pelos professores dos sistemas de ensino, em sua prática docente.
- f) Subsidiar a reflexão permanente na e sobre a prática docente, com o exercício da crítica do sentido e da gênese da sociedade, da cultura, da educação e do conhecimento, e o aprofundamento da articulação entre os componentes curriculares e a realidade sócio histórica.
- g) Institucionalizar e fortalecer o trabalho coletivo como meio de reflexão teórica e construção da prática pedagógica. (BRASIL, 2005, p. 22-23).

A regularização desta formação está colocada nos seguintes termos:

- a) A formação continuada é exigência da atividade profissional no mundo atual.
- b) A formação continuada deve ter como referência a prática docente e o conhecimento teórico.
- c) A formação continuada vai além da oferta de cursos de atualização e treinamento.
- d) A formação para ser continuada deve integrar-se no dia-a-dia da escola.
- e) A formação continuada é componente essencial da profissionalização docente. (BRASIL, 2005, p. 25-29).

Tais princípios orientam as ações de formação docente em nível médio e superior dos profissionais do ensino, nas áreas de alfabetização e linguagem; educação matemática e científica; ensino de ciências humanas e sociais; artes e educação física; e para os gestores: gestão e avaliação da educação para os atuantes nos sistemas públicos de educação, certificando-os em serviço.

A publicação dessas diretrizes, sem dúvida, legitima ações de formação em serviço como ação de formação continuada e, portanto, delega aos órgãos normativos (Secretarias) a responsabilidade também para com essa faceta da formação de professores.

As obrigações e responsabilidades estão determinadas de forma clara nesses artigos e incisos, determinando, assim, os direitos dos professores se aperfeiçoarem, aumentando as possibilidades de realizarem um trabalho de reflexão teórica e crítica sobre as práticas e de construção permanente de uma identidade pessoal e profissional. Porém, ainda que reconheçamos um salto qualitativo na configuração institucional da formação continuada, em nossa experiência, como profissionais da educação, presenciamos descontinuidade de ações e práticas que ocultam intencionalidades, limitam mudanças e alteram caminhos traçados anteriormente.

Na realidade brasileira, sobretudo a partir da década de 1990, cresceu o debate acerca de novos enfoques e paradigmas para compreender a prática pedagógica e os saberes pedagógicos e epistemológicos relativos ao conteúdo escolar a ser ensinado/aprendido. Neste período, fortaleceu entre nós o desenvolvimento de pesquisas que, considerando a complexidade da prática pedagógica e dos saberes docentes, procuraram resgatar o papel do professor, destacando a importância de se pensar a formação numa abordagem que vá além da acadêmica, envolvendo o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional da profissão docente.

Um dos motivos de tal crescimento, segundo Gatti (2008), foi a tentativa de preencher as lacunas da formação inicial, em virtude da relativa precariedade em que se encontravam alguns cursos de formação de professores em nível de graduação, ou após o ingresso no exercício do magistério, além do fato de que:

Nos últimos anos do século XX, tornou-se forte, nos mais variados setores profissionais e nos setores universitários, especialmente em países desenvolvidos, a questão da imperiosidade de formação continuada como um requisito para o trabalho, a ideia da atualização constante, em função das mudanças nos conhecimentos e nas tecnologias e das mudanças no mundo do trabalho. Ou seja, a educação continuada foi colocada como aprofundamento e avanço nas formações dos profissionais. Incorporou-se essa necessidade também aos setores profissionais da educação, o que exigiu o desenvolvimento de políticas nacionais ou regionais em resposta a problemas característicos de nosso sistema educacional. (GATTI, 2008, p. 58).

Ressalta-se, também, a preocupação em viabilizar ações de formação articuladas a uma política de valorização e desenvolvimento profissional, tal como previsto no artigo 67 da LDB/96. Nesse artigo, ficou estipulado que os sistemas de ensino devem promover a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério, aperfeiçoamento profissional

contínuo, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim. Essas questões expressam dimensões dos debates acerca da importância e dos desafios da formação continuada.

Tendo em vista as disposições da LDB/96, especialmente seus artigos 8º, 9º, 62º e 64º, o MEC instituiu, em 2003, por meio da Portaria Ministerial 1.403, o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores da Educação Básica, que compreende: (a) o Exame Nacional de Certificação de Professores, por meio do qual se promovem parâmetros de formação e mérito profissionais; (b) os programas de incentivo e apoio à formação continuada de professores, implementados em regime de colaboração com os entes federados; e (c) a Rede Nacional de Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação, constituída com o objetivo de desenvolver tecnologia educacional e ampliar a oferta de cursos e outros meios de formação de professores.

O projeto e as modalidades de educação continuada, presenciais ou a distância implementados no contexto das políticas públicas educacionais da União, de estado e municípios, no final da década de 1990, são analisados por Gatti (2008). A autora examina a multiplicidade de iniciativas, desenvolvidas no país e no contexto internacional, além de discutir o papel da legislação brasileira, o estímulo que favoreceu as iniciativas de educação continuada no Brasil, situações problemas que surgiram e as novas legislações vigentes. Contudo, Gatti (2008, p.68) adverte:

Uma década é pouco tempo, em termos históricos. Nesse período ensaiaram-se processos diversos para a formação continuada de professores, avaliaram-se algumas iniciativas, discutiram-se teoricamente questões de intencionalidade, fundamentos e princípios, mas esse caminhar é recente. Entretanto, já oferece questões das quais os poderes e os gestores públicos em todos os níveis terão de ocupar-se em seu papel regulador e avaliador, como responsável pela qualidade da educação no país.

Sobre as dificuldades de execução de políticas públicas, em geral, ou de formação de professores, Azevedo (2010, p. 31-32) escreve:

As políticas públicas constituem respostas a certos problemas, quase sempre demandadas por grupos sociais que se organizam para lutar por soluções. O que não significa que as decisões em uma determinada etapa, não serão modificadas e redesenhadas em etapas posteriores, podendo mesmo resultar, no curso de sua implementação,

em resultados diferentes dos pretendidos. Em outras palavras, mesmo que uma política pública seja norteadas por referenciais que privilegiem a garantia dos direitos sociais, os processos de sua implementação, em virtude dos distintos e contraditórios interesses em jogo, podem seguir rumos que acabam por reforçar desigualdades socioculturais, indo na contramão da busca dos direitos sociais, como indicam vários estudos.

Nessa perspectiva, os meandros da construção de políticas públicas são complexos. Se, na elaboração das mesmas e na definição de prioridades e conteúdos, há dificuldades, o processo de implementação envolve igualmente muitos conflitos. O desenho de tais políticas deve levar em conta necessidades das populações que pretende atender, atentando para a participação ampla da sociedade brasileira. Ao avaliarmos as políticas públicas, verificamos um desafio para a área educacional, a qual deve considerar as condições sociopolíticas e culturais, a legislação, as desigualdades em que se efetivam as políticas e, ainda, as diversas formas de regulação que intervêm na concretização das políticas e que procedem da ação, ou não, de professores, gestores, alunos, pais, dentre outros.

A formação continuada dos professores, considerada essencial para a qualidade da educação, depende, a nosso ver, de políticas que garantam a (re)organização da estrutura administrativa, da gestão, da valorização dos profissionais, a disponibilidade de recursos financeiros e materiais, e o planejamento participativo. Tais políticas têm desafios de construir espaços e tempos de formação que valorizem o trabalho docente numa perspectiva reflexiva, considerando a articulação entre teoria e prática. Isso implica buscar respostas às necessidades, desejos implícitos e explícitos nas novas relações entre sociedade e educação. Essas novas relações demandam profissionais em permanente processo de aprendizagem, capazes de lidar com a complexidade e as inovações tecnológicas, por exemplo.

Outra explicação para o crescimento, no Brasil, das atividades de formação continuada se deve ao fato de que as soluções para os problemas de ensino e aprendizagem, principalmente os estabelecidos pelos sistemas governamentais, em fase dos desempenhos escolares diagnosticados nas avaliações externas²⁰, requerem uma

²⁰ O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC), é um dos mais amplos esforços empreendidos em nosso país de coleta, sistematização e análise de dados sobre os ensinos fundamental e médio. Para atingir seus objetivos, articula-se com um conjunto de ações voltadas para a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem. A Prova Brasil, por exemplo, é uma avaliação para diagnóstico,

melhor qualificação e atualização permanente dos professores. Gatti (2008, p.61), ressalta:

De algumas das mais amplas iniciativas públicas, dispomos de avaliações externas que mostram que, apesar dos problemas encontrados, há resultados interessantes revelados por análise de desempenho, por resposta a questionários, por entrevistas e por estudos de caso realizados. De modo geral, notam-se melhores avaliações sobre as ações de educação continuada desenvolvidas sob os auspícios dos poderes públicos quando se trata de programas desenvolvidos em regiões com carências educacionais mais fortes, e encontram-se posturas menos entusiasmadas em regiões mais desenvolvidas socioeconômica e educacionalmente. [...] Aparece como constante nas avaliações o dado de que, em outras condições, o docente não teria oportunidade de fazer essa formação e que se sentiu motivado ao longo dos programas. Isso pode ser sustentado pela baixíssima evasão existente nessas iniciativas públicas.

Ainda nos anos de 1990, no Brasil, políticas públicas e ações políticas movimentaram-se na direção de reformas curriculares e de mudanças na formação dos docentes. Esta década foi marcada por reformas educacionais, instituídas por meio de um conjunto de leis, resoluções e portarias governamentais, justificadas pelo discurso de elevação dos padrões de qualidade da Educação; por exemplo, os Pareceres CNE/CP 009/2001²¹ e CNE/CP 28/2001²² e a Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96).

Ressaltamos que, até a década de 1990, no país, a formação de professores era voltada para a questão técnica e política do trabalho pedagógico, para o método e o conhecimento teórico do conteúdo e técnicas de ensino, desenvolvidas em eventos pontuais e às vezes descontínuos, como em palestras e seminários.

Conforme o documento final da Conferência Nacional de Educação Básica²³ (2008):

em larga escala, com objetivo de avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=324&id=210&option=com_content&view=article http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=209%3Amatrizes-da-prova-brasil-e-do-saeb&catid=143%3Aprova-brasil&Itemid=324 Acesso em: 18/01/2013.

²¹ Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso superior de graduação plena, aprovado em 08/05/2001.

²² Parecer CNE/CP 28/2001- homologado. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf> Acesso em: 12/01/2013.

²³ Ver Conferência Nacional de Educação Básica: documento final. Brasília, 2008. Disponível em http://portal.mec.gov.br/arquivos/conferencia/documentos/doc_final.pdf Acesso em: 06/09/2011.

As políticas e programas nacionais destinados a organizar e desenvolver programas de formação continuada, em regime de colaboração entre os entes federados, deverão propiciar a criação de centros de formação de professores nas cidades-pólo de cada estado, com a mesma qualidade da formação presencial, geridos de forma tripartite pela universidade (com a participação ativa das faculdades/centros de educação prioritariamente públicos), pelos sistemas de ensino e pelos professores da educação básica. Esses locais devem ser dotados de bibliotecas e equipamentos de informática, permitindo a socialização das experiências docentes e sua auto-organização em grupos de estudos, como um caminho promissor para a profissionalização. Com isso, o trabalho a ser ali desenvolvido poderá gerar condições especiais para superar o individualismo e produzir novas relações sociais e culturais na atividade docente, privilegiando o trabalho coletivo e solidário, em sintonia com a realidade social onde está inserido, de modo a transformar as condições atuais da escola pública e da educação na perspectiva das transformações sociais almejadas. (BRASIL, 2008b, p. 84).

Entre as políticas públicas implementadas com vistas à qualificação docente, podemos citar o Programa de Capacitação de Professores (PROCAP)²⁴, realizado em Minas Gerais. Este Programa de formação continuada e a distância foi destinado aos professores das redes públicas, municipal e estadual, que atuavam nas séries/anos iniciais do ensino fundamental. As atividades do PROCAP ocorreram em duas fases distintas. A primeira introduziu a modalidade de formação continuada, incluindo formação em serviço e educação a distância; envolveu as áreas de Reflexão sobre a Prática Pedagógica, Matemática e Língua Portuguesa, sendo executado nos anos de 1997 e 1998. Os resultados da avaliação da primeira fase do PROCAP:

Indicaram a expectativa dos professores em continuar a capacitação nas áreas de Ciências, Geografia e História. Em virtude disso, a SEE/MG decidiu dar continuidade ao PROCAP, visando à qualificação do ensino e à valorização dos profissionais da área da Educação no Estado de Minas Gerais. (MINAS GERAIS, 2001, p.9).

A segunda fase do PROCAP, intitulado de “PROCAP- Fase Escola Sagarana”²⁵, foi realizada em 2001, envolvendo as áreas de Fundamentos da Prática Pedagógica,

²⁴ A Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais (SEE/MG), com o apoio do Banco Mundial, desenvolveu diversas ações de capacitação dos professores no Estado de Minas Gerais. A linha principal desses projetos foi a descentralização das ações e utilização da educação continuada e em serviço, com a combinação de ensino presencial e não presencial, visando à melhoria da instituição escolar, sobretudo o ensino fundamental. Uma delas foi o PROCAP.

²⁵ As atividades do PROCAP- Fase Escola Sagarana foram coordenadas pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU), por meio da Pró-Reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis (PROEX),

Geografia, História e Ciências. Foi resultado da parceria do poder público estadual e municipal, Instituições de Educação Superior do Estado de Minas Gerais e, contou com o apoio financeiro do Banco Mundial. Esta fase procurou dar “continuidade ao processo de superação de históricas ações formativas efetivadas sob a ótica de cursos de aperfeiçoamento profissional de curta duração e de integrar importantes agências formativas presentes no Estado” (MINAS GERAIS, 2001, p.9).

O Programa foi desenvolvido nas escolas, por meio de módulos de ensino, articulados com materiais impressos e videográficos, para desenvolvimento de determinados tópicos de conteúdos. Cada escola contava com capacitador (professor, gestor ou coordenador, escolhido entre seus pares para coordenar o programa junto aos professores), cujas funções eram coordenar as atividades presenciais, orientar e avaliar a participação dos professores. Esses materiais foram elaborados, especialmente, para o PROCAP. Foram utilizados 30 vídeos educativos, de 15 a 20 minutos cada um, que eram utilizados para introduzir os conteúdos de cada módulo de ensino, sendo três de Fundamentos da Prática Pedagógica, sete de Ciências, sete de Geografia, sete de História e seis de Eixos Temáticos (conteúdos interdisciplinares).

Durante os anos de 2003 a 2004, também entrou em vigor o Projeto de Educação Continuada (PEC), desenvolvido pela Universidade de São Paulo, em convênio com a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC- SP). O PEC, registrado por Duarte (2004, p.140), tinha por objetivo:

Promover o desenvolvimento profissional dos educadores da rede pública estadual, constituindo um corpo técnico capaz de implementar um novo modelo de escola, com vistas a reverter o quadro atual de fracasso escolar, assegurando à clientela acesso, permanência e aprendizagem bem-sucedida.

Este projeto contava com o apoio das prefeituras dos municípios envolvidos, da Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE), da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME). Duarte (2004, p. 141) cita dados referentes ao PEC:

O projeto baseou-se no esquema de ação–reflexão–ação, de modo que respondesse às questões emergentes da prática dos educadores,

denominada Instituição Especializada (IE). Nesta fase, fizemos parte da equipe de Fundamentos da Prática Pedagógica.

tornando-os capazes de diagnosticar com precisão os problemas vivenciados em seus locais de trabalho, dar prioridade às questões a serem enfrentadas, propor coletivamente as ações de intervenção, e acompanhar e avaliar sistematicamente o trabalho realizado, tendo como ponto de chegada a melhoria da qualidade do ensino.

Tratou-se de um projeto de atividades presenciais, com apoio das mídias interativas, que buscou sistematizar os referenciais teóricos da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, por meio de temas presentes na estrutura curricular desses segmentos da escolaridade. A avaliação dos professores indicou que o projeto foi bem sucedido e permitiu organizar diretrizes para ações futuras. Alguns aspectos foram observados: “[...] reconhecimento da importância de se criar uma ligação afetiva entre o aluno e o professor; compreensão de diferentes maneiras de ver o mundo; necessidade de uma atitude aberta e flexível diante de novas experiências; e valorização do trabalho coletivo” (DUARTE, 2004, p. 147).

Segundo essa autora, que fez um estudo comparativo²⁶ entre a primeira fase do PROCAP e o PEC, os programas eram muito parecidos e ao mesmo tempo diferentes:

As semelhanças ficam por conta do desenho da capacitação: atenderam à complexa estrutura de cada estado, composta de muitos municípios, com características muito diferenciadas e de extensa rede de escolas públicas, muito heterogêneas em suas configurações físicas e organizacionais; ambos ocorreram num mesmo período: 1996 - 1998; adotaram a divisão dos municípios em pólos; envolveram as universidades no processo e foram financiados com empréstimos do Banco Mundial. (DUARTE, 2004, p.151-152).

Por sua vez, há diferença no que diz respeito à descentralização dos programas:

São Paulo teve uma atuação mais descentralizada, dando autonomia às delegacias de ensino para demandarem a capacitação, negociando junto às instituições capacitadoras, que também tiveram autonomia para realizar suas propostas e se responsabilizarem por toda a elaboração do material didático necessário. Em Minas Gerais, as decisões foram centralizadas, havendo pequena margem de autonomia para as instituições ligadas ao projeto, tanto assim que não houve um levantamento de necessidades junto aos professores, o material didático foi todo elaborado na secretaria e as instituições capacitadoras não tiveram que se preocupar com o conteúdo e com a

²⁶ Sobre a análise das diferenças e semelhanças dos Programas, consultar Duarte (2004).

metodologia de transmissão do conhecimento. Em São Paulo, cada pólo teve o material didático fornecido pelas universidades capacitadoras, enquanto em Minas Gerais ele foi padronizado e estendido a todos os pólos. (DUARTE, 2004, p.153).

Sem dúvida, há que registrar a relevância do PROCAP e do PEC. Entendemos que esses Programas revelaram a preocupação, por razões diversas, em valorizar e profissionalizar o trabalho docente. A formação continuada é uma exigência para toda atuação humana, uma vez que a realidade se transforma constantemente. E, em se tratando do trabalho educativo, especialmente escolar, o professor atua num contexto que envolve muitos sujeitos, muitas motivações, o que desencadeia situações singulares, às vezes desconhecidas e imprevisíveis. E há que se ressaltar que os professores possuem concepções, crenças e teorias sobre o trabalho docente e essas não se modificam simplesmente com a participação em atividades de formação, ainda que haja diversidade de materiais e meios, como foi o caso do PROCAP e do PEC, que incluíram na capacitação: leituras; vídeos; debates; aulas práticas.

Outra iniciativa de política pública de formação a ser mencionada em Minas Gerais foi o Projeto Veredas – Formação Superior de Professores, realizado no período de 2002 a 2005, por meio da parceria do Governo de Minas Gerais com várias instituições de Ensino Superior do Estado (Agências Formadoras – AFOR). O Veredas destinou-se a professores dos anos iniciais do ensino fundamental das redes públicas de ensino (municipal e estadual) que não estavam habilitados em curso Superior. Foi um curso de educação a distância, formação inicial em serviço, com atividades presenciais, com duração de 3200 horas, desenvolvido em sete módulos de 454 horas, correspondendo a 15 semanas. O Projeto Veredas foi composto por sete módulos, com turmas de 15 alunos por tutor, os quais se reuniam, coletivamente, uma vez por mês. Os tutores visitavam as instituições de trabalho de cada aluno do programa, duas vezes por semestre, para fazer uma avaliação.

Em âmbito local, destacamos a política pública de formação continuada desenvolvida pela Rede Municipal de Ensino de Uberlândia/MG, por meio do Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz (CEMEPE). Este item será desenvolvido ainda neste capítulo.

As ações de formação continuada, desenvolvidas pelas Secretarias de Educação, pelas instituições de Ensino Superior, podem se constituir como meios relevantes de valorização do magistério. Entretanto, é de fundamental importância que seja respeitado

o projeto pessoal do professor, sua ascensão profissional e certificação, como direito da categoria e incorporado em um projeto político-pedagógico de escola, que incluía professores e alunos. O que pretendemos destacar não é a simples inserção do professor no processo de capacitação, mas a inclusão e a interação de diferentes atores nesse processo: professores; gestores; universidades; dentre outros.

Consideramos importante que se analisem os diferentes municípios, o perfil da escola, dos professores, a formação e o tempo de trabalho dos professores, dando possibilidades para desenhos diversificados de capacitação. Para o caso de professores iniciantes, por exemplo, talvez fosse importante introduzir algo de forma que ele se sentisse mais preparado para lidar com as tarefas emergentes da proposta pedagógica atual. É relevante também que a formação continuada não seja restrita à aplicação de técnicas. Consideramos, no entanto, que o sentido da formação contínua é a reflexão sobre a prática docente.

A proposta de formação de professores com base no paradigma do “professor reflexivo” ganhou força no Brasil nos meados de 1990, por meio de estudos de teóricos como Schön (2000, 1992), Zeichener (1998), Nóvoa (1992) e Alarcão (1996), contrariando a visão tradicional a respeito da prática educativa. No Brasil, alguns estudiosos se inspiraram e debateram este paradigma como, por exemplo, Pimenta (2002), André (2008), Libâneo (2002).

Para Schön (2000, p.16), os problemas da prática do mundo real não se apresentam aos profissionais com estruturas bem delineadas e observáveis. Quando um profissional reconhece uma situação como única, não pode lidar com ela apenas aplicando técnicas derivadas de sua bagagem de conhecimento profissional. E, em situações de conflito de valores, não há fins claros que sejam consistentes em si e que possam guiar a seleção técnica dos meios. Schön critica veementemente o paradigma fundado em parâmetros da racionalidade técnica, ao qual atribui a responsabilidade pelas presentes crises das profissões. Para ele, “Na perspectiva da racionalidade técnica, um profissional competente está sempre preocupado com problemas instrumentais” (SCHÖN, 2000, p. 37). Tal modelo, segundo o autor, além de não possibilitar uma formação reflexiva para o enfrentamento de novas e diversas situações da vida real, também gera uma crise de confiança nos profissionais por parte da sociedade.

Nessa perspectiva, valorizando a experiência e a reflexão sobre a experiência, Schön propõe:

[...] uma formação profissional baseada numa epistemologia da prática (grifo do autor) ou seja, na valorização da prática profissional como momento de construção de conhecimento, através da reflexão, análise e problematização desta, e o reconhecimento do conhecimento tácito, presente nas soluções que os profissionais encontram em ato. (PIMENTA, 2002, p. 19).

Percebemos que a proposta de formação de profissionais formulada por Schön (1992) salienta o aspecto da prática como fonte de conhecimento, por meio da reflexão e da experimentação. Para Schön, a reflexão a partir de situações reais práticas é a via possível para um profissional se sentir capaz de enfrentar as situações, sempre novas e diferentes com que vai se deparar na vida real e de tomar as decisões adequadas nos momentos de indefinição. Ou seja, a reflexão na ação tem uma função crítica, questionando a estrutura de pressupostos do ato de conhecer a ação. Na reflexão na ação, o repensar de nossa prática leva-nos a uma ressignificação de nossa ação. O processo de reflexão na ação pode transformar o profissional, em um pesquisador no contexto da prática (SCHÖN, 1992, p.91).

Alarcão (2001, p. 23) registra que “o professor é um profissional da ação cuja atividade implica um conjunto de atos que envolvem seres humanos. Como tal, a racionalidade que impregna a sua ação é uma racionalidade dialógica, interativa e reflexiva”. Alarcão (1998, p.100) também defende a formação continuada como instrumento de profissionalização, definindo-a “como o processo dinâmico, por meio do qual, ao longo do tempo, um profissional vai adequando sua formação às exigências de sua atividade profissional”. Ao afirmar a necessidade de adequação às exigências profissionais, Alarcão faz o seguinte alerta:

[...] não se fique com uma ideia pragmática – funcionalista do papel do professor na sociedade, porque o professor tem que ser um homem ou uma mulher de cultura, ser pensante e crítico, com responsabilidades sociais no nível da construção e do desenvolvimento da sociedade. (ALARCÃO, 1998, p.104).

Entretanto, o exercício da reflexão não é “salvação” dos cursos de formação de professores, pois a reflexão não é um processo mecânico. Deve ser acompanhado no processo histórico e de maneira coletiva, portanto, dentro de um processo permanente, voltado para o cotidiano, por meio de análises socioeconômicas, culturais e ideológicas.

A formação associada às condições concretas de trabalho, para além do sentido pragmático de dar respostas aos problemas e necessidades, numa perspectiva de totalidade, permitiria ao educador perceber-se e posicionar-se como parte do processo enquanto indivíduo e enquanto grupo. Dessa forma, Alarcão (1998) nega a ideia de o professor ser mero executor das políticas educacionais e das propostas oficiais, considerando-o autor de seu fazer e de sua identidade profissional. Esta autora condena as práticas de formação que contrariam o projeto de autonomia da classe docente, pois entende que a formação continuada deve ser um instrumento de profissionalização. Afirma que a formação contínua, séria e sistemática, “desempenhará um papel importante na revalorização de um corpo profissional inquieto com o seu estatuto social” (ALARCÃO 1998, p. 107). A autora refere-se à inquietação dos professores no sentido de assumir a construção e a defesa de seu saber e de sua identidade profissional.

O professor, segundo Pimenta (2002, p. 23-24), “em suas atividades cotidianas, toma decisões diante das situações concretas com as quais se depara. A partir das quais constrói saberes na ação. Mas sua reflexão na ação precisa ultrapassar a situação imediata”. Essa autora nos alerta para o fato de que o conceito de professor reflexivo, nas propostas do governo brasileiro, para a formação de professores, não ultrapassa o plano da simples retórica. De acordo com a análise da autora em questão:

[...] a apropriação generalizada da perspectiva da reflexão, nas reformas educacionais dos governos neoliberais, transforma o *conceito* professor reflexivo em um mero *termo*, expressão de uma moda, na medida em que o despe de sua potencial dimensão político-epistemológica, que se traduziria em medidas para a efetiva elevação do estatuto da profissionalidade docente e para a melhoria das condições escolares, à semelhança do que ocorreu em outros países. No caso, a democratização social e política de países como Espanha e Portugal, que não apenas transformaram as condições de *formação* dos professores, mas também significativamente suas condições de exercício profissional com *jornada* e *salários compatíveis com um exercício crítico e reflexivo e de pesquisa* contribuindo para a elevação do estatuto da profissionalidade docente. Essa questão, como se vê, está “esquecida” nas políticas do governo brasileiro. (PIMENTA, 2002, p. 45, grifos da autora).

Nesse sentido, vale resgatar Contreras (2002, p.135) que é enfático ao criticar o conceito de professor reflexivo “[...] A menção à reflexão é tão extensa que passou a ser de uso obrigatório para qualquer autor ou corrente pedagógica. Como

consequência, acabou-se transformando, na prática, em um slogan vazio de conteúdo”.

A despeito dessa crítica, é indiscutível a contribuição da perspectiva da reflexão no exercício da docência para a valorização da profissão docente, dos saberes dos professores, do trabalho coletivo destes e da escola enquanto espaço de formação continuada, conforme Pimenta (2002). Isso porque o professor pode produzir conhecimentos a partir da prática, desde que na investigação refletida, intencionalmente, sobre ela, problematiza os resultados obtidos com o suporte da teoria.

Acreditamos que o processo reflexivo constitui o alicerce para que se construa um processo interdisciplinar efetivo no cotidiano, por meio de uma prática pedagógica que esteja impregnada de pesquisa, discussão, análise e desenvolvimento metacognitivo dos professores e alunos sobre o conhecimento construído de forma individual e coletiva. É um processo de desestruturação situacional do prévio, do possuído e do conhecido, para buscar uma nova estruturação do pensamento. Isto requer a passagem do pensamento linear, para o pensamento dialético, em que, por exemplo, se efetivem as relações múltiplas dos saberes, o processo contínuo de ação-reflexão-ação, bem como a ação reflexiva e a cooperação.

Para Tardif (2002, p.36), o saber docente, assim como outros saberes, é “um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”. Este mesmo autor ressalta a necessidade de contextualizar a prática docente com a cultura local, abrindo possibilidades de entendimento de como os saberes docentes são construídos. Para o autor, o saber também é “um constructo social produzido pela racionalidade concreta dos atores, por suas deliberações, racionalizações e motivações que constituem a fonte de seus julgamentos, escolhas e decisões” (TARDIF, 2000, p.223). A partir desta concepção, construída socialmente, o autor lança base para entendermos o que seria e o que se espera de um professor prático reflexivo. Nas palavras de Tardif (2000, p. 223, grifos do autor):

Nessa perspectiva, acreditamos que as ‘competências’ do professor, na medida em que se trata mesmo de ‘competências profissionais’, estão diretamente ligadas às suas capacidades de racionalizar sua própria prática, de criticá-la, de revisá-la, de objetivá-la, buscando fundamentá-la em razões de agir. Nesse sentido, o prático reflexivo corresponde ao profissional dotado de razão, o qual concebemos em função de um enfoque argumentativo e deliberativo, e não cognitivo.

Nessa mesma direção, Nóvoa (1992) defende uma formação docente que esteja voltada para a reflexividade das ações do professor, na qual os seus saberes experienciais, curriculares e disciplinares sejam planejados e contextualizados. Ele afirma que:

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência. (NÓVOA, 1992, p. 25).

Nóvoa (1992) retira o caráter técnico da formação e lhe dá uma marca humana, na qual a racionalidade técnica cede lugar à racionalidade crítica. O autor defende que a profissionalização do saber na área de ciências da educação tem contribuído para desvalorizar os saberes experienciais e as práticas dos professores. Segundo ele,

A pedagogia científica tende a legitimar a razão instrumental: os esforços de racionalização do ensino não se concretizam a partir de uma valorização dos saberes de que os professores são portadores, mas sim através de um esforço para impor novos saberes ditos 'científicos'. A lógica de uma racionalidade técnica opõe-se sempre ao desenvolvimento de uma práxis reflexiva. (NÓVOA, 1992, p.27, grifo do autor).

Nesse sentido, é preciso investir na diversificação dos modelos e das práticas de formação continuada. Isso requer uma epistemologia flexível, aberta a novas possibilidades e a criar alternativas que possibilitam um trabalho interdisciplinar. Contudo, a efetivação deste trabalho na prática pedagógica implica romper posturas, hábitos e acomodações, implica buscar algo novo e disposição para o aprender, para o desconhecido. É certamente um desafio, pois é necessário recriar as atividades de ensino e de pesquisa, considerar as necessidades do educando, como ser total, completo. Consequentemente, implica reflexão e encaminhamento de solução às dificuldades relacionadas a tais atividades.

Conforme o documento final da Conferência Nacional de Educação Básica²⁷ (2008b):

²⁷ Ver http://portal.mec.gov.br/arquivos/conferenciadocumentos/doc_final.pdf Acesso em: 06/09/2011.

A concepção de formação do profissional da educação deverá se pautar pelo desenvolvimento de sólida formação teórica e interdisciplinar em educação de crianças, adolescentes, jovens e adultos, no campo e na cidade e nas áreas específicas de ensino, pela unidade entre teoria e prática, pela centralidade do trabalho como princípio educativo na formação profissional e pelo entendimento de que a pesquisa se constitui em princípio cognitivo e formativo e, portanto, eixo nucleador dessa formação. Deverá, ainda, considerar a vivência da gestão democrática, o compromisso social, político e ético com um projeto emancipador e transformador das relações sociais e a vivência do trabalho coletivo e interdisciplinar de forma problematizadora. (BRASIL, 2008b, p.84).

A interdisciplinaridade, como uma reação à fragmentação das disciplinas, das ciências, enfim, do conhecimento, sem dúvida, trata-se de reconhecer a necessidade de transformações epistemológicas. Para que estas mudanças ocorram, conforme propõe Gallo (2002, p.25) “podemos tentar fazer de nossos currículos novos mapas, não mais marcados por territórios fragmentados, mas tentando ultrapassar fronteiras, vislumbrar novos territórios de integração entre os saberes. Um dos caminhos possíveis é o da interdisciplinaridade”.

Se este é um dos caminhos, faz-se necessário ficar atento ao fato de que

[...] muito se fala em interdisciplinaridade, mas pouco se faz de interdisciplinaridade. [...] Ora ela é vista como algo facilmente praticado, uma rápida integração de conteúdos, ora como tábua e salvação, panaceia, fórmula milagrosa capaz de resolver todos os problemas do ensino e da aprendizagem. (GUIMARÃES, 2012, p. 169).

Japiassu (1976, p. 42, grifo do autor) também alerta que:

Evidentemente, a metodologia interdisciplinar irá exigir de nós uma reflexão mais profunda e mais inovadora sobre o próprio conceito de ciência e de filosofia, obrigando-nos a desinstalar-nos de nossas posições acadêmicas tradicionais, das situações adquiridas, e a abrir-nos para perspectivas e caminhos novos. Ademais, exigirá de nós que reformulemos nossas estruturas mentais, que desaprendamos muita coisa, que desconfiemos das cabeças bem “arrumadas”, tendo necessidade de nova ‘rearrumação’.

Na perspectiva apontada pelos autores, vemos que a escola pode organizar momentos interdisciplinares de trabalho, vivências, projetos curriculares, pois,

No projeto interdisciplinar não se *ensina*, nem se *aprende*: vive-se, exerce-se. A responsabilidade individual é a marca do projeto interdisciplinar, mas essa responsabilidade está imbuída do *envolvimento* – envolvimento esse que diz respeito ao projeto em si, às pessoas e às instituições a ele pertencentes. (FAZENDA, 2005, p. 17, grifos da autora).

A autora chama a nossa atenção para a relevância da postura interdisciplinar, ou seja, é preciso viver a interdisciplinaridade enquanto superação da visão fragmentada não só das disciplinas escolares, mas de nós mesmos e da realidade da qual fazemos parte. A interdisciplinaridade implica uma (re)organização do processo de ensino e aprendizagem e supõe um trabalho continuado de cooperação dos professores envolvidos. Pombo (2004, p. 16) registra que:

Já não se trata de os cientistas virarem de costas voltadas uns contra os outros, de desconhecem o que os seus colegas do lado estão a fazer. Trata-se agora de competir naquilo que deveria ser de todos, de cada um procurar defender os seus interesses particulares, se possível, retirando as benesses do colega do lado.

A defesa da integração entre as várias disciplinas é recorrente no texto dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), como uma prática a ser exercitada nas diferentes áreas do currículo do ensino fundamental e médio. Por exemplo, esse enfoque é registrado nos chamados temas transversais: “todos os temas transversais trazem um conjunto de transversalidade, fazem parte do ensino de Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências Naturais, Arte e Educação Física” (BRASIL, 1987, v. 8, p.57). Como se vê, os temas transversais atravessam as áreas do currículo. O professor deve estar atento ao melhor momento para mencionar os assuntos que abrangem os temas transversais, quais sejam: Ética; Saúde; Meio Ambiente; Pluralidade Cultural; e Orientação Sexual. Podem ser ocasiões que surgem ao acaso, na experiência cotidiana da sala de aula, como uma notícia de jornal ou uma desavença entre colegas na hora do recreio que mobilizam os alunos, ou são criadas pela sensibilidade do professor.

De modo geral, essa concepção clama por uma articulação entre os conteúdos das diferentes disciplinas do currículo escolar. Nesse caso, a interdisciplinaridade possibilitaria que as disciplinas dialogassem umas com as outras, contribuindo para um entendimento ampliado sobre determinado assunto ou tema, por meio de ações executadas por diferentes professores, no contexto de suas disciplinas individuais e de

seus desenvolvimentos contínuos de ensino e aprendizagem. Isso “não exige que sejamos competentes em vários campos do saber, mas que nos interessemos, de fato, pelo que fazem nossos vizinhos em outras disciplinas.” (JAPIASSU, 1976, p. 138). Contudo, é difícil para qualquer professor trabalhar na perspectiva de uma transversalidade, dado que somos formados de maneira compartimentada e

[...] de certo *modo treinados* para trabalhar dessa forma, reproduzindo nos alunos as estruturas dos *arquivos mentais estanques*. [...] Para as condições atuais de nossa educação, penso que as posturas desejáveis seriam aquelas que procurassem minimizar as aparências da compartimentalização, dado que não podemos vencê-la de imediato, entranhada que está em nossos currículos. (GALLO, 2002, p. 37-38, grifo do autor).

Entendemos que não há fórmulas prontas sobre a interdisciplinaridade no processo de ensino e aprendizagem. No entanto, um de seus princípios é o de que a aprendizagem acontece se os conteúdos das diferentes áreas se aproximam, se têm significado para o aluno. O professor, enquanto mediador desse processo deve planejar suas atividades de modo que consiga estimular a participação dos alunos a serem coautores do seu processo de aprendizagem. Ainda deve ser enfatizada a importância de que um dos papéis da escola é proporcionar um convívio pautado na justiça, no respeito e na solidariedade, de modo que os alunos vivenciem esses valores, incorporando-os a sua personalidade e levando essas práticas ao convívio em sociedade.

Neste contexto, as pesquisas sobre a formação de professores e os saberes docentes utilizam uma abordagem teórico-metodológica que concebe o professor como sujeito, a partir da análise de trajetórias, histórias de vida etc. Segundo Nóvoa (1995), esta nova abordagem veio em oposição aos estudos anteriores que acabavam por reduzir a profissão docente a um conjunto de competências e técnicas, gerando uma crise de identidade nos professores em decorrência de uma separação entre o eu profissional e o eu pessoal. Essas mudanças nas investigações passaram a ter o professor como foco central em estudos e debates, considerando o quanto o “modo de vida” pessoal acaba por interferir no profissional. Ainda segundo o autor, esse “movimento nasceu num universo pedagógico, num amálgama de vontades de produzir um *outro* tipo de conhecimento, mais próximo das realidades educativas e do cotidiano dos professores” (NÓVOA, 1995, p. 19, grifo do autor).

Assim, é preciso rever o papel do professor na sociedade. As mudanças na sociedade, como, por exemplo, o acelerado fluxo de informações as quais estão cada vez mais acessíveis e chegam a diferentes localidades em tempo real, tornam mais complexo o trabalho do professor. Nesse contexto de mudanças, exige-se redimensionar as concepções de formação continuada. Como afirma Imbernón (2004, p. 49), “abandona-se o conceito obsoleto de que a formação é a atualização científica, didática e psicopedagógica do professor para adotar um conceito de formação que consiste em descobrir, organizar, fundamentar, revisar e construir a teoria”.

Concordando com o autor, acreditamos que a formação continuada deve ser processual deve possibilitar ao professor a oportunidade de (re)viver as ações citadas anteriormente: descobrir; organizar; fundamentar; revisar; e construir a teoria. Acrescentamos a estas a oportunidade de ele examinar suas teorias implícitas, suas capacidades, habilidades, atitudes, crenças, concepções, não como ações isoladas, mas num processo contínuo e dinâmico; um processo em que se reconheçam as limitações e fragilidades, como parte integrante e constitutiva do desenvolvimento profissional e pessoal de professor leitor.

Como dissemos, o mundo globalizado e a emergência da chamada “sociedade do conhecimento” e da informação exigem dos profissionais, em todas as áreas, formação continuada, visto que tal cenário envolve inúmeras transformações em todos os setores da vida humana. Nesse contexto:

A formação assume papel que transcende o ensino que pretende uma mera atualização científica, pedagógica e didática e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam e se adaptem para poder conviver com a mudança e a incerteza. Enfatiza-se mais a aprendizagem das pessoas e as maneiras de torná-la possível que o ensino e o fato de alguém (supondo-se a ignorância do outro) esclarecer e servir de formador ou formadora. (IMBERNÓN, 2004, p. 15).

Nessa perspectiva, a formação continuada constitui-se em uma oportunidade, um tempo e um espaço de diálogo, interação de trabalho colaborativo, em clima de autenticidade e de parceria, debate teórico metodológico de propostas que levem em consideração o contexto no qual os docentes estão inseridos. E isso sugere,

Mediante a ruptura de tradições, inércia e ideologias impostas, formar o professor na mudança e para a mudança por meio do

desenvolvimento de capacidades reflexivas em grupo, e abrir caminho para uma verdadeira autonomia profissional compartilhada, já que a profissão docente deve compartilhar o conhecimento com o contexto. Isso implica uma mudança nos posicionamentos e nas relações com os profissionais, já que isolados eles se tornam mais vulneráveis ao entorno político, econômico e social. (IMBERNÓN, 2004, p. 15).

Para que se possa (re)pensar mudanças substanciais, não são suficientes propostas de formação continuada esporádicas, fragmentadas e desvinculadas da realidade, distantes das necessidades e desejos dos atores, tais como: cursos; seminários; oficinas; conferências; dentre outros, que não contribuam para instigar, sensibilizar e/ou modificar a prática. A nossa experiência de ensino na escola e na pesquisa educacional permite-nos afirmar que os professores, raramente, modificam suas práticas, construídas no decorrer de sua trajetória, por ter participado de eventos de formação continuada. A predisposição dos professores em rever princípios, saberes e ideias cristalizados e acomodados, assim como a sua crença nas possibilidades e necessidades de mudança, contribui de forma decisiva para as inovações e dinâmicas de mudanças nas instituições escolares. Nesse sentido, compreendemos que formação contínua e o desenvolvimento profissional do professor não podem ser analisados de maneira isolada. É preciso considerar a maneira como a pessoa torna-se professor e como se constitui profissionalmente, pois:

O professor não é uma “tabula rasa”. Ele carrega uma experiência construída anteriormente, e o novo é incorporado a estruturas já existentes. Quando lhe é apresentada uma proposta de mudança, certamente o professor sofre uma desestabilização em suas crenças e práticas; o novo provoca-lhe conflitos. A mudança se introduz em um espaço de contradição em que o professor avalia sua utilidade e o grau de esforço que lhe será exigido. Ao longo do tempo, a inovação é submetida ao crivo da prática e, provavelmente, abarca uns aspectos mais que outros, em constante confronto com o modo habitual já construído de o professor exercer seu ofício. (FALSARELLA, 2004, p.10, grifo da autora).

Assim, a investigação-ação formativa considera a necessidade de promover a reflexão sobre os saberes e as práticas do professor, um campo de possibilidades da não fragmentação entre teoria e prática pedagógica, num processo contínuo e interligado

entre os meus saberes e práticas aliados aos de meus colaboradores. Entendemos, como Guimarães (2005, p. 34), que:

Os saberes profissionais do professor formam um conjunto de conhecimentos (teóricos e práticos) e competências (habilidades, capacidades e atitudes) que estruturam a prática e garantem uma boa atuação do professor. [...] Os saberes do professor não são alguma coisa solta, desenraizada. A construção desses saberes se dá numa organização e numa cultura escolar. Ou seja, é numa determinada estrutura de influências e no interior de uma ou várias escolas com características peculiares que o professor vai se formando, construindo formas de atuar e se desenvolvendo profissionalmente.

Outro aspecto a ser considerado diz respeito à participação das universidades no processo de formação continuada de professores. Participação essa, em alguns casos, limitada a assessorias e cursos, cabendo às escolas o papel de executoras de programas de formação continuada pré-estabelecidos por secretarias estaduais e municipais de educação. Zeichner (1998) analisa as questões de poder, privilégio, voz e status na pesquisa educacional e a necessidade de eliminar a separação existente entre o mundo dos professores-pesquisadores, e o mundo dos pesquisadores acadêmicos. De acordo com o autor,

Hoje muitos professores sentem que a pesquisa educacional conduzida pelos acadêmicos é irrelevante para suas vidas nas escolas. A maior parte dos professores não procura a pesquisa educacional para instruir e melhorar suas práticas. Por outro lado, muitos acadêmicos nas universidades rejeitam a pesquisa dos professores das escolas por considerá-la trivial, atórica e irrelevante para seus trabalhos. (ZEICHNER, 1998, p. 207-208).

Concordamos com Zeichner (1998), ao reconhecer que há um relacionamento de exploração de certos pesquisadores acadêmicos em relação aos professores e escolas pesquisadas. Mas, há sinais de mudanças:

Primeiro, alguns pesquisadores acadêmicos estão se sentindo cada vez mais desconfortáveis em sua posição de apenas estudar o trabalho dos outros e, em segundo lugar, estão cada vez mais aborrecidos em estar revelando falhas de escolas e professores, obtendo com isso apenas vantagens em sua carreira acadêmica. (ZEICHNER, 1998, p. 211).

Existe, também, uma desvalorização do próprio professor em relação aos seus processos investigativos, em função dessa visão dominante de pesquisa como atividade externa à escola. Geralmente, encontram-se nas escolas poucos professores pesquisadores do processo de ensino e aprendizagem, pois a postura assumida pelo professor no exercício de sua profissão é influenciada, muitas vezes, pelas experiências advindas da graduação.

Para Zeichner, é possível reverter esta situação. Podemos ultrapassar a linha divisória entre os professores e os pesquisadores acadêmicos de três modos:

1) comprometendo-nos com o corpo docente em realizar ampla discussão sobre o significado e a relevância da pesquisa que conduzimos; 2) empenhando-nos, nos processos de pesquisa, em desenvolver uma colaboração genuína com os professores rompendo com os velhos padrões de dominação acadêmica; 3) dando suporte as investigações feitas por professores [...] ou aos projetos de pesquisa-ação, e acolhendo seriamente os resultados desses trabalhos como conhecimentos produzidos. (ZEICHNER, 1998, 229-230).

Percebemos que, de maneira geral, o envolvimento do professor em pesquisa e o compartilhamento de conhecimentos teóricos e práticos favorecem um aprofundamento de seus conhecimentos sobre o conteúdo e novas estratégias de ensino.

Para Lüdke (2008), enquanto no espaço acadêmico a ideia de formar professor pesquisador, de pesquisa na prática e na formação docente ocupa amplo espaço nas discussões e na literatura específica, na realidade das escolas de Educação Básica, essa preocupação não alcança as mesmas dimensões. Entendemos que muitas vezes os professores da Educação Básica sentem que os pesquisadores acadêmicos são indiferentes às complexas circunstâncias vivenciadas em seus trabalhos. Outros se sentem explorados pelos pesquisadores universitários, que muitas vezes vão até a escola, realizam investigações e nem lhes comunicam os resultados. Esta é uma das razões da falta de entusiasmo dos professores pela pesquisa acadêmica sobre educação.

Embora se trate de uma importante mudança nas ações de formação continuada, nosso estudo tem como pressuposto que o professor, ao mesmo tempo em que é um pesquisador e um parceiro, é um aprendiz que possui determinadas vivências socioculturais, tempo de escolarização, grau de letramento, capacidade cultural, história de vida e trajetória profissional. É um professor. Seu objeto de conhecimento é tanto as

ações que realiza, quanto a relação que estabelece entre seus processos de aprendizagem.

Nessa perspectiva, na sequência deste capítulo focalizaremos o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), programa de política pública de incentivo à leitura, e, o centro de formação de professores, Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz (CEMEPE), como espaço de formação continuada.

1.2 O PNBE como política de formação de leitores

O cultivo da leitura vem ganhando espaço na sociedade, pelo fato de se pressupor que o cidadão deve estar apto para articular um ponto de vista sobre o mundo nas experiências de leitura e produções discursivas concretizadas nos textos, nos quais a língua se revela na sua totalidade. Em nossa sociedade, a busca pela informação, pelo conhecimento, tem sido um processo contínuo, seja pela percepção de que sem eles o indivíduo ficaria excluído socialmente, seja pela percepção de que com estes não permaneceria no estado de ignorância neste novo contexto informacional, marcado visivelmente pelo uso intensivo das tecnologias de informação e de comunicação. Pela leitura, o conhecimento pode ser adquirido e construído; ela possibilita formar uma sociedade consciente de seus direitos e de seus deveres e permite que os cidadãos tenham uma visão melhor de mundo e de si mesmos.

Contudo, a prática de leitura é um problema social no Brasil. Pesquisas apontam que mais de 50% da população brasileira encontram dificuldades para entender o que lê e para expressar seu pensamento coerente pela escrita²⁸. Essa situação é confirmada pelos resultados das avaliações do Programa Internacional para Avaliação de Estudantes

²⁸ Esses dados podem ver confirmados por meio do Instituto Paulo Montenegro e a Organização Não-Governamental (ONG) Ação Educativa, parceiros na criação e execução do Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF). São apresentadas as análises e interpretações dos resultados dos níveis de alfabetismo da população adulta brasileira. Criado em 2001, o INAF Brasil é realizado por meio de entrevista e teste cognitivo aplicado a partir de amostra nacional de 2000 pessoas representativa de brasileiros e brasileiras entre 15 e 64 anos de idade, residentes em zonas urbanas e rurais de todas as regiões do país. “O INAF Brasil, ao retratar os níveis de alfabetismo da população brasileira adulta, traz dados inéditos e complementares que evidenciam a necessidade de implementar e fortalecer estratégias que combinem as políticas públicas e iniciativas da sociedade civil que assegurem a incorporação de crescentes parcelas de brasileiros à cultura letrada, à sociedade da informação, à participação social e política e ao leque de oportunidades de trabalho digno, responsável e criativo”. Disponível em: http://www.ipm.org.br/download/informe_resultados_inaf2011_versao%20final_12072012b.pdf Acesso em: 19/01/2013.

(PISA)²⁹, nos quais o Brasil ocupa o 53º lugar³⁰. Conforme dados do Portal do MEC, no PISA 2009, o Brasil apareceu entre os três países que evoluíram na educação básica. Na média nacional, o Brasil cresceu principalmente em Matemática de 334 pontos em 2000, para 386 pontos em 2009; em Ciências, passou de 375 para 405, e, em leitura, de 396 para 412. O Brasil cresceu 16 pontos na nota de leitura em 9 anos.

A nosso ver, entre todas as habilidades, a leitura é um fator determinante no desempenho dos alunos nas demais áreas, ou seja, as dificuldades de leitura e compreensão de textos têm uma relação direta com a performance escolar dos alunos. Muitos erros cometidos em resolução de questões matemáticas ocorrem em consequência da incapacidade de ler e compreender o enunciado de uma questão, de uma situação problema. Assim, para melhorar a qualidade da educação brasileira, faz-se necessário formar, nos alunos, o hábito da leitura e desenvolver a capacidade de ler e compreender textos complexos.

Um dos primeiros passos para transformar a escola em uma comunidade de leitores é contar, por exemplo, com um bom acervo de livros. Os Programas coordenados pelo Ministério da Educação e pelas Secretarias Estaduais e Municipais, bem como parcerias com organizações e instituições da sociedade, podem ajudar os gestores escolares e professores nessa tarefa. Como se afirma no PNBE,

Uma ação pública de incentivo à leitura, como parte da política educacional, tem por princípio proporcionar melhores condições de inserção dos alunos das escolas públicas na cultura letrada, no momento de sua escolarização. Constitui, ainda, no contexto da sociedade brasileira, uma forma de reverter uma tendência histórica de restrição do acesso aos livros e à leitura, como bem cultural privilegiado, a limitadas parcelas da população. Em vista disso, a atuação do governo, da sociedade e da escola em relação à formação do leitor é fundamental. A instituição, pelo Ministério da Educação, de uma política de formação de leitores, é, portanto, condição básica para que o poder público possa atuar sobre a democratização das

²⁹O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) é um programa internacional de avaliação coordenado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), do qual participam trinta e dois países, dentre eles o Brasil, havendo, em cada um deles, uma coordenação nacional. No Brasil, a instituição responsável pela execução do PISA é o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/pisa-programa-internacional-de-avaliacao-de-alunos> Acesso em: 19/01/2013.

³⁰Ver http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17573 Acesso em: 19/01/2013.

fontes de informação, sobre o fomento à leitura e à formação de alunos e professores leitores. (BRASIL, 2008a, p. 5).³¹

Na tentativa de universalizar o ato de ler, o Governo Federal vem desenvolvendo ações, ainda que algumas em pequena escala, para tornar o Brasil um país de leitores. O Ministério da Educação, no bojo das políticas públicas educacionais, tendo em vista apoiar material e tecnicamente os programas de capacitação para docentes, que atuam no ensino fundamental, instituiu o PNBE³². O programa³³ tem como principal objetivo democratizar o acesso ao livro, fomentar a formação de leitores literários e contribuir para a democratização do conhecimento tanto para alunos quanto para professores. Constitui um programa de compra e distribuição de livros, como o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Esses programas estão vinculados ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

O PNBE foi instituído em 28 de abril de 1997, pela Portaria Ministerial nº 584³⁴. Essa portaria teve a finalidade de regulamentar o funcionamento desse programa no que concerne a sua aplicabilidade nas escolas públicas brasileiras. O PNBE substituiu programas anteriores de incentivo à leitura e de distribuição de acervos às bibliotecas escolares implementadas pelo Ministério da Educação e Cultura desde 1983³⁵. Isso ocorreu, segundo o texto desta lei, pela “necessidade de oferecer aos professores e alunos de ensino fundamental um conjunto de obras literárias e textos sobre a formação histórica, econômica e cultural do Brasil, além de obras de referência” e pela “importância de apoiar técnica e materialmente os programas de capacitação para docentes que atuam no ensino fundamental”. Para que os objetivos do programa pudessem ser alcançados, o Ministério da Educação instituiu no artigo 1º da referida portaria as seguintes características do Programa:

³¹ Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE): leitura e biblioteca nas escolas públicas brasileiras. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Avalmat/livro_mec_final_baixa.pdf Acesso em: 10/05/2011.

³² Histórico do PNBE está disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/biblioteca-da-escola/biblioteca-da-escola-historico> Acesso em: 09/05/2011.

³³ Sobre o PNBE ver Marques (2013).

³⁴ Portaria nº 584, de 28 de abril de 1997. Disponível em: <http://www.abrelivros.org.br/home/index.php/legislacao/27-informacoes/legislacao/5472> Acesso em: 10/05/2011.

³⁵ Sobre os Programas de incentivo à leitura, anteriores ao PNBE acessar: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pnbe.pdf> Acesso em: 11/05/2011.

Artigo 1º – a) Aquisição de obras de literatura brasileira, textos sobre a 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 que atua no ensino fundamental; c) apoio e difusão de programas destinados a incentivar o hábito de leitura; d) produção e difusão de materiais audiovisuais e de caráter educacional e científico. (BRASIL, 1997).

Entendemos que essas três características apontam a importância de professores e alunos ampliarem os seus repertórios vocabulares, por meio de leituras dos diferentes gêneros discursivos: poemas, conto, crônicas, teatro, romance, biografia, obras clássicas, dentre outros. Dessa forma, será possível inserir professores e alunos no universo de informações e, por conseguinte, criar oportunidade de se constituir na prática um leitor realmente compreensivo e crítico. As características descritas no artigo também nos remetem ao fato de que o estímulo à leitura não se dá apenas com a distribuição de acervos literários; há outras demandas, como as registradas nos itens c e d: apoio e difusão de programa e a produção e difusão de materiais. Conforme Neto (2009, p.63), “não basta comprar e prover materialmente: há que formar o elemento facilitador das circunstâncias que criará o mundo do potencial leitor”.

A distribuição dos acervos do PNBE é feita para todas as escolas públicas cadastradas no censo escolar realizado, anualmente, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Os acervos são compostos por diferentes gêneros literários: obras clássicas da literatura universal; poema; conto; crônica; novela; teatro; texto da tradição popular; romance; memória; diário; biografia; relatos de experiências; livros de imagens e histórias em quadrinhos. A distribuição dos acervos de literatura obedece ao seguinte critério: nos anos pares são distribuídos livros para as escolas de educação infantil (creche e pré-escola), anos iniciais do ensino fundamental e educação de jovens e adultos. Nos anos ímpares, a distribuição ocorre para as escolas dos anos finais do ensino fundamental e ensino médio.

Ao longo da história do Programa, a distribuição dos livros tem sido realizada por meio de diferentes ações. Em 1998, 1999 e 2000, os acervos foram enviados para as bibliotecas escolares. No tempo decorrido entre 2001 e 2003, foi definido um novo tipo de atendimento com o foco no aluno, para uso individual; este foi denominado “Literatura em Minha Casa”. Com esse modelo, o governo federal propôs a democratização do acesso ao livro aos alunos das escolas públicas brasileiras. As obras de literatura não ficariam mais apenas no acervo da biblioteca, mas seriam

disponibilizadas para o acesso dos alunos e de suas famílias. Esta ação possibilitaria a constituição de outros leitores para além dos muros da escola. A mediação da leitura não teria como foco principal professores regentes, de biblioteca ou de literatura; os pais ou outras pessoas que conviviam com a criança também exerceriam este papel.

Com o programa “Literatura em Minha Casa”, o objetivo era intensificar atividades voltadas à prática da leitura dentro e fora das salas de aula. A meta principal do MEC era investir diretamente no aluno, formando a sua biblioteca particular. De acordo com a página do Programa no Portal FNDE, pela primeira vez “as coleções foram entregues aos alunos para levarem para casa. A ideia do programa foi incentivar a leitura e a troca dos livros entre os alunos, além de permitir à família do estudante opção de leitura em casa”³⁶.

De acordo com o portal do Tribunal de Contas da União (2004), no que diz respeito aos critérios de atendimento e equidade na distribuição dos acervos do PNBE 2001-2003:

O MEC resolveu desenvolver, dentro do PNBE, um projeto específico voltado para o estímulo à leitura, denominado “Literatura em Minha Casa”, que distribuiu pequenas coleções de livros de literatura diretamente aos alunos. Com isso, pretendeu-se proporcionar a alunos e seus familiares, contato direto com obras literárias a que eles dificilmente teriam acesso. Ademais, a nova sistemática adotada facilitaria a inserção dos livros distribuídos pelo programa na prática pedagógica das escolas. Como todos os alunos da mesma classe passaram a receber suas coleções, ficaria mais fácil para o professor trabalhar os textos em sala de aula. Outro ponto destacado pelo MEC foi a intenção de elaborar um acervo literário que auxiliasse os alunos em fase de alfabetização. (BRASIL, 2004).

Essa política traria retornos jamais conquistados, uma vez que os livros estariam nos lares e sendo lidos também pelos pais, irmãos e outros familiares. Porém, como afirma Costa (2007, p.127-128, grifos da autora):

Assim, como um programa de leitura supõe coerência, ligação de suas ações no decorrer dos anos para que ele se fortaleça, essa coerência também deve acontecer por meio de “adesões” necessárias para a constituição de um “país de leitores”, uma vez que um programa de leitura não se encontra ilhado em um planeta qualquer. Governo,

³⁶ Disponível em: <http://www.fn.de.gov.br/programas/biblioteca-da-escola/biblioteca-da-escola-historico>
Acesso em: 19/01/2013.

prefeituras, Secretarias de Educação, escolas e comunidades locais devem estar vinculados a um propósito de formação do leitor. Adesões que serão capazes de evitar a fragmentação de determinadas ações como a ruptura que houve na própria trajetória da coleção “Literatura em Minha Casa”, em que os livros não compuseram os espaços de leitura nas famílias, mas permaneceram na escola. Um problema, entre tantos outros, que precisa ser “enxergado”, e não simplesmente “visto”, a fim de ser solucionado, pois reflete as carências e as deficiências que envolvem a formação das bibliotecas escolares no país.

Neste contexto de leitura, a nosso ver, a fragmentação de ações planejadas pelo PNBE ainda não se efetivou de fato, porque as obras destinadas às escolas públicas são pouco utilizadas nas práticas educativas no processo de formação de alunos leitores. Muitas vezes, eles ficam encaixotados nas bibliotecas ou simplesmente expostos nas estantes delas sem nenhuma funcionalidade³⁷.

Em 2004, o Programa distribuiu os livros remanescentes da compra efetuada em 2003. A partir de 2005, a SEB/MEC retomou a distribuição de acervos coletivos para as bibliotecas escolares. Nesse ano, foram distribuídos, a todas as escolas públicas, que ofereciam os anos iniciais do ensino fundamental (1º a 5º ano), acervos compostos de diferentes gêneros, dentre eles: poesias; adivinhas; contos; crônicas; teatro; novelas; livros de imagens e contos de fadas. Também em 2005, os estudantes com deficiência auditiva a acessibilidade à comunicação, à leitura e à educação foram beneficiados com a coleção “Clássicos da Literatura em Libras” (Língua Brasileira de Sinais). Estes foram disponibilizados em CD ROM e passaram a fazer parte da biblioteca escolar e das atividades em sala de aula.

Em 2006, os acervos literários selecionados foram distribuídos, no início do ano letivo de 2007, às bibliotecas de todas as escolas que atendiam alunos do 6º ao 9º anos. A partir de 2007, o programa passou a referir-se ao ano de atendimento, ou seja, os livros do PNBE 2008 foram adquiridos em 2007; os de 2009 em 2008 e assim por diante. Dessa maneira, não existiu uma versão do programa PNBE 2007.

Em 2008, o Programa ampliou a distribuição de livros para a educação infantil e o ensino médio. Foram contemplados com a aprovação da Lei do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação³⁸ (FUNDEB), em que os investimentos passaram a ser em toda a Educação

³⁷ Estes dados serão descritos no capítulo IV.

³⁸ O FUNDEB foi criado pela Emenda Constitucional nº 53/2006 e regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto nº 6.253/2007, em substituição ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento

Básica. A criação desse fundo, como bem destaca Gatti (2008, p. 64), ofereceu, "[...] pela primeira vez na história educacional do país, respaldo legal para o financiamento sistemático de cursos de formação de professores em serviço prevendo recursos financeiros para a habilitação de professores não titulados que exerçam funções nas redes públicas”.

Os acervos foram compostos por textos em verso (poemas, quadras, parlendas, cantigas, trava-línguas, adivinhas), em prosa (pequenas histórias, novelas, contos, crônicas, textos de dramaturgia, memórias, biografias), livros de imagens e de histórias em quadrinhos e, ainda, obras clássicas da literatura universal.

Em 2009 foi a vez dos anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano) e os do ensino médio receberem os acervos. Estes foram compostos por títulos de poemas, contos, crônicas, teatro, textos de tradição popular, romances, diários, biografias, ensaios, histórias em quadrinhos e obras clássicas.

Conforme dados oficiais do Portal do FNDE³⁹, no ano de 2010 foram atendidas 86.379 escolas da educação infantil, 122.742 escolas do 1º ao 5º ano e 39.696 escolas da educação de jovens e adultos. O acervo foi composto pelos mesmos títulos registrados no ano de 2009. Também em 2010, com objetivo de dar apoio pedagógico aos docentes no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, o Programa adquiriu e distribuiu livros de orientação ao ensino de cada disciplina da Educação Básica. As referidas obras foram separadas em cinco categorias: anos iniciais do ensino fundamental; anos finais do ensino fundamental; ensino médio regular; ensino fundamental da educação de jovens e adultos; e ensino médio da educação de jovens e adultos. Ainda neste ano, foram adquiridas e distribuídas obras de orientação pedagógica aos docentes do ensino regular e de atendimento educacional especializado e, ainda, obras de literatura infantil e juvenil em formato acessível aos alunos com necessidades educacionais especiais sensoriais. Também foram adquiridos e

do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério - Fundef, que vigorou de 1998 a 2006. Previsto para durar 14 anos, no período de 2007-2020, o FUNDEB atende toda a Educação Básica, da creche ao ensino médio. Financia todas as etapas da Educação Básica e reserva recursos para os programas direcionados a jovens e adultos. Ou seja, o FUNDEB tem como principal objetivo promover a redistribuição dos recursos vinculados à educação. Os municípios recebem os recursos do FUNDEB com base no número de alunos da educação infantil e do ensino fundamental, e os estados, com base nos alunos do ensino fundamental e médio. A distribuição é realizada com base no número de alunos da educação básica pública, de acordo com dados do último censo escolar, sendo computados os alunos matriculados nos respectivos âmbitos de atuação prioritária. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/financiamento/fundeb/fundeb-apresentacao> Acesso em: 24/01/2013.

³⁹ Ver <http://www.fnde.gov.br/programas/biblioteca-da-escola/biblioteca-da-escola-historico> Acesso em: 12/07/2012.

distribuídos 11,5 milhões de periódicos, para 143.773 escolas públicas. De cunho eminentemente pedagógico, as revistas são complemento à formação e à atualização dos docentes e demais profissionais da educação.

Por sua vez, o ano de 2011 foi direcionado ao atendimento dos alunos dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio, com títulos de diversos gêneros literários, como contos, crônicas, romances, poemas e histórias em quadrinhos. Foram formados 6 acervos diferentes, 3 deles com livros adequados aos alunos dos anos finais do ensino fundamental e os outros 3 acervos adequados aos alunos do ensino médio. Foram atendidos 20 milhões de alunos desses segmentos de ensino com 5,5 milhões de livros. A distribuição de periódicos às bibliotecas das escolas públicas foi mantida; foram distribuídos 11,5 milhões de periódicos para 143.773 escolas, com o investimento total de 42 milhões.

Com o intuito de registrar as dimensões do PNBE, apresentamos a seguir um quadro com dados estatísticos⁴⁰ referentes à distribuição, escolas beneficiadas, valores, quantidade de acervos adquiridos e distribuídos no período de 1998 a 2011.

Quadro 1: Descrição dos dados estatísticos do PNBE no período de 1998-2011.

ANO DE AQUISIÇÃO	DISTRIBUIÇÃO	QUANTIDADE (ACERVOS, OBRAS E COLEÇÕES)	ESCOLAS BENEFICIADAS	VALORES
1998	1999	3.660.000	20.000	29.830.886,00
1999	2000	3.924.000	36.000	24.727.241,00
2000	2001	3.728.000	18.718	15.179.101,00
2001	2002	60.923.940	139.119	57.638.015,60
2002	2003	21.082.880	126.692	19.623.632,00
2003	2004	82.329.909	160.879	87.073.760,00
2005	2005/2006	5.918.966	136.000	47.273.736,61
2006	2007	7.233.075	46.7000	46.509.183,56
2007	2008	8.601.932	161.274	65.283.759,00
2008	2009	10.389.271	52.645	74.447.584,30

⁴⁰ Informações sobre dados estatísticos do PNBE estão disponibilizados em:
<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pnbe.pdf> Acesso em: 12/09/2012;
<http://www.fn.de.gov.br/index.php/be-dados-estatisticos> Acesso em: 12/09/2012;
<http://www.fn.de.gov.br/fnde/sala-de-imprensa/noticias/item/3016-dados-estat%C3%ADsticos-de-anos-antiores> Acesso em: 14/09/2012;
<http://portal2.tcu.gov.br/portal/pls/portal/docs/2058966.PDF> Acesso em: 16/09/2012

2009	2010	10.660.701	161.274	48.766.696,45
2010	2011	11.530.430	137.968	42.152.905,74
2011	2012	10.485.353	148.018	81.797.946,11

Fonte: Marques (2013); Brasil (2008a).

Os critérios do PNBE para selecionar obras a serem enviadas para as bibliotecas escolares obedecem a uma sequência de etapas, instruções e procedimentos públicos. Conforme Maciel (2008, p. 12-13):

Desde que o PNBE foi instituído, coube à Secretaria de Educação Básica (SEB), do Ministério da Educação, a coordenação do processo de avaliação das obras e composição dos acervos de todas as suas edições, num trabalho conjunto com o Fundo Nacional de Desenvolvimento (FNDE). No ano de 2005, a SEB/MEC passou a realizar esse trabalho em parceria com universidades públicas federais e, para tanto, desde o PNBE/2005 vem selecionando instituições que, sob sua coordenação, executam a avaliação. As instituições interessadas, de posse de edital público divulgado na página do FNDE – que estabelece as normas e procedimentos a serem seguidos – candidatam-se a instituição parceira na execução desse Programa por meio do encaminhamento de suas propostas, nas quais é exposto de modo minucioso o processo de avaliação.

Uma das instituições federais que fazem parte da seleção do acervo PNBE é o Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita⁴¹ (Ceale), órgão complementar da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, aprovado pelo MEC por meio de licitação. Conforme Maciel (2008, p.15):

Em 2006, o Ceale candidatou-se, para realizar o processo de seleção das obras de literatura que iriam compor o acervo PNBE/2007. Os resultados exitosos dessa primeira empreitada levaram o Centro a renovar sua candidatura, em 2007, quando do lançamento do PNBE/2008. Novamente selecionado pelo MEC, o Ceale propôs-se, dessa vez, não só a realizar a análise das obras, como também a aliar a assessoria técnica com pesquisas e socialização das produções.

⁴¹ O Ceale foi instituído em 1990 com o objetivo de promover pesquisas voltadas para a área da alfabetização e do ensino de Português. O Centro, desde sua implementação, desenvolve projetos que visam integrar a pesquisa, a extensão e a publicação. Para outras informações ver <http://www.ceale.fae.ufmg.br/o-que-e-o-ceale.html> Acesso em: 10/08/2012.

A avaliação e seleção⁴² dos acervos do PNBE são realizadas por um colegiado, com representantes do Conselho Nacional de Secretários da Educação (CONSED), da União de Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), do Programa Nacional de Incentivo à Leitura (PROLER), de intelectuais e de técnicos e especialistas na área de leitura, literatura e educação do Ministério da Educação e de universidades. Enfim, a avaliação e a seleção são realizadas por equipes de mestres e doutores de universidades federais, profissionais com múltiplas experiências, dentre elas a docência na educação básica e a formação de professores.

Após a avaliação e seleção das coleções e acervos, o FNDE faz a negociação com as devidas editoras. A aquisição é realizada por meio de licitação, preservando os direitos autorais das obras. Finalizada a negociação, o contrato é assinado, e a produção é iniciada tendo a supervisão de técnicos do FNDE. Também é informada a quantidade de obras e as localidades de entrega.

A distribuição dos livros, feita diretamente das editoras às escolas, acontece por meio de contrato consolidado com a Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos (EBCT). Nas zonas rurais, os acervos são encaminhados para as prefeituras ou secretarias municipais de educação, que repassam para as escolas. Os livros chegam ao destino, no decorrer do primeiro ou segundo semestre do ano letivo, para que sejam utilizados no ano em curso, pelos alunos da escola.

Portanto, podemos concluir que os critérios de avaliação, seleção e distribuição das obras do PNBE são minuciosos, o que não deixa dúvidas acerca da seriedade do Programa e dos profissionais envolvidos.

Observamos que no decorrer dos 17 anos do Programa houve significativas evoluções quanto à quantidade de obras e a diversidade de temáticas que compõem os acervos selecionados. Contudo,

O esforço realizado pelo PNBE para atender a comunidade escolar ainda não é suficiente no que concerne à carência de constituição de acervos relativa a décadas de ausência de programas efetivos e com continuidade, como o programa do PNBE para as bibliotecas escolares. Tal programa também não é capaz de suprir toda a demanda existente de livros necessários para a composição das bibliotecas escolares, e não apenas de constituição de acervos, mas também de infraestrutura e profissionais qualificados e valorizados para condizer com um programa que responda às necessidades de melhoria e ampliação do acesso à leitura no país. (MARQUES, 2013, p. 41).

⁴² Ver http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12548%3Aaiba-mais&catid=309%3Aprograma-nacional-biblioteca-da-escola&Itemid=574 Acesso em: 15/08/2012.

1.3 O CEMEPE⁴³ como espaço de formação continuada de professores leitores

Imagem 1: Entrada central do CEMEPE/SME/ Uberlândia. 08/05/2012.



Fonte: A autora.

Imagem 2: Placa de inauguração do CEMEPE/SME/ Uberlândia. 08/05/2012.



As fotos anteriores apresentam imagens do Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais (CEMEPE), estabelecido no Município de Uberlândia/Minas Gerais. O Centro de estudos é um espaço estruturado pela Prefeitura, com o objetivo de promover atividades de formação continuada dos educadores e funcionários da rede municipal de ensino. Possui sede própria e acolhe, diariamente, os profissionais da educação.

A formação continuada, a nosso ver, visa desenvolver, suscitar e estimular novas perspectivas que possibilitem ao educador vislumbrar seu processo de autoformação, individual e grupal, pois quanto maior o comprometimento do educador com sua formação, maiores serão as possibilidades de superação e fortalecimento de sua identidade, profissional e pessoal. Assumir o exercício autônomo da própria formação confere ao educador maior estabilidade, pois há desenvolvimento de saberes, vivências de experiências individuais e coletivas. Concordamos com Nóvoa (1992, p. 25-26), quando argumenta que:

⁴³ Os dados referentes ao CEMEPE foram retirados de uma apostila sem dados de identificação, organizada pela coordenadora do Centro, e também do site http://www5.uberlandia.mg.gov.br/pmueduca/ecp/comunidade.do?app=cemepe_pmu Acesso em: 10/06/2011.

[...] é importante a criação de redes de (auto)formação participada, que permitam compreender a globalidade do sujeito, assumindo a formação como um processo interativo e dinâmico. A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e formando. O diálogo entre os professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional. Mas, a criação de redes coletivas de trabalho constitui, também, um fator decisivo de socialização profissional e de afirmação de valores próprios da profissão docente.

Como um Centro em que redes de (auto)formação participada se constituem, o CEMEPE, estabelecido no Município de Uberlândia, idealizado pela Secretaria Municipal de Educação, foi criado por meio do Decreto nº 5338, na data de 15/10/1992. Conforme Leão (2005, p.83):

A criação do CEMEPE pode ser interpretada como fruto exclusivo de ideia atribuída ao Secretário Municipal de Educação da época, o que contrariava a possibilidade da existência de um movimento dialético, que associado a um conjunto dinâmico de fatores sociopolíticos, confluíram, historicamente, para a idealização e concretização desse centro de qualificação docente.

Leão ainda afirma que:

Também transparece como um dos motivos que confluíram para a criação do CEMEPE a ideia de que somente a aquisição de conhecimento seria capaz de mudar os rumos da educação, para além das mobilizações e das greves dos trabalhadores da educação em busca da melhoria da qualidade do ensino. (LEÃO, 2005, p.86).

Certamente, é de fundamental importância esta discussão sobre a aquisição de conhecimento. A construção do conhecimento como processo de aprendizagem do sujeito depende, de um lado, do desenvolvimento de suas estruturas cognitivas, e, do outro, do modo pelo qual os conteúdos do conhecimento lhe são apresentados. O conhecimento é o produto de um processo de reflexão. O pensar sobre a prática engloba a totalidade da experiência humana, exige a curiosidade do sujeito face ao objeto a ser conhecido e requer dele uma ação transformadora sobre a realidade. Diante disso nos reportamos à concepção de professor reflexivo, às necessidades de formação de professores para as demandas da sociedade, as quais deflagraram, no período de

implementação do CEMEPE, a emergência de reformas educativas. Nesse prisma, Pimenta (2002, p. 40-41, grifo da autora) registra que:

Nas propostas do governo brasileiro para a formação de professores, percebe-se a incorporação dos discursos e a apropriação de certos conceitos, que na maioria das vezes permanecem como retórica. É o caso, por exemplo, do conceito de *professor reflexivo*, que suporia significativa alteração nas condições de trabalho dos professores nas escolas com tempo e estabilidade, ao menos para que a reflexão e a pesquisa da prática viessem a se realizar. Ou são efetivamente implantados, como as políticas de formação contínua, mas fragmentadas. Ou ainda as reformas na formação inicial que estão configurando um aligeiramento geral, acompanhadas de explícitas e às vezes sutis desqualificações das universidades para realizar essa formação [...].

No que se diz respeito à criação e à implementação do CEMEPE, Leão (2005, p. 148-149, grifo da autora) registra:

Se para os grupos que estiveram mais próximos da gestação e criação oficial do CEMEPE o fato foi considerado, em termos gerais, fruto de uma conquista democrática, por outro lado, para os educadores entrevistados que atuavam na escola, tal acontecimento não é representado com a mesma perspectiva. Contrariando essa visão, estes chegam a considerar que, apesar da importância de sua criação, o CEMEPE foi, na verdade, implementado no contexto institucional de um modelo autoritário que, associado a uma proposta eleitoreira de gestão administrativa, nasceu historicamente *corroído* por essa lógica, em essência, hierarquizada e autoritária.

A ausência do diálogo entre dirigentes do CEMEPE e professores, a nosso ver, dificultou e pode dificultar a realização de uma proposta de formação reflexiva. A valorização do professor como sujeito social, a autonomia da docência, a produção de conhecimentos e a transformação da prática precisam ser consideradas. Os profissionais da educação não devem ser tratados como executores de programas e estratégias desenvolvidos externamente. Nessa perspectiva, é expressivo que haja coesão entre os grupos, uma vontade comum entre CEMEPE e os professores.

Sobre a necessidade de participação e inclusão dos professores nas discussões públicas sobre o ensino, Contreras (2002, p. 131) assevera que:

Os professores não estão à margem da discussão pública sobre a finalidade do ensino e sua organização. Pelo contrário, encontram-se precisamente no meio dela. Quando as instituições e as práticas sociais são objeto de debate ou de transformação, ou quando, como no caso do ensino, geram controvérsias ideológicas sobre sua missão e a maneira de realizá-la, seus profissionais não estão à margem do debate, mas o assumem em sua própria discussão e em sua interiorização como conflito não resolvido. Os conflitos sociais sobre o ensino e seu sentido são inevitavelmente conflitos que se interiorizam na profissão.

Esses conflitos também foram evidenciados por Leão (2005):

Podemos concluir que, para a grande maioria dos educadores entrevistados, a existência do CEMEPE foi considerada válida e necessária por vários motivos, apesar de existir uma série de dificuldades e contradições apontadas desde o processo de gestação, de gestão, administração e, inclusive, das próprias estratégias utilizadas para definir as atividades de qualificação programadas ao longo do período compreendido na presente pesquisa. [...] Nas representações dos educadores sempre transparece o fato de que este Centro de estudos não conseguiu estabelecer uma interface dinâmica, aberta e contínua, capaz de possibilitar um processo reflexivo orientado para alcançar, em última instância, uma sintonia que minimizasse a existência, de um distanciamento entre as propostas e os eventos do CEMEPE e as necessidades dos educadores em seus respectivos contextos escolares. (Leão, 2005, p. 170).

Como se vê, os docentes construíram representações que destacaram o distanciamento entre as propostas do CEMEPE e as necessidades dos professores na época em que os dados de Leão foram coletados. É necessário, como defende Contreras (2002), viabilizar uma prática pedagógica fundamentada na teoria dos professores como profissionais autônomos e reflexivos críticos, acreditando que as reflexões sobre um trabalho intelectual crítico supõem uma compreensão abrangente do trabalho profissional, da missão e atuação da escola e dos fatores sociais, culturais e políticos que condicionam a prática educacional.

Atualmente, o CEMEPE atua na formação continuada dos profissionais do ensino e concentra seus esforços no planejamento e efetivação das ações educacionais, sociais, culturais e artísticas de cunho formativo e informativo. O espaço caracteriza-se pela promoção de eventos e formação continuada por área ou série, organizados pelos coordenadores das diversas áreas de ensino. Tal formação visa à qualidade e à melhoria

da educação municipal e se concretiza por meio da realização de atividades, contando com a parceria da Universidade Federal de Uberlândia e de outras instituições de Ensino Superior, além de empresas oriundas do setor privado. Conforme a página⁴⁴ deste Centro, as principais ações desenvolvidas em 2013 foram:

- a) Promoção de cursos, minicursos e oficinas pedagógicas com fins específicos.
- b) Realização de Congressos singulares para educadores municipais.
- c) Formação continuada e apoio técnico-pedagógico nas diversas áreas de atuação e conhecimento.
- d) Realização de Encontros de educadores da Educação Infantil e Ensino Fundamental.
- e) Organização de seminários educacionais temáticos.
- f) Telecentro – Cursos Profissionalizantes.
- g) Universidade Aberta do Brasil (UAB) - Convênio Prefeitura Municipal, Universidade Federal de Uberlândia.

Ainda, de acordo com a mesma fonte, este Centro tem como “objetivo principal promover a capacitação e aperfeiçoamento profissional para os servidores da Rede de Ensino de Uberlândia”. O CEMEPE possui alguns Núcleos e Setores para administrar as frentes de trabalho, são eles: Núcleo de Apoio e Parcerias (NAP); Núcleo de Leitura; Núcleo de Educação de Jovens e Adultos (NEJA); Núcleo de Apoio as Diferenças Humanas (NADH); Núcleo de Tecnologia e Educação (NTE); Universidade Aberta do Brasil (UAB); Setor de Certificação; Setor Programação Visual; Setor Audiovisual.

Algumas diretrizes são destacadas, dentre elas: capacitar teoricamente os professores e pedagogos em assuntos gerais e conteúdos específicos em educação básica; acompanhar in loco a prática do profissional da educação, de modo a contextualizar e estabelecer um intercâmbio entre teoria e a vivência educativa; desenvolver a pesquisa na formação continuada dos profissionais e oportunizar a produção de saberes de forma coletiva e interdisciplinar.

Entendemos que para se alcançar uma educação de qualidade é necessário um programa de formação continuada de professores, que a nosso ver deve ser atrelado à formação leitora.

A escola está desempenhando vários e novos papéis na sociedade atual, campo de constante mutação, e o professor tem um papel central. Dessa forma, é importante que o professor esteja preparado para os novos e crescentes desafios dessa sociedade

⁴⁴ Ver <http://www.uberlandia.mg.gov.br/?pagina=Conteudo&id=1020> Acesso em: 05/08/2013.

que nunca esteve tão em contato com novas tecnologias e fontes de acesso ao conhecimento, como hoje.

Compreendemos que uma política de formação de leitores deve ser encaminhada para além de ações de distribuição de livros. Incumbe a nós, professores, leitores e formadores de novos leitores, participarmos, efetivamente, de ações que proponham uma formação continuada que possibilite a reflexão sobre o nosso fazer diário e sobre nossas concepções de leitura, sem o que não se conseguirá estabelecer um marco de referência para a formação de leitores. Isso é condição básica para que se efetive uma política de formação de leitores no âmbito da escola.

CAPÍTULO II

RUTH ROCHA: OLHARES SOBRE A VIDA E OBRA DA AUTORA⁴⁵

Imagem 3 - Foto da autora Ruth Rocha⁴⁶.



Fonte: ROCHA (2008).

A profissão vai se construindo. Há uma grande estrada, mas a gente transita pelas veredas, abrindo as próprias picadas. A carreira de escritora que construí paralelamente, essa sim, reforça meu ego (RUTH ROCHA 1995a, p. 24).

⁴⁵Os dados biográficos, datas, lugares e personagens aqui citados foram retirados de sites acessados em 24/05/2012: Dantas (2006)

TV Cultura, <http://www2.tvcultura.com.br/culturanointervalo/perfil.asp?programaid=3>

Ruth Rocha: <http://www2.uol.com.br/ruthrocha/home.htm>

http://www.itaucultural.org.br/aplicexternas/enciclopedia_lit/index.cfm?fuseaction=biografias_texto&cd_verbete=5344

Ruth Rocha: "É muito bom escrever para crianças"

<http://www.youtube.com/watch?feature=endscreen&NR=1&v=pO2UfvUAZJw>

Memórias Literatura Infantil e Juvenil: Ruth Machado Lousada Rocha

<http://www.youtube.com/watch?v=fCatlQ5siZk>

Entrelinhas: Ruth Rocha http://www.youtube.com/watch?v=_GU5Lf5WX9g

Ruth Rocha e Ziraldo: os amigos da Educação:

http://editora.globo.com/especiais/crescer_cuca_bacana/entrevista.asp?cod=45

Academia Paulista de Letras

<http://www.academiapaulistadeletras.org.br/noticias/14-paulo-nathanael-pereira-de-souza.html>

⁴⁶ Foto da autora Ruth Rocha, disponível em:

<http://www2.uol.com.br/ruthrocha/galeria.htm?imagem=4&total=19> Acesso em: 22/09/2012

Ruth Machado Lousada Rocha nasceu em 02 de março de 1931, na Vila Mariana, cidade de São Paulo. Possui quatro irmãos: uma irmã mais velha e três irmãos mais moços. O irmão mais moço, Alexandre Augusto de Faria Machado, é jornalista; o outro irmão, Álvaro Machado Filho, é médico. A irmã mais velha se chama Hilda Machado Lorch e a outra irmã, Eliana Ferreira, é advogada.

Ela se define como:

Eu sou paulista. Nas minhas origens, baianos, mineiros, cariocas. Com muitos portugueses bem lá atrás e algum sangue bugre ou negro - quem sabe? -, que se traduz na minha cor de cuia quando apanho sol. Gosto muito de sol, de praia e de mar. De música e de livros. De cantar, dançar e rir. Gosto muito de gente. Principalmente de criança. Criança – criança, que dá risada fora de hora, que se impacienta quando gente fala demais e que grita que o rei está nu. (ROCHA, 1995a, p.21).

Ruth Rocha registra que nem mesmo as noites com asma lhe trazem recordações ruins. Ela teve asma dos três anos até os 11 anos, como ela mesma afirmou, por meio de registros do site oficial do Museu da Pessoa⁴⁷:

Acho que essa asma me deu a capacidade de ficar sozinha e pensar nas coisas, fiquei muito paciente, sou uma pessoa muito paciente. Tenho capacidade de esperar as coisas, tenho até a capacidade de compreender quase tudo, porque esse tempo de doença foi um tempo - imagina para uma criança pequena - muito sofrido, mas me lembro das minhas doenças com muito carinho.

Ela cresceu em um bairro repleto de chácaras, na Vila Mariana, entre os irmãos Hilda, Álvaro, Eliana e Alexandre, mergulhada em inúmeros gibis e livros.

Ruth Rocha não conheceu a avó paterna, pois ela faleceu antes de seu nascimento; porém conheceu o avô, que era farmacêutico, descendente de portugueses. Ela o considerava muito chato.

A avó materna, Rosa Coelho de Sampaio, vovó Neném, gostava de cantar. Ela ensinou Ruth Rocha a cantar modinhas antigas e foi em companhia dela que Ruth, com três anos, foi cantar na rádio. O avô, Francisco Sabino Coelho, por sua vez, contou-lhe várias histórias. Ela foi educada ouvindo histórias.

⁴⁷ Ver www.museudapessoa.net/_index.php/home Acesso em: 15/05/2012.

A autora aprendeu a ler muito cedo, aprendeu na escola, mas não se lembra de como isto se deu, não sabe como foi sua alfabetização, só sabe que aprendeu a ler. Ruth Rocha afirmou que gosta de Monteiro Lobato⁴⁸ e que começou a lê-lo muito cedo. Porém, gosta do Lobato criador de “Emília” e não do Lobato das “Mil mortes de Urupês”. Ruth Rocha acredita que, na verdade, a “Emília” de Lobato sempre viveu dentro dela.

O primeiro livro que ela leu por inteiro chama-se “O garimpeiro do Rio das Garças”, obra de Monteiro Lobato. Porém, antes de Ruth Rocha saber ler, sua mãe já havia lido todas as obras de Lobato para ela e os irmãos. Desta forma, o referido autor entrou em sua vida desde pequena. A influência de Monteiro Lobato nas obras de Ruth Rocha se traduz por seu interesse pelos problemas políticos e sociais, por sua tendência ao humor e, em algumas obras, por suas posições femininas. Segundo ela,

Quero falar de Monteiro Lobato. Acho que foi o escritor que mais me influenciou. Uma das características que considero mais importantes da minha obra é o humor. Não é muito comum encontrar autores bem-humorados, mesmo para crianças. Na verdade, a Emília viveu dentro de mim. Também fui influenciada pelas ideias políticas de Lobato. Muitas das minhas obras são voltadas para a política – os reizinhos todos, “Uma história de rabos presos”, “Dois idiotas sentados cada qual no seu barril”. Outro aspecto de Lobato que me impressionava muito era o feminismo dele. As figuras mais importantes das histórias eram as mulheres. Além da Emília, da Narizinho e da Dona Benta, havia Tia Nastácia, que era um deus. Foi ela quem criou a Emília e o Visconde, personagens que representavam a liberdade e o conhecimento, o resumo do pensamento de Lobato. (ROCHA, 2011a, p. 18-19).

Tanto Monteiro Lobato como Ruth Rocha incorporam realidade à fantasia como proposta de modificação da realidade. Sobre a influência de Lobato nas obras de Ana Maria Machado⁴⁹ e Ruth Rocha, Lajolo enfatiza:

[...] despontam, no cenário da literatura infantil e juvenil, Ruth Rocha e Ana Maria Machado. Que, aliás, quase que poderíamos chamar, indiferentemente, de Ana Monteiro e Ruth Lobato (ou vice-versa), tão

⁴⁸ Ver informações sobre dados biográficos do escritor Monteiro Lobato em: <http://almanaque.folha.uol.com.br/monteirolobato.htm> Acesso em: 13/04/2012.

⁴⁹ Ana Maria Machado, também escritora brasileira com grande número de obras publicadas para o público infantil, começou a escrever no mesmo período que Ruth Rocha, também através da Revista Recreio. Conheceram-se em 1965, quando ela ficou noiva do irmão de Ruth Rocha. (MACHADO; ROCHA, 2011).

lobatiano pode ser considerado o percurso de ambas e de cada uma no interior [...] da literatura infantil que se configura a partir dos anos setenta. (LAJOLO, 1995, p. 73).

Ressaltamos que, no Brasil, Monteiro Lobato⁵⁰ é um precursor de uma concepção literária que encontrou continuidade nos anos de 1970, em que se situa a autora, Ruth Rocha, como ela mesma afirma:

Monteiro Lobato foi um autor de enorme importância para a literatura infantil brasileira. Tão importante que preparou o aparecimento da geração de 70. Vários valores explicam o aparecimento desta geração, mas Lobato foi o mais decisivo. A geração de 70 foi influenciada pela linguagem, pela irreverência, pelo realismo mágico, pelo amor pelo Brasil, pela discussão política, pelas figuras femininas fortes, pelo inconformismo, e principalmente pelo apreço que Lobato mostrou pelas crianças, considerando-as inteligentes e criativas. (ROCHA, 1995c, p. 53).

Também sobre a influência de Lobato na literatura infantil brasileira, Silva (2008, p. 104-105, grifo da autora) salienta que:

A grande revolução operada por Monteiro Lobato na literatura infantil brasileira decorre de sua postura inovadora, da relação de respeito que tinha com o jovem leitor. Ele constata aquilo que os demais autores ainda não tinham percebido: a criança é um ser inteligente e capaz de juízos críticos. [...] Lobato, depois de alguns duros reveses, descobre na criança o seu público ideal, o seu “caminho da salvação”.

Monteiro Lobato é considerado um clássico da literatura infantil brasileira, por criar suas próprias histórias. Sua maior inspiração foi a criança, suas fantasias, suas aventuras, travessuras, objetos de brinquedos e tudo o que povoa sua imaginação eram motivos para o autor. Ao introduzir “assuntos de adultos” para a literatura infantil e por meio de sua linguagem, conseguiu levantar questões de sua época e fazer com que as crianças participassem delas e emitissem opiniões. A frase de Monteiro Lobato “um país se faz com homens e livros” ainda é pertinente nos dias de hoje. De fato, o desenvolvimento humano e cultural de um país pode ser indicador de leitura dessa sociedade. Mas não basta ler, é preciso saber escolher o que ler e essa capacidade crítica se constrói com muita leitura.

⁵⁰ Nosso interesse, neste trabalho, é registrar as contribuições de Monteiro Lobato para os escritos de Ruth Rocha. Não nos interessa relatar sobre críticas, censuras, denúncias de estereótipos raciais na obra deste escritor. Para saber sobre esta censura ver <http://veja.abril.com.br/noticia/educacao/mec-rejeita-tentativa-de-censura-a-monteiro-lobato> Acesso em: 05/04/2013.

Ruth Rocha também gosta de Guimarães Rosa e da frase célebre de Riobaldo, qual seja “Mestre não é aquele que sempre ensina, mas aquele que de repente aprende”, por ter sintetizado um dos sentimentos secretos de Ruth Rocha: “ai que preguiça...”. Também apreciava Mário de Andrade ao reproduzir a referida frase na fala de Macunaíma.

A autora teve contato com o universo das histórias desde pequena, seu cotidiano era permeado de leitores. A mãe, Esther de Sampaio Machado, sempre lhe lia obras de Monteiro Lobato, e a que mais encantava Ruth Rocha era “As reinações de Narizinho”. O pai Álvaro de Faria Machado, médico, também contava histórias para Ruth Rocha, embora fosse homem de apenas duas histórias: “Aladim e a lâmpada maravilhosa” e “O homem da perna amarrada”. Ela gosta de ouvi-las, sempre. Ruth Rocha (1995e, p. 62, grifo da autora) declara:

Na minha casa, livro não era sagrado, ficava ao alcance de qualquer um. Mas era um objeto maravilhoso. [...] Naquele tempo, as histórias em quadrinhos eram meio malditas, consideradas influência permissiva, como a televisão atualmente. Havia o mito de que as crianças iam ficar estúpidas para sempre por causa dos quadrinhos. Muitos pais proibiam, rasgavam. Mas na minha casa, criança podia tudo. Compravam-se todos os quadrinhos que saíam e a criançada do bairro vinha ler. Minha mãe dizia: “Enquanto houver uma letra escrita, compro para minhas filhas”.

O avô paterno, Vovô Ioiô, como Ruth Rocha o chamava, era um verdadeiro contador de histórias. Ele as conhecia do mundo inteiro, contava os contos de Grimm e Perrault, era “o senhor das mil e uma noites”. Contava tudo de histórias populares do Nordeste; ele sabia tudo de coelho, de veado e de onça. Sobre esses momentos, Ruth Rocha escreve:

Eu fui muito influenciada pelo meu avô, uma pessoa muito interessante, que adorava contar histórias. Nordestino, ele não só contava histórias, mas também dançava e cantava, e era muito engraçado. Dele ouvi tantas histórias! Eu acredito que os escritores – principalmente os que escrevem para crianças; não saberia dizer se acontece o mesmo com aqueles que se dirigem aos adultos – têm sempre em seu passado um contador de histórias. (ROCHA, 2011a, p.13-14).

Ruth Rocha relata que um de seus professores teve participação relevante em seu interesse pela leitura. Ele instruiu que a turma lesse o livro “A cidade e as serras”, de Eça de Queirós. Como o professor fez uma sinopse do livro, Ruth Rocha não o leu para fazer o trabalho solicitado, porém tirou a nota mais alta da classe. Depois da nota, resolveu ler o livro e adorou. Segundo ela, entre vários motivos, este foi um momento marcante para que ela se tornasse escritora. Outro acontecimento, nesse mesmo período, foi quando sua irmã, dois anos mais velha que ela, ao levá-la a uma biblioteca circulante, apresentou-lhe a diversidade de obras que estavam ao seu alcance:

Quando entrei no depósito e vi aquela sala cheia de livros, fiquei maravilhada e decidi que tinha de ler todos eles. Pensava: “Tenho que ler todos os livros que existem”.[...] E fiquei encantada com a biblioteca! Aí descobri que podia levar dois livros. [...] Passei então a levar dois livros de cada vez, um de ficção e geralmente um de poesia. Foi quando comecei a ler loucamente. Aí, pronto: eu já era uma leitora. (ROCHA, 2011a, p. 20, grifo da autora).

Quando começou a ler poesias, Ruth Rocha se encantou por elas. Leu: Olavo Bilac; Gonçalves Dias; Castro Alves; Casimiro de Abreu; Cleônides Campos; dentre outros. Outra leitura marcante na vida dela foi um livro chamado “Cantadores”, de autoria do cearense Leonardo Mota. Esta obra registra repentes nordestinos, com improvisos, desafios e quadrinhas. Ruth Rocha julga que a leitura dessa obra fez com que adquirisse a mania de fazer versos e redondilhas em seus livros.

Nos relatos de Ruth Rocha, ela lembra que os professores nunca a mandaram ler, começou a ter indicação de livros na escola com aquele professor que indicou a leitura de Eça de Queiros. Lia porque a mãe trazia livros e gostava de ler, mas não havia indicação na escola.

Aprendeu a narrar com um professor de História, no Colégio Bandeirantes⁵¹; ele se chamava Eduardo França⁵². Aprendeu muito com ele, anotava tudo o que este

⁵¹O Colégio Bandeirantes é uma instituição de ensino privada da cidade de São Paulo. Foi inaugurado no dia 1 de março de 1934 como Ginásio Bandeirantes. Atende alunos a partir do sexto ano do ensino fundamental até o fim do ensino médio. Conforme site oficial do colégio, desde os anos iniciais, “o Colégio Bandeirantes desenvolve atividades que tornam o nosso aluno um estudante protagonista de seu processo de aprendizagem. Incentiva-se nele a curiosidade intelectual para que este aprimore sua capacidade de selecionar, analisar e sintetizar informações, de modo a construir conhecimentos consistentes. Fundamentado nesse propósito, os cursos dão ênfase ao estudo aprofundado de Línguas, Matemática, Biologia, Física, Química e Ciências Humanas”. Para outras informações, ver www.colband.net.br/v Acesso em: 20/01/2013.

⁵²Eduardo d'Oliveira França, nasceu em 1915, no Vale do Paraíba/Rio de Janeiro. Graduiu-se, pela Universidade de São Paulo (USP), em Direito e História. Também foi professor catedrático de História

professor falava, e, no ensino superior, utilizava essas anotações em trabalhos solicitados, no que era muito bem sucedida.

O curso primário e ginásial, hoje, ensino fundamental e médio, Ruth Rocha cursou no Colégio Bandeirantes de São Paulo. Neste local, conquistou seus primeiros amigos, teve seus primeiros namorados e também fez sua tentativa de escrever o primeiro livro. Este livro seria a produção dela e de uma amiga e colega de classe, porém não obtiveram sucesso, pois, segundo Ruth Rocha: “nossos esforços não podiam dar em nada. Faltavam-nos muitas coisas. Entre elas, uma essencial: leitura. Eu já tinha lido com paixão, Monteiro Lobato, mas não tinha discernimento para destacar os elementos literários do texto.” (ROCHA, 1995a, p. 22).

Casou-se com Eduardo Rocha, com quem teve uma filha, Mariana, a qual lhe deu dois netos, Miguel e Pedro.

Graduou-se em Sociologia e Política na Universidade de São Paulo, pós-graduando-se, posteriormente, em Orientação Educacional pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Foi Orientadora Educacional, no Colégio Rio Branco⁵³, lá permanecendo durante quinze anos, de 1956 a 1972, em contato com os complexos problemas inerentes à infância.

Ruth Rocha relembra seu primeiro emprego na Biblioteca do Colégio Rio Branco, em São Paulo, onde mantinha contato frequente com crianças e jovens de seis a 18 anos. Conversava com eles e lhes indicava livros. Em seu diálogo com Ana Maria Machado, Ruth Rocha registra “é sempre bom buscar textos que versem sobre assuntos do interesse deles, mas nem por isso eu ou você recomendávamos textos pueris, sem conteúdo” (ROCHA, 2011b, p. 27). Durante esse período na biblioteca, o diretor, percebendo o entusiasmo das crianças e jovens pela assistente, convidou-a a ser orientadora educacional. Depois que regulamentaram a profissão, ela precisou fazer o curso, e trabalhou como orientadora durante 15 anos.

Moderna e Contemporânea, na Universidade de São Paulo. Participou da vida desta universidade desde sua criação, quando era aluno, até o momento de sua aposentadoria compulsória (nunca desejou a aposentadoria), em 1985. Eduardo d' Oliveira França, faleceu no dia 06/07/2003, vítima de efisema pulmonar. Outras informações ver: Guimarães (1997) e <http://agencia.fapesp.br/178> Acesso em: 24/01/2013.

⁵³ O Colégio Rio Branco é uma escola particular, da cidade de São Paulo. Tem como finalidade maior formar as crianças desde a educação infantil até o ensino médio. O colégio foi fundado por Savério Cristóforo, um professor de um curso preparatório ao exame de admissão. Com o tempo, o número de alunos aumentou e foi necessário aumentar o espaço físico. Com este novo formato, passou a chamar-se Instituto Rio Branco. Para outras informações, ver: <http://www.crb.g12.br/site/institucional/mantenedora.aspx> Acesso em: 23/01/2013.

2.1 Ruth Rocha e sua relação com a literatura e o livro

Ruth Rocha começou a escrever artigos educativos para a “Revista Cláudia”, da Editora Abril. Isso acontecia com a ajuda de seu amigo, Carlos Alberto Fernandez (Caloca). Ela relatava os casos que vivenciava enquanto orientadora educacional: como fazia, o que tinha estudado, o que tinha achado..., ele gostava e pedia para ela escrever. Depois Caloca *arredondava* os textos que ela escrevia. Durante três anos, escreveu para a referida revista. Nesse período, a Editora Abril estava produzindo o Projeto da “Revista Recreio”⁵⁴ e, coincidentemente, Ruth Rocha escreveu um texto cuja temática era alfabetização, era bem ilustrado e incluía exercícios. Sônia Robatto, que fazia parte do referido projeto, leu o artigo e a convidou para fazer os exercícios para a Revista Recreio⁵⁵, a partir de uma história que servisse de motivação. Depois de um tempo, Sônia solicitou que Ruth Rocha escrevesse a sua própria história. Embora dizendo que não sabia escrever, foi convencida a fazê-lo baseado nas histórias que contava para sua filha Mariana. Nasceu, aos 39 anos, sua primeira história para a Revista Recreio: “Romeu e Julieta”, que era a história de duas borboletas que não podiam viver juntas porque as cores eram diferentes.

Na Revista Recreio, permaneceu por sete anos. Em parceria com Sônia Robatto, produziu a Revista Bloquinho, na Editora Bloch, desempenhando a função de editora. Voltou para Editora Abril, como assistente de redação e, em nove meses, se tornou redatora chefe das revistas infantis.

Por acreditar que “a profissão escolhe a gente e a gente inventa a profissão” (ROCHA, 1995a, p.24), publicou seu primeiro livro, em 1976: “Palavras, muitas palavras”. Ficou no cargo de editora, como executiva, por algum tempo. Depois de participar de um congresso de escritores em Florianópolis, descobriu o grupo de pessoas

⁵⁴ A revista Recreio é um periódico semanal da Editora Abril, foi criada em 1969, com objetivo de divertir e informar as crianças. Em 2000, foi relançada com outra filosofia, novos autores e experiências. Conforme dados da Editora Abril, em 2011, a revista teve mais de um milhão de leitores. Em suas edições, traz curiosidades, quadrinhos, testes, piadas, jogos, brinquedos colecionáveis, enciclopédias temáticas (bichos, astronomia, natureza...), dentre outros. Esta Revista lançou ou projetou autores infantojuvenis como, por exemplo, Ruth Rocha, Sônia Robatto, Ana Maria Machado e ilustradores como Renato Canini, Izomar Camargo Guilherme, Waldyr Igayara de Souza. Ver: <http://www.publiabril.com.br/marcas/21/revista/informacoes-gerais>
[http://pt.wikipedia.org/wiki/Recreio_\(revista\)](http://pt.wikipedia.org/wiki/Recreio_(revista)) Acessados em: 20/01/2013.

⁵⁵ Nesta época, a revista Recreio vendia cerca de 250 mil exemplares por semana, um milhão por mês. Era traduzida em vários países, como Argentina, Espanha e Itália (BASTOS, 1995).

do qual gostaria de fazer parte. Desta forma, ao voltar para seu local de trabalho, pediu demissão e escreveu “A menina que aprendeu a voar”.

No ano de 1976, ao lançar sua primeira obra, “Palavras, Muitas Palavras”, Ruth Rocha abriu seu caminho promissor de escritora. A este livro seguiram-se mais de 130 publicações, traduzidas para 25 línguas, algumas lançadas no Parlamento Brasileiro/Congresso Nacional e na sede da Organização das Nações Unidas (ONU), em Nova York. Sua obra de ficção mais famosa é “Marcelo, Marmelo, Martelo”, que já vendeu mais de um milhão de exemplares.

Conforme Silva (2008, p. 187):

Acreditamos que boa parte da empatia, quase mágica, que o texto dessa autora estabelece com o autor, origina-se em dois elementos-chave. Em primeiro lugar, na linguagem utilizada, que é solta, coloquial, desprovida de artificialismos, muito próxima à do leitor, estabelecendo, por isso mesmo, um clima de cumplicidade entre narrador e ouvinte. Em segundo lugar, no olhar crítico com que a autora analisa e descreve situações e personagens, convidando o leitor a, ele mesmo também, analisar, criticar, julgar os fatos, numa postura mudancista, que rejeita o estabelecido e aposta no novo.

Entendemos que as razões elencadas possibilitam que, por meio das obras de Ruth Rocha, a criança possa adquirir atitudes crítico-reflexivas, relevantes para sua formação cognitiva. Quando a criança ouve ou lê uma história e é capaz de comentar, indagar, duvidar ou discutir sobre ela. Ela também desenvolve o senso crítico, pois, a partir da leitura, ela dialoga, questiona e concorda ou não com a visão da autora. Consideramos que a leitura literária é necessária por revelar diferentes visões de mundo; é caminho para ampliar o universo cultural das crianças, porque lhes permite entrar em contato com situações desconhecidas.

A partir de 2009, Ruth Rocha passou a ser uma autora exclusiva da Editora Salamandra⁵⁶. Todos os livros receberam novas ilustrações e um novo projeto gráfico.

⁵⁶ A Editora Salamandra faz parte do Grupo Santillana. Este Grupo Editorial teve origem na editora com o mesmo nome, fundada em 1960, na Espanha. Presente na América Latina desde 1964, mas apenas em 2001, a Santillana iniciou seus negócios no Brasil, ao adquirir as Editoras Moderna e Salamandra. Segundo o site oficial deste Grupo, ele está integrado ao Grupo Prisa, principal empresa de comunicação da língua espanhola. A Santillana atua em 22 países, entre eles, Brasil, Espanha, Portugal, Reino Unido, Estados Unidos e demais nações de língua espanhola na América Latina. O Grupo edita livros didáticos e literatura infantojuvenil. Em 2009, a Salamandra adquiriu exclusividade sobre toda a obra literária de Ruth Rocha, uma das escritoras mais talentosas e queridas do Brasil, em uma iniciativa inédita no mercado de livros para crianças e jovens. A presença de Ruth Rocha no catálogo da Salamandra consolida o propósito de publicar obras que respeitem a inteligência do leitor, esteja ele ensaiando seus primeiros passos ou

Segundo a autora ter seus livros relançados é “uma coisa emocionante. Porque eu chego aos 40 anos de carreira e eu vejo minha obra viva. Eu acho uma coisa tão importante o que esta editora está fazendo, eles confiaram na minha obra toda. Então isso me dá uma sensação de vitória⁵⁷”.

Destacamos que esta iniciativa nos indica a importância que sua obra foi conquistando no mercado editorial, além de demonstrar o interesse de mercado, uma vez que a autora foi se consolidando ao longo do tempo.

Ruth Rocha ganhou os mais importantes prêmios destinados à literatura infantojuvenil: Fundação Nacional do Livro; Câmara Brasileira do Livro (cinco Prêmios “Jabuti”); Associação Paulista dos Críticos de Arte; Academia Brasileira de Letras; Prêmio João de Barros da Prefeitura de Belo Horizonte; Prêmio Moinho Santista da Fundação Bunge, em 2002; Prêmio Conrado Wessel em 2006. Com base nas informações encontradas em diferentes sites⁵⁸, descrevemos alguns marcos importantes que consideramos pertinentes na linha do tempo da escritora Ruth Rocha, referentes à relação da autora com o livro e prêmios recebidos:

1976: Publicou “Marcelo marmelo martelo”, um grande sucesso que ultrapassou a barreira de um milhão de cópias vendidas.

1978: Publicou o livro “O Reizinho mandão”. Obra que fez parte da lista de honra do Prêmio Hans Christian Andersen.

1980: Recebeu o prêmio de o Jornal Auxiliar pelo livro “O Rei que não sabia de nada”.

1981: Com o livro “O que os olhos não veem”, recebeu o Prêmio Ofélia Fontes concedido pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil, e ganhou o prêmio de Melhor Autor Infantil pela Associação Paulista de Críticos de Arte. Mais um livro, “Davi ataca outra vez”, e uma nova premiação, o Prêmio João de Barro, concedido pela Prefeitura de Belo Horizonte (MG). Criação da Biblioteca Ruth Rocha, na EMPG Paulo Duarte, em São Paulo (SP).

iniciando sua jornada de autonomia pela vida”. Ver informações disponíveis em: <http://www.gruposantillana.com.br/> Acesso em: 23/01/2013.

⁵⁷ Entrevista realizada por Cristiane Rogério- Editora assistente de educação e cultura. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=pO2UfvUAZJw> Acesso em: 18/05/2012.

⁵⁸ Sites consultados para elaborar a linha de tempo de Ruth Rocha relacionado a livros e prêmios. Disponíveis em: <http://www2.tvcultura.com.br/culturanointervalo/linhadotempo.asp?programaid=3>
<http://www.flickr.com/photos/anasanteiro/531538306/>
<http://www.academiapaulistadeletras.org.br/discursos-acad-atuais/14-ruth-rocha-recepcionada-com-discurso-pela-acad%C3%A4mica-anna-maria-martins.html> Acessados em: 24/08/2012.

1983: Foi nomeada diretora da União Brasileira de Escritores, cargo que ocupou até 1987.

1984: Recebeu o Prêmio Abril de Jornalismo pelo livro “Alvinho e o Cachorro Venceslau”. Fundou em sociedade a Quinteto Editorial.

1987: Aceitou o convite para ser editora executiva da Editora Universo e lançou a Grande Enciclopédia Larousse Cultural (120 fascículos em oito volumes).

1990: Tornou-se Membro do Conselho Consultivo da Fundação Abrinq pelos Direitos da Criança, onde permaneceu até 1995. Ganhou o Prêmio Jabuti de Literatura Infantil pelo livro “Uma história de rabos presos”.

1991: Criação da Biblioteca Ruth Rocha em Barra Mansa (RJ). Tornou-se comentarista do programa Gazeta Meio-Dia pela TV Gazeta, em São Paulo, e foi integrante fixa do programa até 1995.

1992: Lançou, em coautoria com Otávio Roth, a coleção “O Homem e a Comunicação” e, por tal projeto, ganhou o Prêmio Monteiro Lobato, concedido pela Academia Brasileira de Letras, e o Prêmio Malba Tahan de Melhor Livro Informativo, concedido pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil.

1993: A coleção “O Homem e a Comunicação” ganhou mais prestígio e recebeu os prêmios Jabuti de Melhor Produção Editorial, Obra, Coleção e Melhor Produção Editorial Infantil e/ou Juvenil.

1994: Publicação de um catálogo comemorativo pelo 25º aniversário de sua carreira literária no Rio de Janeiro.

1998: Recebeu, pelas mãos do então Presidente Fernando Henrique Cardoso, a Comenda da Ordem do Mérito Cultural do Ministério da Cultura.

1999: Ruth Rocha foi chamada pelos músicos e produtores Paulo Tatit e Sandra Peres (Palavra Cantada) para narrar sete histórias no CD/livro “Mil pássaros”.

2001: Foi homenageada pela Academia Brasileira de Letras com o Prêmio de Literatura Infantil 2001 pela adaptação da “Odisseia”.

2002: Ganhou o prêmio Moinho Santista de Literatura Infantil, da Fundação Bunge. No mesmo ano, foi escolhida como membro do PEN CLUB (Associação Mundial de Escritores no Rio de Janeiro).

2002: Prêmio Jabuti – Livro “Escrever e criar”.

2005: Como parte das comemorações de 25 anos da publicação de O menino maluquinho, o desenhista e escritor Ziraldo chamou Ruth Rocha para uma parceria inédita e o resultado é o livro “Um cantinho só pra mim”.

2006: Prêmio Fundação Conrado Wessel.

2007: Até a presente data: Membro da Academia Paulista de Letras.

Ruth Rocha foi membro do Conselho Curador da Fundação Padre Anchieta. Participou, durante seis anos, do programa de televisão Gazeta Meio-Dia como membro fixo da mesa de debates. Em homenagem à obra de Ruth Rocha, seu nome foi escolhido para dar título a escolas, bibliotecas e salas de leitura. A quantidade de homenagens recebidas por Ruth Rocha evidencia sua capacidade profissional, por ser uma das mais

famosas escritoras do Brasil, por produzir livros de qualidade, pela linguagem simples e original. Os textos desta autora são fortes estímulos para a imaginação do leitor/ouvinte.

Em um diálogo com pais, crianças e professores durante a Flipinha⁵⁹, de 2009, o qual teve como debatedora a redatora e professora Juliana Carvalho, Ruth Rocha foi questionada por uma professora sobre o que é essencial para que uma pessoa se torne leitora. Ela respondeu dizendo “que os pais devem conversar com seus filhos e os professores devem conversar com seus alunos. A conversa desenvolve as ideias”. Indagada se ela tem mudado sua forma de escrever para se adaptar às novas gerações, ela revelou que não. Mas lembrou que, ao contrário das gerações passadas, “as crianças hoje têm mais voz. Os pais dão atenção às palavras dos filhos e isso desenvolve as crianças. Temos a impressão de que as crianças de hoje são mais desenvolvidas do que as crianças de gerações passadas”. Nesse encontro, Ruth Rocha encerrou sua participação dizendo o que devemos ensinar para as crianças hoje em dia:

Devemos ensinar respeito, disciplina, verdade, justiça, dar carinho, amor, compreensão. Dar dedicação total, cuidando da saúde, da felicidade e da alegria. Educar é tentar fazer uma pessoa feliz. Para ser feliz, é necessário disciplina, respeito pelos outros para ser respeitado, acreditar na verdade, receber e acreditar na justiça. A educação é uma luta pela civilização da criança. É isso que tento colocar nos meus livros. (ROCHA, 2009b).

Ruth Rocha tornou-se uma das escritoras infantis mais conhecidas e prestigiadas no Brasil. Amenina que, aos 13 anos, fez uma promessa a si mesma de ler todos os livros do mundo, conecta técnica, sentimentos, humor e valores verdadeiros para produzir suas histórias, que conquistaram e conquistam crianças de vários lugares.

Segundo o jornalista Carlos Moraes:

Dizem que Ruth é uma pessoa encantadora, mas acho que ela até já superou essa fase. Hoje, pode-se dizer, é uma pessoa praticamente encantadora naquele ponto da sabedoria e alegria que é aonde todos queremos chegar. Principalmente é bom estar perto dela. Moleca sábia, feliz da vida apesar do Brasil, sempre rindo e inventando. Às vezes, ela dá a entender que talento a gente ainda abrilhanta, mas felicidade, essa é de nascença. (MORAES, 1995, p. 35).

⁵⁹ Flipinha é versão para crianças da FLIP (Festa Literária Internacional de Paraty). O diálogo está disponível no site: <http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao/0213.html> Acesso em: 20/09/2012.

Outros amigos teceram comentários sobre Ruth Rocha. A autora de literatura infantil e juvenil, romancista, jornalista, pintora, professora e produtora Ana Maria Machado comentou que:

Na Revista Recreio, nos descobrimos escritoras. Seguimos vida afora, com nossas carreiras paralelas, cada uma podendo ser para a outra uma crítica exigente, e ela passou brilhantemente por essa prova – viajar junto é uma das coisas mais difíceis do mundo, mas ela é uma companheira perfeita. [...] Hoje na maturidade, eu sei que existe uma preciosa linguagem feminina de transmissão de sabedoria e amor à vida. E tenho consciência de que, para mim, Ruth foi um dos elos mais importantes e generosos nessa corrente, com sua ética rigorosa, sua sensibilidade apurada, seu senso de humor, sua inteligência brilhante, sua coragem, sua retidão. Prêmio Nobel de irmã mais velha! (MACHADO; ROCHA, 2011- contracapa da obra).

Para o escritor de literatura infantil e juvenil, jornalista e ator, Pedro Bandeira, é necessário fazer protestos por não ter tido a oportunidade de ler Ruth Rocha durante sua infância, dentre eles:

É um absurdo que a literatura de Ruth Rocha tenha somente um quarto de século. Isto fez com que eu tivesse de atravessar toda a infância e a juventude sem lê-la. Se seus livros existissem lá pela década de 40, minha geração certamente teria crescido melhor, mais consciente, mais feliz. (BANDEIRA, 1995, p. 120).

Por sua vez, o poeta, tradutor, ensaísta e crítico literário, José Paulo Paes, ressaltou que:

Em Ruth Rocha, o ser humano de exceção e a escritora de talento se completam e se enriquecem. Daí não estranhar o prestígio que sua extensa obra literária hoje desfruta. Ela conhece, como ninguém, os caminhos secretos que levam ao coração e à inteligência dos seus pequenos leitores. E os percorre não em nome da pedagogia, mas em nome da arte. (PAES, 1995, p. 125).

No site da TV Cultura⁶⁰, outros amigos continuaram descrevendo sobre Ruth Rocha. A ensaísta, crítica literária e professora Nelly Novaes Coelho, da Universidade de São Paulo (USP), escreveu: “Com sua linguagem lúdica, sua ironia e seu senso

⁶⁰Disponível em: <http://www2.tvcultura.com.br/culturanointervalo/perfil.asp?programaid=3> Acesso em: 23/11/2012.

crítico, Ruth passa valores seriíssimos às crianças. Suas histórias abandonam a moral dos contos antigos e trazem verdadeiras lições de vida”.

Nesse mesmo site, a ensaísta, pesquisadora, crítica literária, autora de literatura juvenil e professora universitária, Marisa Lajolo, da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), ressaltou: “O trabalho de Ruth é um dos mais relevantes na literatura infantil no Brasil. Quando a criança lê seu livro repensa situações que ocorrem na vida real e passa a reagir de forma mais crítica a partir de novos valores apresentados por ela.”

A filha Mariana completa:

Minha mãe é a melhor mãe do mundo. Disso, não tenho dúvidas. Nunca ouvi falar de uma igual. [...] Agora que cresci, a Ruth é amiga, amigona mesmo, de abrir o coração. A gente conversa horas sobre coisas pessoais e do mundo. Com ela, aprendi a não ser sizuda. A me divertir. A não dar muito valor pras coisas, e sim pra emoção, pras pessoas. (ROCHA, 1995f, p. 119).

Nos depoimentos, percebemos a importância de Ruth Rocha para a literatura infantil. A capacidade de criar textos atrativos, adequados à leitura das crianças lhe rendeu reconhecimento e ela ocupa hoje um papel de grande destaque na literatura infantil, a qual é tão fundamental na constituição do leitor.

No site oficial do “Almanaque Brasil de Cultura Popular”⁶¹, no que diz respeito a Personalidades, a redação do referido almanaque postou uma entrevista realizada com Ruth Rocha. Registramos três perguntas divulgadas e suas respectivas respostas:

E o que você, como escritora, faz para manter o diálogo com a criança?

Tenho que me adaptar à língua moderna. É claro que, quando posso, contrabandeio umas coisas. Mas aí tem que explicar o significado da palavra, e livro que explica, explica, explica é chato. Eu não ponho muitas palavras sofisticadas para não precisar explicar, mas tento fazer com que as ideias sejam sofisticadas. E funciona. Não tem criança que não entenda meus livros. Elas gostam, querem ler outros. Não há nada mais gratificante do que ser gostado pelas crianças.

Que magia é essa que os livros possuem?

Os livros sabem muitas coisas. Se você pega um livro e conta uma história para uma criança, ela vai se aproximando dos livros. Toda criança que está começando a ler vê o jornal na mão do pai e pergunta

⁶¹ Ver <http://www.almanaquebrasil.com.br/personalidades-literatura/7017-ruth-rocha.html>. Acesso em: 22/01/2013.

que letra é essa. Interesse há. Mas, infelizmente, esse mundo em que vivemos possui outros valores. Há uma valorização excessiva do dinheiro. Dinheiro vem com Ferrari, com anel de brilhantes, com uma casa bonita. A sabedoria não vem com nada disso. O conhecimento vem modestamente. Quanto mais a pessoa conhece, mais ela é modesta. [...]

Você acha que o formato do livro está comprometido?

O livro é uma das mais importantes formas de expressão. A escrita é a coisa mais importante da civilização. E é fato que estamos caminhando para uma civilização mais para letrada do que para iletrada. A letra, a palavra escrita, a fala, a compreensão são o que há de mais importante na grande sociedade. Então, não acredito na falência do livro. Talvez seja inventada uma nova forma de livro. Pode ser até que inventem, mas ainda não existe forma melhor de ler do que num livro. O Ziraldo costuma dizer que ninguém pode colocar uma violeta dentro de um computador assim como pode botar num livro. O livro tem um formato que dá margem a um tipo de comunicação muito eficiente. O livro tem tantos séculos, e pode ser ainda vivo muitos anos mais. Se inventarem uma forma melhor, melhor para nós.

Sobre a leitura, a autora afirma que ela é “sempre ambígua; e não é na compreensão racional do texto que está o maior valor da leitura, mas na leitura em si e no prazer que ela proporciona” (ROCHA, 1995d, p. 55). Corroboramos esta ideia, a leitura possibilita mais de uma interpretação. O leitor deve entender que a obra literária, quer seja por sua proposta estética ou histórica, possibilita um diálogo com o texto, então, mediante essa compreensão, ele mesmo poderá fazer suas conclusões. Sendo a literatura literária uma obra de produção humana que vem sendo construída ao longo do tempo, é imprescindível que nos questionemos quanto ao seu uso na formação do professor leitor. Dado o valor da leitura, é necessário criar, entre alunos, professores e as obras literárias, uma intimidade, provocar a curiosidade pelos livros e o interesse pelas descobertas. Ao ser perguntada sobre por que escreve literatura infantil, a autora afirmou:

Escrevo para dizer o que penso. Quero reclamar de governos autoritários. Quero mostrar a existência de desigualdade entre o homem e a mulher. Não fujo muito de temas que, supostamente, não pertencem ao universo infantil. Acho que todo mundo é capaz de aprender. (ROCHA, 1995b, p.48).

Essa afirmação de Rocha corrobora a tese de que a literatura infantil é também responsável pela formação de consciência e pela libertação.

A fim de conhecermos um pouco mais sobre Ruth Rocha, entramos em contato⁶² com ela por meio da Editora Salamandra, na pessoa de Lenice Bueno - Gerente Editorial/ Editorial Manager.

As questões elaboradas foram:



Questões/comentários para depoimento escrito

- Como a senhora percebeu que seu destino era ser escritora?
- Quais eram seus passatempos que te levaram a querer contar histórias?
- Qual a razão pela senhora ter optado por escrever histórias para crianças?
- Qual a sensação, ao se deparar com alguém a ler um livro escrito pela senhora, por exemplo, numa praia, numa rua?
- De onde vieram os seus personagens das obras citadas anteriormente? São inspirados em pessoas reais ou em fatos?
- A senhora utilizou algum material como referência para escrever essas histórias ou é pura e simplesmente inspiração momentânea?
- Alguma dessas histórias é sua favorita? Por quê? O que ela significa para senhora?
- Como as obras selecionadas para este estudo, podem dialogar com a formação dos cidadãos?
- Deixe seus comentários, sugestões sobre a pesquisa que estou realizando a partir de suas obras: “Atrás da porta”, “Quem tem medo de quê?”, “As coisas que a gente fala” e “O trenzinho de Nicolau”.

Ao enviarmos estas questões, nosso objetivo era dialogar com autora no sentido de conhecer mais um pouco de sua vida bem como as obras que selecionamos para

⁶² Depois de vários meses, por diferentes caminhos, conseguimos um depoimento da autora Ruth Rocha. Pelo fato desta autora ser exclusiva da Editora Salamandra, enviamos alguns e-mails para a referida editora e descrevemos nossa pesquisa. O primeiro contato com a Editora aconteceu em 19/02/2013, depois, no dia 16/09/2013 enviamos as questões a serem respondidas e obtivemos resposta no dia 25/09/2013.

nosso estudo. Tínhamos em mente que não deveríamos *abusar* da disponibilidade de Ruth Rocha, entendíamos que os compromissos da autora, bem como sua idade cronológica, não poderiam ser desconsiderados. Recebemos as seguintes respostas, as quais publicizamos a seguir, de acordo com a autorização da autora (Anexo 1).

Questões/comentários para depoimento escrito

- Como a senhora percebeu que seu destino era ser escritora?

Não creio que tenha havido um momento que descobri, foi aos poucos, foi a profissão se impondo a mim.

- Quais eram seus passatempos que te levaram a querer contar histórias?

Leituras, leituras, leituras e mais leituras.

- Qual a razão pela senhora ter optado por escrever histórias para crianças?

Um convite para escrever para a revista Recreio me interessou pelas crianças.

- Qual a sensação, ao se deparar com alguém a ler um livro escrito pela senhora, por exemplo, numa praia, numa rua?

Fico muito contente!

- De onde vieram os seus personagens das obras citadas anteriormente? São inspirados em pessoas reais ou em fatos?

Mais ou menos, o personagem é um desdobramento de alguma ideia. Às vezes de alguma pessoa real.

- A senhora utilizou algum material como referência para escrever essas histórias ou é pura e simplesmente inspiração momentânea?

São questões que me interessam às vezes estimuladas por uma obra, às vezes por um acontecimento e outras vezes, inspiradas.

⊗ H&B

Obras que tem relevância c/c história, como o Amigo do Rei, faz muito tempo e sobre o qual.

- Alguma dessas histórias é sua favorita? Por quê? O que ela significa para senhora?

Resposta: Eu não tenho histórias favoritas. Cada uma me agrada à sua maneira.

- Como as obras selecionadas para este estudo, podem dialogar com a formação dos cidadãos?

Através da leitura e da importância da biblioteca e da memória histórica e afetiva. Quem tem medo de

que fala sobre a ajuda a conscientização de angustias pessoais. As coisas que a gente fala trata de importância que têm os planos. Eu tenho o livro do Nidau.

Respostas recebidas por meio de e-mail particular e também pela cópia original enviada pelo Correio –SEDEX, recebida em 01/10/2013.

As respostas também foram enviadas digitalizadas, gravadas em pdf⁶³.

1. Não creio que tenha havido um momento em que tenha descoberto, foi aos poucos que a profissão se impôs a mim.
 2. Leituras, leituras, leituras e mais leituras.
 3. Um convite para escrever para a revista **Recreio** e meu interesse pelas crianças.
 4. Fico muito contente!
 5. Mais ou menos. O personagem é um desdobramento de alguma idéia, de alguma inquietação, e às vezes, é inspirado por alguma pessoa de verdade. Por exemplo: a coleção dos tatuzinhos é inspirada em situações pelas quais muitas vezes as crianças pequenas passam. Ela foi inspirada pelos meus netos, Miguel e Pedro. Mas as histórias não aconteceram todas com eles. Foi só uma inspiração inicial. O Caloca também, foi inspirado em um grande amigo meu, mas a história não aconteceu de verdade.
 6. São questões que me preocupam, que me intrigam. Por exemplo, a história **Romeu e Julieta** foi criada a partir uma preocupação com o racismo, levantada por uma pergunta que minha filha me fez quando pequena.
Às vezes a história pode partir de uma outra, mas muitas vezes é inesperada. Há também obras que têm relação com a história e precisam de pesquisa, como é o caso de **O amigo do rei**, **Faz muito tempo** e **Solta o sabiá**.
 7. Eu não tenho histórias favoritas, cada uma me agrada à sua maneira.
 8. **Atrás da porta** fala da leitura e da importância da biblioteca. Também trata da memória histórica e afetiva. A memória afetiva também aparece no **Trenzinho do Nicolau**. Já **Quem tem medo do quê** ajuda a conscientização das angústias pessoais. **As coisa que a gente fala** trata da importância que as palavras têm.
 9. Sinceramente prefiro que as pessoas que estudam a minha obra que falem sobre elas.
- Obrigada!
- Ruth Rocha

⁶³ Inserimos as duas versões, a respondida em próprio punho pela autora e a digitalizada. Isto se deve ao fato de que as questões 5 e 6, na forma digitalizada, tiveram a complementação dos registros feitos pela autora, ao lado das referidas questões.

- Como a senhora percebeu que seu destino era ser escritora?
- Quais eram seus passatempos que te levaram a querer contar histórias?
- Qual a razão pela senhora ter optado por escrever histórias para crianças?
- Qual a sensação, ao se deparar com alguém a ler um livro escrito pela senhora, por exemplo, numa praia, numa rua?
- De onde vieram os seus personagens das obras citadas anteriormente? São inspirados em pessoas reais ou em fatos?
- A senhora utilizou algum material como referência para escrever essas histórias ou é pura e simplesmente inspiração momentânea?
- Alguma dessas histórias é sua favorita? Por quê? O que ela significa para senhora?
- Como as obras selecionadas para este estudo, podem dialogar com a formação dos cidadãos?
- Deixe seus comentários, sugestões sobre a pesquisa que estou realizando a partir de suas obras: “Atrás da porta”, “Quem tem medo de quê?”, “As coisas que a gente fala” e “O trenzinho de Nicolau”.

1. Não creio que tenha havido um momento em que tenha descoberto, foi aos poucos que a profissão se impôs a mim.
2. Leituras, leituras, leituras e mais leituras.
3. Um convite para escrever para a revista *Recreio* e meu interesse pelas crianças.
4. Fico muito contente!
5. Mais ou menos. O personagem é um desdobramento de alguma idéia, de alguma inquietação, e às vezes, é inspirado por alguma pessoa de verdade. Por exemplo: a coleção dos tatuzinhos é inspirada em situações pelas quais muitas vezes as crianças pequenas passam. Ela foi inspirada pelos meus netos, Miguel e Pedro. Mas as histórias não aconteceram todas com eles. Foi só uma inspiração inicial. O Caloca também, foi inspirado em um grande amigo meu, mas a história não aconteceu de verdade.
6. São questões que me preocupam, que me intrigam. Por exemplo, a história *Romeu e Julieta* foi criada a partir uma preocupação com o racismo, levantada por uma pergunta que minha filha me fez quando pequena. Às vezes a história pode partir de uma outra, mas muitas vezes é inesperada. Há também obras que têm relação com a história e precisam de pesquisa, como é o caso de *O amigo do rei*, *Faz muito tempo e Solta o sabão*.
7. Eu não tenho histórias favoritas, cada uma me agrada à sua maneira.
8. *Atrás da porta* fala da leitura e da importância da biblioteca. Também trata da memória histórica e afetiva. A memória afetiva também aparece no *Trenzinho do Nicolau*. Já *Quem tem medo do quê* ajuda a conscientização das angústias pessoais. *As coisas que a gente fala* trata da importância que as palavras têm.
9. Sinceramente prefiro que as pessoas que estudam a minha obra que falem sobre elas. Obrigada!
Ruth Rocha

Sem dúvida, ter os registros desta autora enriqueceu o nosso trabalho. A oportunidade impar de manter, mesmo que por meio de texto impresso, uma relação de leitora com autora, aumentou nossa admiração pela autora em estudo.

Quando elaboramos as questões, nosso desejo era o de que a autora falasse sobre as obras selecionadas para nosso estudo. Ao responder a primeira questão, Ruth Rocha deixou claro que suas atividades profissionais levaram-na a trilhar os caminhos de ser escritora. As diversas leituras realizadas em sua vida, o convite para que ela escrevesse para a Revista *Recreio* foram delineando sua jornada profissional.

Acreditamos que o contentamento de Ruth Rocha ao saber que alguém estuda suas obras reforça o reconhecimento dela como uma autora com inserção internacional.

Ao elaborarmos as questões 5 e 6, estávamos nos referindo às quatro obras selecionadas para nossa pesquisa. Entretanto, não escrevemos nas questões os títulos das obras; só o fizemos na carta de apresentação. Mesmo assim, analisando as respostas às duas perguntas, comprovamos que Ruth Rocha escreve a partir de suas inquietações, de interrogações desafiadoras. Ela traz sua realidade de vida para dentro de suas obras e

o faz de forma crítica, além de dar ao leitor possibilidades de povoar a imaginação, uma das características de suas obras. É desse modo, que a leitura de obras desta autora permite análise, compreensão, construção e reconstrução de conhecimento.

Por meio de um aporte lúdico e fantasioso, as histórias de Ruth Rocha alcançam o imaginário infantil, e quiçá o adulto, de forma prazerosa, mesmo quando se trata de assuntos complexos. Sua literatura estimula ação e pensamento. Pensamos que, para ela, nenhuma de suas histórias, apesar de escritas em épocas distintas, é a sua favorita. Pois há traços diversificados de criatividade, recriando esteticamente a realidade. Podemos indagar, informar, ensinar, dialogar, dramatizar, debater, viajar nas suas histórias. Além disso, Ruth Rocha nos permite sonhar, enfrentar medos, vencer angústias, desenvolver a imaginação, viver outras vidas, sentir prazer ao ler.

2.2 Ruth Rocha na produção acadêmica

Estudos acadêmicos concernentes às obras de Ruth Rocha já foram desenvolvidos, em diferentes níveis, e publicados por diversos meios: livros; capítulos; artigos; anais de eventos científicos; dissertações e teses. Para aprofundar nossos conhecimentos e ampliar a compreensão sobre a autora e sua obra, realizamos um levantamento da produção acadêmica (dissertações e teses) no período de 2000 a 2011, publicada no Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES⁶⁴). Fixamos este período por coincidir com a delimitação feita na escolha das obras do PNBE, que constitui o corpus de nosso estudo, entendendo que:

Os resumos oferecem uma história da produção acadêmica através de uma realidade constituída pelo conjunto dos resumos, que não é absolutamente a mesma possível de ser narrada através da realidade constituída pelas dissertações de mestrado e teses de doutorado, e que jamais poderá ser aquela narrada pela realidade vivida por cada pesquisador em sua pesquisa. Os resumos das pesquisas analisadas contam uma certa realidade dessa produção. (FERREIRA, 2002, p. 268).

⁶⁴ Para conhecer o banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), órgão do Governo Federal, acessar o endereço abaixo e em seguida clicar na palavra resumo e seguir os passos que a ferramenta indica, a qual permite a pesquisa por autor, ano, título e palavras-chave. <http://www.capes.gov.br/servicos/banco-de-teses> Acesso em: 12/05/2012

Dessa forma, produzimos um estado da arte ou estado do conhecimento, com o objetivo de conhecer a produção acadêmica existente sobre a escritora e as suas obras de literatura infantil. Para o levantamento, utilizamos a palavra-chave “Ruth Rocha”. Durante o processo de classificação em 2012, quantificamos vinte e uma (21) dissertações e três (3) teses nas diferentes áreas, produzidas nos diversos Programas de Pós-Graduação do país. Em seguida, realizamos a leitura dos resumos acadêmicos e, posteriormente, a leitura na íntegra dos textos que se relacionavam com o nosso objeto de pesquisa, pois:

Pode-se estabelecer a partir de uma certa ordenação de resumos uma rede formada por diferentes elos ligados a partir do mesmo *suporte material* que os abriga, pela *opção teórica* manifesta, pelo *tema* que anuncia, pelo *objetivo* explicitado da pesquisa, pelo *procedimento metodológico* adotado pelo pesquisador. Um conjunto de resumos organizados em torno de uma determinada área do conhecimento (Alfabetização, Leitura, Formação do Professor, Educação Matemática, por exemplo) pode nos contar uma história de sua produção acadêmica. Mas é necessário pensar que nesta história foram considerados alguns aspectos dessa produção e que nela há certas limitações. (FERREIRA, 2002, p. 268, grifos da autora).

Localizamos três teses de doutorado nesse período, utilizando a palavra-chave Ruth Rocha, defendidas nos anos de 2003, 2005 e 2006. As duas primeiras produções foram defendidas na Universidade de São Paulo e a terceira na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

A primeira delas, de Oliveira (2003), tem como título “O contrato de comunicação da literatura infantil e juvenil: análise de ‘O reizinho mandão’ de Ruth Rocha e ‘Graças e desgraças da corte de El-rei Tadinho’ de Alice Vieira” na área de Letras (Estudos Comparados de Literatura de Língua Portuguesa). O tema da tese diz respeito às duas obras de literatura infantil: “O reizinho mandão”, de Ruth Rocha, e “Graças e desgraças da corte de El-Rei Tadinho”, de Alice Vieira, conforme descrita no resumo publicado no banco de teses e dissertações da CAPES⁶⁵:

Este trabalho propõe uma leitura - à luz da análise semiolinguística do discurso de Patrick Charaudeau - de dois representantes exponenciais da literatura infantil lusófona: O reizinho mandão de Ruth Rocha (que se destaca no boom da literatura infantil brasileira dos anos 79/80) e

⁶⁵Ver <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20039933002010168P8> Acesso em: 12/05/2012.

Graças e desgraças da corte de El-rei Tadinho de Alice Vieira (publicado em 1984, numa conjuntura de desencanto com a Revolução de Abril em Portugal). Pretendeu-se buscar nesse passado recente as raízes da literatura infantil lusófona de hoje. Revelaram-se altamente operacionais na análise dos dois livros as ferramentas da teoria de Charaudeau, graças à qual foi possível fornecer subsídios para a descrição do(s) contrato(s) de comunicação da literatura infantil atual, desmentindo a crença generalizada de que tal literatura fosse "menor". Tornou-se claro, à luz dessa teoria, tratar-se de diferença não de qualidade, mas de contrato.

Na obra “O reizinho mandão”, de Ruth Rocha, publicada no ano de 1978, pela Editora Pioneira e analisada por Oliveira (2003), é narrada a história de uma população que vive subjugada pela tirania de um soberano. Um rei arbitrário e prepotente, que cria leis absurdas para serem seguidas em seu reino. Tem mania de mandar as pessoas calarem a boca a todo momento e é tão egoísta e arrogante, que as pessoas passam a ficar cada dia mais caladas, até que não falam mais absolutamente nada, desaprendem a falar. Um dia, uma menina diz: “Cala a boca já morreu, quem manda na minha boca sou eu”. Vê-se, com este provérbio, uma crítica aos governos militares brasileiros, pois a primeira edição da obra é de 1978 (período de críticas e contestação ao regime militar). A autora utilizou-se da sátira para apresentar o seu personagem principal. Contudo, como é característica de suas obras, por meio desse texto, é possível pensar sobre a consciência crítica, o sentido da justiça e sobre o autoritarismo e liberdade de expressão.

A segunda, tese defendida por Carvalho (2005), cujo título é “O ideário moral-pedagógico na literatura infantil de Ruth Rocha⁶⁶”, foi produzida no Programa de Educação da USP. Focaliza os valores educativos que a escritora Ruth Rocha veicula em suas obras literárias, inspirada na “teoria da interpretação” de Paul Ricoeur, de acordo com o resumo:

Esta pesquisa teve por objetivo estudar os valores educativos que a escritora RUTH Machado Louzada ROCHA vem veiculando para o público infantil, por meio de sua produção literária. O interesse do projeto foi identificar e compreender no discurso da escritora as bases valorativas e pedagógicas, sobre as quais ela vem propondo a integração de seus pequenos leitores na vida social. Os pilares teórico-metodológicos desta pesquisa fundam-se na Antropologia do Imaginário de Gilbert Durand, nos paradigmas de convivência social

⁶⁶Ver <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=2005117733002010001P6> Acesso em: 12/05/2012.

apontados pela Sócio-Antropologia, de Michel Maffesoli e nos estudos sobre os valores e virtudes desenvolvidos por André Comte-Sponville. Por tratar-se de um estudo que tem como foco a compreensão do significado de imagens simbólicas, o objeto foi abordado não por uma única via das ciências humanas, mas por uma ótica transdisciplinar, envolvendo outras áreas de conhecimento, como o objeto o exige. Esses fundamentos epistemológicos foram conduzidos por uma hermenêutica simbólica, inspirada na Teoria da Interpretação de Paul Ricoeur, em sintonia com a referida antropologia. A pesquisa não incidiu sobre o estudo dos signos linguísticos, mas deu primazia à exploração fenomenológica dos conjuntos simbólicos portadores de sentido de valores e virtudes. A pesquisa permitiu identificar que o discurso moral-pedagógico da escritora transitou entre a veiculação de uma moral fundada na racionalidade do dever-ser, evoluindo, gradativamente, na direção da prioridade ao hedonismo do estar-junto, não mais regido por instâncias transcendentais nem por objetivos morais, mas pelo que é vivido de modo orgânico no dia a dia e que se centra no que é da ordem da proximidade e nos laços afetivo-emocionais, que se inscrevem numa ética de solidariedade. No discurso de Ruth Rocha, as personagens vão encontrar esse hedonismo no compartilhamento das conquistas da liberdade, da satisfação da curiosidade infantil e das alegrias das descobertas.

No trabalho de Carvalho (2005), a cultura do imaginário, associado ao prazer encontrado nas leituras de Ruth Rocha, possibilitou o desvendar da curiosidade do leitor infantil. Seu objeto, sob uma perspectiva transdisciplinar, envolve várias áreas do conhecimento. Relacionamos o processo transdisciplinar, como os registros de Pombo (2004, p. 39):

[...] forma extrema de integração disciplinar, impossível nas circunstâncias atuais da ciência e da escola, mas para a qual, eventualmente, aponta o próprio processo de desenvolvimento cognitivo e comunicativo. Rompendo as fronteiras entre as disciplinas envolvidas, ela implicaria profundas alterações tanto nos dispositivos da investigação como nos regimes de ensino, tanto na estruturação das comunidades científicas como na organização da instituição escolar.

A proposta de Pombo é a defesa da interligação de todos os conhecimentos. Trata-se de conceber, analisar e agir em conformidade com a realidade que nos cerca, unindo o conhecimento e a experiência adquirida no cotidiano. Essa concepção confere sentido ao desenvolvimento das estruturas teóricas, metodológicas, práticas e de investigação atuais. É, por exemplo, pela troca dinâmica entre as ciências exatas,

humanas, artes e por meio do reconhecimento das fragilidades de cada disciplina que nos aproximamos mais da transdisciplinaridade.

A terceira tese, por sua vez, de Monteiro (2006), “Permanência e mutações: o desafio de escrever adaptações escolares baseadas em clássicos da literatura⁶⁷”, foi defendida na área de Letras. O pesquisador, por meio de pesquisas de campo, realizadas com alunos da 7ª série (hoje 8º ano do Ensino Fundamental), analisa adaptações escritas por Ana Maria Machado e Ruth Rocha, como descrito no resumo:

Para esta tese, a adaptação escolar é a atualização de um discurso literário. Adaptações existem e são necessárias porque toda sociedade é construída por meio de uma rede sofisticada e complexa de discursos; para se manter coesa ou para se reconstruir constantemente uma sociedade precisa saber como atualizá-los. O que nunca é simples, fácil ou livre de conflitos. A função da adaptação dentro do sistema escolar é manter viva a tradição considerada de valor, apresentando a uma nova geração o que se convencionou chamar de cânone literário. Afinal, a tradição só se mantém pela renovação. Revendo a história do livro e do copyright, podemos perceber tanto as origens da adaptação escolar como as razões dos preconceitos contra este gênero específico. Com base em Foucault, Said, Borges e Lobato, esta tese contrapõe a literatura como narrativa à "ideologia do texto fixo" formulada no século XVIII. O maior desafio do adaptador ao resumir o enredo é escolher onde (ou como) cortar. A narrativa resumida é uma nova narrativa, que tem de ser a mesma (conter o passado, o cânone) e ser outra (estar contida na recepção dos leitores). O adaptador precisa atualizar a linguagem de forma adequada à faixa etária do leitor e respeitar limites impostos pela moral vigente. É preciso conhecer a fundo a obra a ser adaptada, entender porque ela permaneceu e continuou a ser lida, cultuada, sobrevivendo ao implacável teste do tempo. As hipóteses desta tese foram testadas por meio de duas pesquisas de campo realizadas com leitores da sétima série do ensino fundamental a partir de adaptações escritas por Ana Maria Machado e Ruth Rocha.

Na pesquisa de Monteiro (2006), percebemos seu propósito de estudar a adaptação no sistema escolar. Para conhecer as obras analisadas, foi preciso recorrer ao texto completo. Foi analisada a obra Thomas Maroly (Ana Maria Machado), a comparação da adaptação escrita com uma versão cinematográfica. A segunda obra foi Ruth Rocha recontando a Odisseia. Foi feita uma comparação entre ela e um filme

⁶⁷ Ver <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20062131005012022P7> Acesso em: 12/05/2012.

adaptado da obra. Ruth Rocha (2008), em uma entrevista concedida à Revista Nova Escola⁶⁸, expõe sua ideia sobre suas adaptações de clássicos e como falar a língua das crianças nesse gênero literário: “Dou um tom mais infantil à obra, mas não fico tentando buscar palavras que sejam mais fáceis. O livro também é uma forma de enriquecer o vocabulário, e a adaptação precisa respeitar o original”.

Conforme Monteiro (2006, p. 213), “formar leitores ainda é um dos trabalhos mais gratificantes e importantes a que um professor pode dedicar. Vale a pena. E boas adaptações são excelentes instrumentos para esta tarefa”. Acrescentamos, formar leitores críticos e reflexivos é gratificante.

Faz-se cada vez mais necessária a formação de leitores críticos que sejam capazes de ler e compreender o que leem, para que possam ter melhor ideia sobre o mundo e sua própria realidade. É preciso, também, preocuparmo-nos com a formação do professor leitor, no que compete à leitura crítica, por entendermos que muitos desses profissionais não gostam de ler e/ou não cultivam este hábito e, por isso, não desenvolvem práticas de leituras eficientes em suas salas de aulas. Contudo, é importante não ler apenas para fazer provas e/ou exercícios propostos nas aulas das disciplinas do currículo. Faz-se necessário utilizar a leitura literária como um instrumento para assimilar e refletir criticamente sobre o conteúdo do texto.

Além das três teses, foram localizadas 21 dissertações de mestrado produzidas em diversos programas de pós-graduação do país. Dentre elas, separamos três para comentários⁶⁹. A primeira delas, de Tochetto (2001), cujo título é “Um olhar sobre a construção do Leitor infantil”, foi resumida da seguinte forma na página da CAPES⁷⁰:

O presente trabalho pretende levantar algumas considerações sobre como se constrói o leitor infantil as implicações no percurso histórico e ao mesmo tempo, tendo como pressuposto que a leitura é uma atividade social intencional, sendo a escola uma das formadoras de leitores e difusora de materiais de leitura, parceira do mercado editorial. Tendo como hipótese básica que o texto literário se constitui

⁶⁸ Ver entrevista intitulada: “Ruth Rocha: Leitura não pode ser só folia”. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/lingua-portuguesa/pratica-pedagogica/leitura-nao-pode-ser-so-folia-423575.shtml> Acesso em: 21/01/2013.

⁶⁹ Optamos por analisar três dissertações porque ao fazermos a leitura do resumo das vinte e uma dissertações, disponibilizadas no banco de dissertações e teses da Capes, verificamos que elas tinham temas que relacionavam com o nosso objeto de pesquisa.

⁷⁰ Disponível em: <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=200115633004030009P4>. Acesso em: 13/05/2012.

pelo autor e seu contexto, pelo leitor que o significa a partir de sua vivência, pela época do ato da leitura e que este texto cumpre a função de apresentar-se como auxiliar na construção da história do leitor infantil, quando respeitada a incompletude desse texto. Propomos, a utilização do texto literário infantil como formador do leitor. É nossa intenção mostrar que o conhecimento da Literatura e do relacionamento desta com a História e a sociedade pode ajudar o professor no trabalho da leitura, na escola, visando à formação de leitores críticos, capazes de ler também a história presente nos textos. O corpus de nosso trabalho é composto basicamente de obras contemporâneas da Literatura e selecionamos para estudo, textos da Literatura Infantil como os de Ana Maria Machado, Lygia Bojunga Nunes, Ruth Rocha e Monteiro Lobato, como também, alguns fragmentos de textos literários infantis, extraídos de livros didáticos escolares. Nos livros didáticos, examinamos os procedimentos discursivos que se fazem presentes, via fragmentos literários. No texto literário, a relação de cumplicidades criada entre o autor e o leitor infantil, permitindo que este ocupe os espaços vazios criados por aquele. Privilegiamos textos literários que inscrevem um leitor infantil inteligente e que reconhecem esse leitor na linguagem que utilizada. O trabalho procura dar resposta a seguinte questão: é possível, em sala de aula, trabalhar o texto literário, de tal forma, sem tirar-lhe o prazer e sem transformá-lo especificamente utilitário? Para enfrentar esse desafio, buscamos a ajuda de autores consagrados, da Literatura Infantil, e ao apontarmos caminhos para trabalhar a leitura, na escola, procuramos dar voz ao aluno leitor para que possa construir e construir-se também pelo texto literário.

Não foi possível encontrar na íntegra o trabalho “Um olhar sobre a construção do Leitor infantil”, mas, a partir do resumo, percebemos que Tochetto (2001) fez um estudo ressaltando sua preocupação com a formação do leitor infantil, por meio do texto literário infantil. Inferimos o valor do estudo, pois, hoje, mais do que nunca, se proclama a necessidade da formação de um novo tipo de leitor, para atender às novas exigências do mundo contemporâneo. O leitor, ao interagir com a obra literária, adquire um novo conhecimento de si próprio e do mundo, por meio da experiência vivenciada de forma fictícia, que está entrelaçada ao mundo real.

A segunda dissertação, “Ruth Rocha, página a página: bibliografia de e sobre a autora”⁷¹, de autoria de Miguel (2006), descreve dados bibliográficos sobre a escritora Ruth Rocha, além de listar as obras literárias produzidas pela escritora e resenhar

⁷¹ Disponível em: <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20062633004048019P1>
Acesso em: 12/05/2012.

algumas, dentre elas “O trenzinho de Nicolau”, “Atrás da porta” e “Quem tem medo de quê?”, livros selecionados para nossa pesquisa. O resumo desta produção, disponível no site da CAPES, é:

O presente trabalho tem por objetivo central o levantamento sistemático das obras escritas pela escritora Ruth Rocha (1931), bem como da produção crítica produzida sobre sua obra (em livros, teses, dissertações, artigos científicos, artigos de divulgação publicados em jornais e revistas). Além disso, é realizada uma reflexão introdutória sobre as principais tendências observadas no conjunto dessa produção crítica. Motivou a realização do trabalho o fato de a autora destacar-se significativamente em meio aos escritores que compõem a “geração de 70” da literatura infantojuvenil brasileira, num momento em que esta passa por profundas transformações, incorporando-se definitivamente à indústria cultural e contando com o mecenatismo do Estado, comprador e distribuidor de grandes tiragens de obras infantojuvenis para escolas e bibliotecas de todo o Brasil. Num primeiro momento da dissertação, é apresentada uma rápida visão geral dos caminhos trilhados pelo gênero infantojuvenil, enfatizando a questão do utilitarismo e do mercado. Em seguida, são organizados dados sobre a vida da autora, coletados em diversas fontes (entre elas, muitas entrevistas), no intuito de constituir um apanhado biográfico geral sobre Ruth Rocha. No capítulo subsequente, procura-se levantar “o estado da questão” referente à produção crítica sobre a obra da escritora, com base em dados extraídos da crítica profissional e da imprensa não especializada. Finalmente, é feito um amplo levantamento dos títulos literários publicados pela escritora.

Sobre as mudanças ocorridas na literatura infantojuvenil no ano de 1970, Lajolo e Zilberman informam que:

O Instituto Nacional do Livro (fundado 1937) começa a co-editar, através de convênios, expressivo número de obras infantis e juvenis, o que representa, do ponto de vista do Estado, um investimento bastante significativo na produção de textos voltados para a população escolar, cujo baixo índice de leitura, por essa mesma época, começa a preocupar autoridades educacionais, professores e editores. (LAJOLO; ZILBERMAN, 1987, p.124).

Com essas mudanças, cresceu o prestígio do autor nacional e “os títulos brasileiros vão se impondo. Entre 1975 e 1978, por exemplo, de um total de 1890 títulos, 50,4% constituem traduções (953 títulos) e 46,6% são textos nacionais” (LAJOLO; ZILBERMAN, 1987, p.124). Contudo, apesar deste crescimento, somente

nos anos 80 o Brasil despertou para o fato de a literatura infantil ser um instrumento para formação do leitor crítico⁷².

Salientamos ainda que até a década de 1970, com exceção de Monteiro Lobato, a literatura infantojuvenil no Brasil era constituída de textos vinculados a orientações e posturas moralizantes para criança. Contudo, a partir dessa década, houve uma renovação na literatura infantil brasileira, como expõem Yunes e Pondé (1989, p. 132):

A partir da década de 1970 houve um movimento de renovação na literatura infantil brasileira, que buscou alternativas para os modelos comportamentais pedagógicos e moralizantes preconizados pela literatura escolar das décadas anteriores. A partir daí, observamos uma evolução na representação da criança, oferecida aos leitores de literatura infanto-juvenil, num movimento de resistências e crítica ao autoritarismo. [...] Enfim, os personagens passam a ser configurados de um ponto de vista transgressor e crítico, que os insere nos conflitos por que está passando a sociedade contemporânea. Assim, essa literatura, longe de alienar – como fazem os livros didáticos – está procurando fazer com que o leitor participe do mundo que está a seu redor,

Essa postura de resistência é percebida nas obras de Ruth Rocha, acompanhando a tradição lobatiana. Ela, desde o início, apresentava uma produção comprometida com a realidade social com vistas a atingir o leitor em formação, respeitando suas especificidades e necessidades. Como escreve Miguel (2006, p. 27), esta autora “produziu inicialmente obras de cunho didático, embora polissêmicos, em que já podemos sentir as características embrionárias de textos inquietantes, abertos, polifônicos sem, no entanto, perder de vista o público a quem se dirigiam”. Ruth Rocha já fazia irradiar em seus textos fantasia, realidade, informação, crítica e reflexão, sempre associados à ironia e ao humor.

Ainda sobre as obras da autora, Miguel (2006) avalia:

A obra de Ruth Rocha constitui, de modo geral, um exemplo de trabalho comprometido com a estética, seus livros possuem aquela marca do texto bem elaborado, permeado da mais profunda literariedade. Na produção da autora, não prevalecem as preocupações de uma educadora ocupada com textos empenhados apenas em emitir juízos de valor, ou em inculcar valores morais ou cívicos, nem tampouco se vê uma escritora com a necessidade urgente de comercialização, que tanto prejudica a qualidade de textos que

⁷² Sobre este fato, ver: Lajolo e Zilberman (1987); Cadermatori (1987); Yunes e Pondé (1989).

chegam ao mercado editorial com o objetivo apenas de lucro. Na leitura da autora, destaca-se o comprometimento com a boa produção, com aquela escrita que transcende o imediatismo, que acredita no leitor e, por isso, lhe propõe “enigmas esfíngicos”, sem, contudo, esquecer de que a arte é também útil, e como tal serve para desalienar, para esclarecer, para desenvolver o senso crítico e o despertar da cidadania. (MIGUEL, 2006, p.8-9).

Sublinhamos o compromisso da autora com a qualidade da obra do ponto de vista ético e estético, por utilizarmos obras literárias de Ruth Rocha em nossa prática nos anos iniciais do ensino fundamental. Entendemos que Ruth Rocha vê a criança, por exemplo, como construtora de sua identidade e da sua formação; dessa forma, instiga o leitor a pensar sobre diferentes assuntos. Acreditamos que a intenção dela é que seus leitores, independentemente da idade, busquem suas próprias respostas. Com o estudo de Miguel (2006), concluímos que é um trabalho primordial, uma vez que insere e reafirma a escritora, Ruth Rocha, como formadora de leitores.

A terceira Dissertação, “Tramas tramadas de um tapete: fios históricos nas histórias de Ruth Rocha”, apresentada por Cipolini (2007), tem o seguinte resumo disponível no Banco de Teses da CAPES⁷³:

Neste trabalho, dialogo com as obras literárias produzidas por Ruth Rocha, relacionando-as ao contexto histórico em que estão inseridas, isto é, desde 1976 – ano de publicação de seu primeiro livro, “Palavras, muitas palavras”, até chegar em 2005, ano de publicação da obra “Um cantinho só pra mim”. Não o faço em uma linearidade temporal, mas num ir e vir do presente ao passado e do passado ao presente, perpassando momentos diferentes de nossa história nacional recente. Durante a pesquisa, percebi alguns fios constantes, mas que se modificavam conforme o contexto histórico brasileiro no qual a autora (conjuntamente com os editores, ilustradores e tantos outros personagens) produzia os livros. Os livros são, deste modo, enfocados como documentos históricos e, como tais, portadores de ressignificações das experiências vividas pela autora no período em questão. Exploro ainda, as potencialidades educacionais das obras.

Ante o exposto por Cipolini (2007), a autora focaliza algumas obras de Ruth Rocha relacionando-as com o contexto histórico da época. Seu trabalho baseia-se nos estudos de Benjamin, Thompson e Peter Gay. Cipolini finaliza seus estudos registrando:

⁷³ O resumo está disponível em: <http://capesdw/resumo.html?idtese=20072849833003017001P2>
Acesso em: 13/05/2012.

“Assim, a criança atual de Ruth Rocha não tem o papel de questionadora, mas também não é simples reprodução de nossa sociedade. É algo mais: é o vir-a-ser que conhece seu contexto histórico, que nele percebe-se inserido e que por ele é responsável” (CIPOLINI, 2007, p. 131).

Corroborando o pensamento dessa pesquisadora, concebemos a leitura de obras de literatura infantil como um processo do qual participa o leitor, o seu contexto e conhecimento de mundo, bem como o autor do texto e, este, por sua vez, deixa “pistas”, ao longo de sua produção, para tornar possível a atribuição de sentidos. Cada leitor, movido por seus conhecimentos prévios, atribui ao texto um determinado sentido. E esse texto pode ser compreendido de maneiras diversas por diferentes leitores ou pelo mesmo leitor, quando lido com objetivos diferentes.

Também no levantamento que fizemos, obtivemos dados quantitativos sobre as produções acadêmicas (dissertações e teses) nos programas de pós-graduação do Brasil, níveis de mestrado, mestrado profissionalizante e doutorado, cuja temática versou sobre “Ruth Rocha”. No quadro 2 a seguir, apresentamos os dados quantitativos sobre essas produções registradas no Banco de Teses da CAPES no período de 2000 a 2011.

Quadro2: Produção acadêmica (dissertações e teses) sobre Ruth Rocha, defendidas nos Programas de Pós-Graduação no Brasil, no período de 2000 a 2011.

ANOS	MESTRADO	MESTRADO PROFISSIONALIZANTE	DOCTORADO	TOTAL
2000	1	0	0	1
2001	1	0	0	1
2002	2	0	0	2
2003	4	1	1	6
2004	3	0	0	3
2005	0	0	1	1
2006	2	0	1	3
2007	2	0	0	2
2008	1	0	0	1
2009	2	0	0	2
2010	2	0	0	2
2011	1	0	0	1
TOTAL	21	1	3	25

Fonte: Capes (BANCO DE TESES. Capes. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/servicos/banco-de-teses> Acesso em: 02/04/2012.

Observamos um número significativo de produções no Mestrado Acadêmico. No ano de 2003, esse número foi mais expressivo, o que evidencia um maior interesse em estudar a autora; uma atenção pelo estudo do texto literário infantil.

No quadro 3, a seguir, os dados foram organizados por área de conhecimento no período de 2000 a 2011. A área que apresentou maior produção foi Letras, com 13 produções, seguida pela Educação, com 5. As demais áreas localizadas não comunicaram a CAPES uma produção no período investigado.

Quadro 3: Produção acadêmica (dissertações e teses) sobre Ruth Rocha no período de 2000 – 2011, classificadas em ordem crescente.

Área/Ano	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	TOTAL
Letras	0	1	1	5	2	0	3	0	0	0	1	0	13
Educação	1	0	1	0	0	1	0	1	0	1	0	0	5
Língua Portuguesa	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1
Comunicação e Semiótica	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1
Linguística	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1
Família na sociedade contemporânea	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1
Estudos de Linguagens	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1
Literatura e interculturalidade	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1
Letras e Linguística	0	0	0	1 ⁷⁴	0	0	0	0	0	0	0	0	1
TOTAL ANUAL	1	1	2	6	3	1	3	2	1	2	2	1	25

Fonte – A autora

Os dados evidenciam a diversidade de áreas com interesse em investigar a obra da autora Ruth Rocha, o que demonstra o caráter multidisciplinar da produção da referida escritora. Podemos dizer que essa perspectiva multidisciplinar da literatura infantil tem induzido a expansão dos estudos na área em múltiplas direções. Nesse sentido, lembramos Hunt (2010), ao responder por que devemos estudar a literatura infantil:

A melhor resposta: porque é importante e divertido. Os livros para criança têm, e tiveram grande influência social e educacional; são importantes tanto em termos políticos como comerciais. [...] Do ponto de vista histórico, os livros para criança são uma contribuição valiosa à história social, literária e bibliográfica; do ponto de vista

⁷⁴ Esta produção faz parte do Mestrado Profissionalizante.

contemporâneo, são vitais para a alfabetização e para a cultura, além de estarem no auge da vanguarda da relação palavra e imagem nas narrativas, em lugar da palavra simplesmente escrita. Em termos literários convencionais, há entre eles textos “clássicos”; em termos de cultura popular, encontramos best-sellers mundiais, como a série Harry Potter, e títulos transmitidos por herança de famílias e culturas locais. Estão entre os textos mais interessantes e experimentais no uso de técnicas de multimídias, combinando palavra, imagem, forma e som. (HUNT, 2010, p. 43).

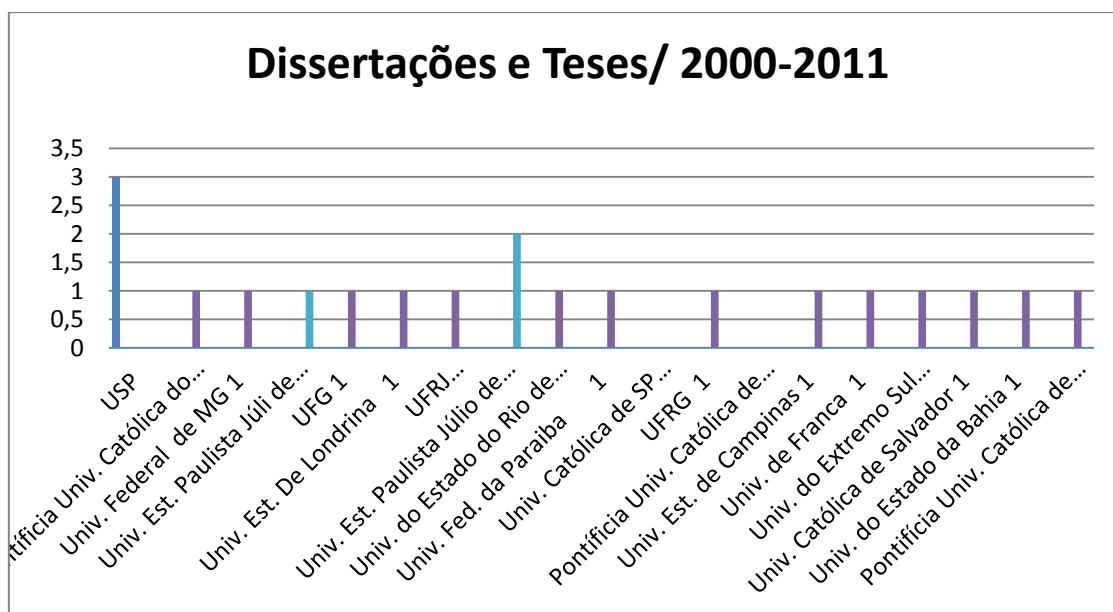
Entendemos que a leitura literária se faz muito importante em nossas vidas e que por meio dela podemos aprender, ensinar e conhecer outras culturas. A sua grandiosidade deve ser compreendida como uma leitura que permite a viagem no mundo da imaginação, tão presente na infância. Como registra Rocha (2011d, p. 92-93), no trecho abaixo, o trabalho com literatura infantil tem como possibilidade de resultado a formação de leitores/escritores:

É muito importante ler, ouvir histórias, escrever histórias. Quer dizer, contar histórias para a criança e ouvi-la, mesmo que seja sobre o cotidiano, não importa, é algo essencial. É o costume de dedicar tempo a essa prática que devemos cultivar. [...] Ler, escrever e falar: três ações que se abraçam e dependem umas das outras. Isso é uma das coisas importantes, básicas mesmo, para a formação do leitor e, do escritor.

Dessa forma, acreditamos que a experiência leitora do professor é um dos componentes imprescindível no trabalho que ele desenvolverá em sala de aula com o objetivo de formar novos leitores literários.

Voltando nossa atenção para a produção de teses e dissertações, divulgada no Banco de Teses da CAPES, no período de 2000 a 2011, apresentamos agora, no gráfico 1, essa produção por instituição.

Gráfico 4- Dissertações e Teses produzidas em diferentes instituições no período de 2000-2011.



Fonte: A autora

O gráfico demonstra que a Universidade de São Paulo (USP) lidera as pesquisas, com três produções. Em seguida, a Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho de Assis, com duas dissertações. As demais instituições apresentaram uma produção cada uma delas.

Esses dados evidenciam a existência de produção sobre Ruth Rocha em várias instituições, o que é muito positivo. Consideramos que as pesquisas desenvolvidas nas diferentes universidades são fundamentais para difusão da temática, pois, por meio delas, o conhecimento acadêmico pode se tornar mais acessível aos profissionais envolvidos com o processo de ensino e aprendizagem. Acreditamos ser importante que esses estudos sejam divulgados de forma a contribuir, por exemplo, com a formação inicial e continuada de professores.

Hunt (2010) escreve sobre a área de Literatura das universidades. Ele lamenta o espaço limitado na Graduação e destaca a Pós-Graduação:

Por maior que seja o entusiasmo de seus membros pela literatura infantil, o tempo destinado na graduação é limitado. [...] Mas talvez a consequência mais irônica disso seja considerar que os livros para criança sejam mais bem estudados na pós-graduação. (HUNT, 2010, p. 49-50).

Pensamos que, talvez, a realização de pesquisas que tomam como objeto as obras de Ruth Rocha, em diferentes instituições, possa contribuir para que a literatura infantil se concretize nos espaços de leitura na escola, nos cursos de graduação e na pós-graduação. Para nós, a pós-graduação, como espaço de produção de conhecimentos sobre a literatura, também se constitui em um espaço de formação leitora.

2.3 Os livros de Ruth Rocha selecionados para o estudo

Como expusemos na seção: metodologia e estratégias de ação, para a realização da pesquisa foram selecionados pelos colaboradores, por meio de votação, quatro obras de Ruth Rocha indicadas pelo PNBE nos anos de 1999, 2001, 2005, 2008 e 2010, sendo que uma das obras foi indicada e distribuída durante dois anos. Essa seleção aconteceu durante o primeiro encontro para a definição de datas para as nossas Oficinas⁷⁵, realizadas por professores de Biblioteca, de Literatura, algumas regentes dos anos iniciais do ensino fundamental, no CEMEPE, em 2012.

Os livros selecionados para nossa pesquisa foram:

- 1) Livro: As coisas que a gente fala⁷⁶

Imagem 4- Capa do livro “As coisas que a gente fala”.



Fonte : A autora

⁷⁵ Os dados sobre as Oficinas serão registrados no próximo capítulo.

⁷⁶ Texto completo está disponível: http://www2.uol.com.br/ruthrocha/historias_14.htm. Acesso em: 05/06/2011.

O tema do livro atrai pela linguagem poética e pelas alegorias simples a que a autora recorre. Nessa obra, Ruth Rocha aproveita a história de uma menina, Gabriela, que quebrou um vaso de sua mãe e afirmou ter sido Filisteu, seu vizinho, o responsável pelo fato, para alertar sobre a necessidade de se tomar cuidado com o que se diz. Na história, depois que Gabriela acusou Filisteu, os moradores da cidade onde viviam ficaram indignados com a proeza do menino. Quando o pai de Filisteu ficou sabendo do acontecido, colocou-o de castigo: não tinha mais TV, coca-cola, futebol etc. Chateado com as proibições, o menino procurou Gabriela, que repensou suas atitudes e tentou resolver a situação. Depois de muito tentar, a menina conseguiu recolher algumas mentiras que estavam soltas no ar. Com isso, a autora mostra que, depois de ditas, as palavras ganham vida própria, como escreveu em Rocha (1998, p. 6):

Por isso, quando falamos,
temos de tomar cuidado.
Que as coisas que a gente fala,
vão voando, vão voando,
e ficam por todo lado.
E até mesmo modificam
o que era nosso recado.

O enredo faz-nos lembrar da facilidade de as pessoas serem mal interpretada.

O texto, em forma de poesia, deixa uma mensagem sobre os danos que a mentira (mesmo que inocente) pode causar. A importância da verdade e o poder de nossas palavras são descritos no texto.

Na matéria “A mentira é o tema do último livro da excelente Ruth Rocha”, publicada no Jornal Folha de São Paulo de 08 de março de 1982, a escritora Tatiana Belinky posiciona-se sobre o livro “As coisas que a gente fala”:

Para “As coisas que a gente fala”, de Ruth Rocha (Editora Rocco), eu poria como epígrafe o velho provérbio russo que ele me faz lembrar: “uma palavra é um pardal, se voar não se pega mais”. O tema deste delicioso livro é justamente este: o peso e a importância da palavra, a palavra que a gente diz sem pensar (ou por malícia), e que sai voando, se espalhando e aprontando... (BELINKY, 1982, p.27, grifo da autora).

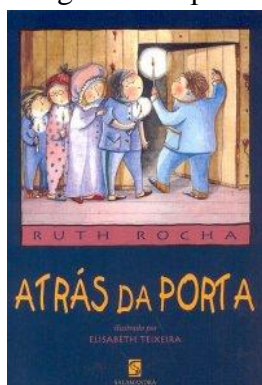
Destacamos, a partir dessa história, que a criança constrói sua linguagem por meio das interações que vivencia em seu meio social. É na interação com os outros que

os significados das palavras vão se construindo: quanto mais ricas as possibilidades de interação que a criança tiver, maiores suas possibilidades de construir conhecimentos sobre o mundo que a cerca. Embora sejam processos distintos, pensamento e linguagem se relacionam. É a partir do momento em que pensamento e linguagem convergem que a criança descobre a função simbólica das palavras.

As instituições escolares têm um importante poder na construção da linguagem. Ou seja, na construção da subjetividade pela criança. É, portanto, fundamental que essas instituições sejam espaços que beneficiem as trocas interpessoais e as múltiplas linguagens; do contrário acabarão sendo espaços de silêncio.

2) Livro: Atrás da porta

Imagem 5- Capa do livro “Atrás da porta”.



Fonte: A autora

A obra “Atrás da porta”, descreve como a morte da avó de Carlinhos, pelas lembranças dele em relação a ela, torna-se inspiradora das suas aventuras. Movido pelas lembranças e pela saudade, Carlinhos revisita o quarto da avó, mexendo em suas coisas, nos seus objetos antigos. O contato de Carlinhos com os objetos da avó é uma passagem importante da obra, pois representa uma proximidade com esta por intermédio das coisas que ela deixou. Esses objetos representam um elo familiar com o passado e cada objeto configura uma experiência vivida, uma aventura afetiva do seu possuidor. Os objetos, por ela denominados "objetos biográficos", são insubstituíveis, pois representam o seu possuidor. É o desejo de Carlinhos ao eternizar os objetos da avó. Conforme Bosi (2003, p. 26), “Só o objeto biográfico é insubstituível: as coisas que envelhecem conosco nos dão a pacífica sensação de continuidade”. Ali, no quarto de D. Carlotinha, Carlinhos descobriu uma porta misteriosa que dava para uma enorme biblioteca.

Esse encontro do passado com o presente de modo atemporal retrata os conhecimentos, costumes e cultura que uma geração deixa de herança para a outra e que tem, como alicerce para essa transmissão, a família. Assim, a avó é retratada nessa obra como detentora da sabedoria e introdutora do protagonista ao mundo da leitura, do conhecimento e da imaginação. A própria biblioteca descoberta por Carlinhos representa uma herança, não em forma material, mas simbólica, cultural. "Para Carlinhos, aquela era uma coisa mágica, era como se fosse um sonho, um espaço desconhecido" (ROCHA, 1997, p. 10). E ainda: "Ele achava que aquela sala era um milagre que a sua avó tinha preparado para ele" (ROCHA, 1997, p. 14). Aos poucos, as crianças vão tendo acesso à biblioteca, sempre à noite e à luz de velas, até os pais de Carlinhos descobrirem o que se passava e obrigarem a escola, à qual a biblioteca pertencia, a reabri-la para uso das crianças. Como declarou Bosi (2003, p. 69) "uma história de vida não é feita para ser arquivada ou guardada numa gaveta como coisa, mas existe para transformar a cidade onde ela floresce".

A biblioteca, herança deixada por D. Carlotinha para a comunidade infantil, representou um avanço, pois as crianças passaram a ter a liberdade de ir à biblioteca escolher o livro que quisessem ler.

A obra mostra uma preocupação com o hábito da leitura, discute e critica a educação formal, o contexto em que se dá o conhecimento, contemplando o incentivo à leitura e à educação mais prazerosa, em que o educando se sinta aguçado em sua curiosidade e busque o conhecimento por meio dos livros. Desta forma, entendemos, como Zamboni e Guimarães (2010, p. 351):

O trabalho pedagógico com textos literários (nas aulas de História) pode oferecer-nos pistas, referências sobre o modo de ser, viver e agir das pessoas, os valores, os costumes, histórias de uma determinada época, de determinados grupos. Estas obras são fontes, evidências que nos auxiliam a desvendar e compreender a realidade, as mudanças menos perceptíveis, detalhes sobre lugares, ambientes, paisagens, culturas, modos de vestir-se, enfim, detalhes de uma época.

Acrescentamos que as obras de literatura infantil podem facilitar o processo de ensino e aprendizagem nas diferentes aulas, nas várias etapas do ensino fundamental. Consideramos que as práticas de leituras são sociais e, portanto, tendem a variar e a se diferenciar em contextos diversos, da mesma forma como o tipo de leitor necessário em diferentes momentos históricos e a participação da ação pedagógica na formação desses

leitores. Por meio da leitura, tornamo-nos pessoas mais críticas, indivíduos capazes de fazer uma leitura do mundo que nos cerca, de nosso tempo, de sua história contextualizada, mas, para formarmos leitores capazes de compreender e interpretar textos, é importante concretizarmos o incentivo da leitura desde os primeiros anos de escolaridade, para que sintam o desejo de ler, pois o livro carece ser valorizado como objeto de prazer e conhecimento.

3) Livro: Quem tem medo de quê?

Imagem 6 - Capa do livro “Quem tem medo de quê?”



Fonte: A autora

Na obra “Quem tem medo de quê?”, Ruth Rocha questiona os medos internos e latentes que moram dentro do inconsciente do ser humano.

O personagem, cujo nome não é identificado, dialoga com o leitor sobre seus medos: medo de escuro; de lagartixa; de injeção; e de vampiro. O livro narra vários casos de medo que trazemos desde a nossa infância, inclusive das histórias de lobisomem. Porém, percebemos a preocupação da autora em salientar que os medos são menores que os seres humanos: “Pelo que vemos, pessoal, ter medo não é vergonha. Todo mundo tem um medo, que a gente nem mesmo sonha” (ROCHA, 2003, p. 20).

Salientamos que cada cultura possui seus medos e ferramentas próprias para se defender deles e que é também na infância que os medos sofrem processo de intensificação pela sociedade. Como explica Bosi (2003, p.119), “confiamos nas instituições que nos socializam: eis a razão das nossas primeiras crenças e atitudes”. As famílias ou sociedade criam dispositivos de amedrontamento de suas crianças: lobisomem; bicho-papão; homem do saco; monstros; bruxas; boi-da-cara-preta; mulas sem cabeça; dentre outros. Esse elenco de personagens apavorantes faz parte da adaptação social de uma criança. Trata-se de dispositivos de segurança e de

doutrinação. Eles auxiliam na inconsequência que vem do espírito infantil, que não consegue distinguir todos os perigos, pois o instinto do medo alerta o ser humano a não enfrentar o fogo, ou a água, mas, quanto aos medos sociais, são necessários outros conjuntos de símbolos para se defender.

Ressaltamos, ainda, que, por exemplo, a partir desta leitura experimentamos papéis, descobrimos possibilidades nunca antes pensadas, refletimos sobre determinadas situações coletivas e individuais e somos impulsionados a sonhar e recriar a vida. O livro é um objeto transformador, que torna possíveis ações impossíveis; que transporta o leitor para um mundo fictício, onde pode encontrar respostas para muitas de suas perguntas do mundo real.

Além disso, há o estabelecimento do vínculo que se constrói a partir do momento em que um adulto lê para uma criança. Cria-se aí um espaço de cumplicidade e troca afetiva, onde os dois estão juntos, compartilhando e sendo afetados, de diferentes maneiras, pela mesma história.

4) Livro: O trenzinho de Nicolau

Imagem 7- Capa do livro “O trenzinho de Nicolau”.



Fonte: A autora

Na obra “O trenzinho de Nicolau”, de Ruth Rocha, o personagem Nicolau, um homem que manobrava um trenzinho e via todas as pessoas passarem, toda a agitação do mundo, um dia, cansado, resolve se aposentar. A partir desse momento, passa a cultivar flores, leva uma vida típica de trabalhador aposentado, mas sente, com o passar do tempo, a angústia crescer. Ele descobre que seu trenzinho, já todo enferrujado, iria ser vendido e resolve comprá-lo: “Então Nicolau se resolveu: Comprou o trenzinho! E nunca mais ficou sozinho!” (ROCHA, 2009c, p. 24-25). A velha máquina passa a ser instrumento de brincadeira para as crianças que fazem companhia a Nicolau.

A velhice é o foco dessa obra. A relação de amizade, a saudade, o ficar sozinho, a importância dos amigos, das pessoas e o ficar velho são aspectos também destacados. Há uma ênfase na interação social, na autonomia, na responsabilidade e na curiosidade. Essa obra trabalha com conceitos, símbolos universais e situações problemas sobre os quais se pode refletir, discutindo temas como: a sensibilidade; a utilidade do idoso na sociedade; as ações para o prolongamento do tempo de vida; o direito de vivenciar uma nova etapa relativamente longa; o tempo de lazer em que se elaboram novos valores coletivos. É possível, também, a partir da obra, dialogar sobre os preconceitos e estereótipos negativos usualmente relacionados ao velho e ao envelhecimento.

Acreditamos que a literatura infantil é uma forte aliada do professor na formação do público leitor, na construção do gosto pela leitura e que os trabalhos com tal literatura poderão se tornar momentos de prazer e aprendizagem para os alunos, professores e pesquisadores, levando-os a estabelecer conexões afetivas com os livros. Nesses trabalhos, a leitura poderá, também, suscitar várias atividades de linguagem, possibilitando o crescimento dos sujeitos leitores. Como argumentam Zamboni e Guimarães (2010, p. 350),

As narrativas literárias endereçadas às crianças, como produtos culturais de um tempo histórico marcado pelo acelerado desenvolvimento tecnológico dos meios de informação, articuladas a outras produções visuais, textuais, às fontes orais, constituem ricas bases de significações das tramas das experiências humanas nos diversos tempos e espaços.

No entanto, pensar como o espaço escolar pode ser organizado para garantir a eficácia das práticas de leitura, fundamentais à formação da cidadania, é um desafio. Isso porque refletir sobre questões políticas, sociais, econômicas, elaborar opiniões, questionar, debater e participar de decisões demanda um sistema escolar que eduque o cidadão. Canivez (1991, p. 33) parte do princípio de que “a escola, de fato, institui a cidadania”. Considera ainda que a educação para a cidadania é a forma ideal de educação para a democracia. Ao discutir o sistema escolar, resume:

Em uma democracia, a escola deve educar cidadãos ativos. Não deve preocupar-se em ensinar aos indivíduos como defender seus interesses materiais, sociais e profissionais. Não deve também treiná-los para as lutas políticas, para a competição pelo poder, para as manobras partidárias. Seu papel, em outros termos, não é inicia-los à vida política. Essa iniciação, que passa pela participação em debates,

assembleias, campanhas de todo tipo, é incumbência dos partidos. A tarefa da escola também não é fornecer aos indivíduos todos os conhecimentos que permitem a elaboração de projetos políticos dignos de confiança. [...] Decerto não deve orientar as preferências partidárias dos cidadãos, mas deve dar-lhes a cultura e o gosto pela discussão, que lhes permitirão compreender os problemas, as políticas pretendidas e debater sobre isso. (CANIVEZ, 1991, p.156-157).

Essa participação e gosto pela discussão são primordiais para a formação da cidadania, pois esta implica uma luta dos seres humanos para se tornarem mais seres humanos. Luta por seus direitos civis, sociais e políticos.

Essa cidadania ativa deve fundamentar-se no princípio do diálogo. “O diálogo caracteriza a prática das humanidades, de todos esses conhecimentos (arte, literatura, história, filosofia etc) que tratam do homem, de sua maneira de viver, de pensar, de ‘ver as coisas’” (CANIVEZ, 1991, p. 158). A relação entre educação e cidadania consiste no fato de que “a cidadania, e sobretudo o acesso à cidadania, depende então da adesão a uma certa maneira de viver, de pensar ou de crer” (CANIVEZ, 1991, p.33). Entendemos que o diálogo traz consigo o caráter problematizador, inerente à ação humana, e consequentemente possibilita a reflexão, o confronto de saberes, o que pode se dar, por exemplo, por meio da leitura. Assim, é oportuno reconhecer que a leitura é condição indispensável ao desenvolvimento social e à realização individual e, nesse sentido, é necessário saber ensinar o prazer da leitura. Para Yunes e Pondé (1989), pouco adiantará o esforço de multiplicar a produção de livros se o homem não estiver convencido das vantagens de ler.

CAPÍTULO III

LEITURA LITERÁRIA COMO EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO DO PROFESSOR LEITOR

E se, em vez de exigir a leitura, o professor decidisse de repente partilhar sua própria felicidade de ler? (PENNAC, 1994, p. 80).

Para responder ao questionamento em epígrafe, se faz necessário pensar como se dá a relação do professor com o livro. Como o professor se apropria da literatura infantil na sua formação leitora e no desenvolvimento de seu aluno leitor? Se ponderarmos que a escola tem como uma de suas funções primordiais a formação do indivíduo leitor, pois ocupa o espaço privilegiado de acesso à leitura, é imprescindível que a escola assuma seu papel na propagação do gosto pela leitura de obras de literatura infantil e na formação do leitor.

Nesta perspectiva, urge incorporar e explorar diferentes linguagens: escrita; corporal; sonora; dramática; artística; dentre outras, as quais permitem ao aluno ampliar seus referenciais de mundo. As atividades lúdicas, sobretudo com a literatura infantil, apresentam possibilidades para se desenvolver a linguagem, o pensamento, a socialização, a iniciativa e autoestima, preparando a criança para enfrentar desafios.

Benjamin (1985) se refere ao mundo contemporâneo como “pobre de experiência comunicável”. Vivemos em um mundo no qual não somos somente letrados, mas também “tecnologizados”. O mundo da imagem e do tudo pronto afasta as pessoas de atividades que envolvem o ouvir, o pensar, a criatividade e a fantasia. Nesse contexto, a atividade de narrar histórias, principalmente nas sociedades urbanas industriais, parece estar desaparecendo, como nos alertou em meados do século XX, Benjamin (1985, p. 197):

[...] a arte de narrar está em vias de extinção. São cada vez mais raras as pessoas que sabem narrar devidamente. Quando se pede num grupo que alguém narre alguma coisa, o embaraço se generaliza. É como se estivéssemos privados de uma faculdade que nos parecia segura e inalienável: a faculdade de intercambiar experiências.

Benjamin ainda observava a pobreza de experiências que caracterizavam o mundo moderno. Larrosa (2002), inspirado em Benjamin, ressalta que:

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça. (LARROSA, 2002, p. 21).

O autor completa esse pensamento, registrando que:

Se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência. O acontecimento é comum, mas a experiência é, para cada qual, sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida. O saber da experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em quem encarna. Não está, como o conhecimento científico, fora de nós, mas somente tem sentido no modo como configura uma personalidade, um caráter, uma sensibilidade ou, em definitivo, uma forma humana singular de estar no mundo [...]. (LARROSA, 2002, p. 27).

Desse modo, a experiência está sempre relacionada com a vida, e, por isso, para aprender, não se pode poupar a experiência. Ou seja, “a experiência não é o caminho até um objetivo previsto, até uma meta que se conhece de antemão, mas é uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar nem 'pré-ver' nem 'pré-dizer’ (LARROSA, 2002, p. 28, grifo do autor).

Entretanto, a experiência é cada vez mais rara na era da comunicação e da globalização, quando temos tantas fontes de informação (televisão, revistas, jornais, Internet, rádio, etc.) disponíveis, de uma forma ou de outra, à grande maioria da população. Larrosa (2002) destaca quatro possíveis causas para isso, começando pela própria informação:

Em primeiro lugar, pelo excesso de informação. A informação não é experiência. E mais, a informação não deixa lugar para a experiência. [...] a informação não faz outra coisa que cancelar nossas possibilidades de experiência. O sujeito da informação sabe muitas coisas, passa seu tempo buscando informação [...] Em segundo lugar, a experiência é cada vez mais rara por excesso de opinião [...] depois da informação, vem a opinião. A obsessão pela opinião também anula nossas possibilidades de experiência, também faz com que nada nos aconteça [...] Em terceiro lugar, a experiência é cada vez mais rara, por falta de tempo. Tudo que se passa, passa demasiadamente depressa, cada vez mais depressa. [...] A velocidade com que nos são dados os acontecimentos e a obsessão pela novidade, pelo novo, que caracteriza o mundo moderno, impedem a conexão significativa entre

acontecimentos. Impedem também a memória, já que cada acontecimento é imediatamente substituído por outro que igualmente nos excita por um momento, mas sem deixar qualquer vestígio [...] Em quarto lugar, a experiência é cada vez mais rara por excesso de trabalho. [...] Minha tese não é somente porque a experiência não tem nada a ver com o trabalho, mas, ainda mais fortemente, que o trabalho, essa modalidade de relação com as pessoas, com as palavras e com as coisas que chamamos trabalho, é também inimiga mortal da experiência. (LARROSA, 2002, p. 21-24).

Nesse contexto, em que há excesso de informações, de opiniões e de trabalho e falta tempo para as pessoas, a narração declina, pois se torna cada vez mais rara a experiência coletiva de contar e ouvir histórias. Esse é, na nossa opinião, um aspecto muito negativo. Acreditamos que é necessário investir em práticas de contação de histórias e que a literatura infantil na escola, mais que um componente curricular, pode constituir-se em uma atividade interessante, uma experiência, criativa, significativa, formadora.

Nesse sentido, é importante que o aluno leia de forma prazerosa, sem que se sinta obrigado a prestar conta de sua leitura e sem que, com isso, seja desconsiderada a importância da prática de uma leitura reflexiva e crítica. Pensamos que o caráter multidisciplinar de uma obra literária pode ser um poderoso aliado do professor na preparação de seu planejamento de aula. Utilizando-se do texto, o professor lança mão de um “pretexto” para discussões e reflexões que desencadeiam momentos que problematizam situações, conceitos, conhecimentos e exigem maior nível de envolvimento, de observação, de análise e crítica; aspectos que favorecem a formação do indivíduo crítico, não ingênuo, ou seja, do cidadão.

Sabemos que a simples leitura de um bom texto pode promover a transformação interior do ouvinte/eleitor, o qual poderá não ser o mesmo depois de uma leitura feita pelo professor, por ele ou por outros sujeitos.

Dada a importância da leitura, do trabalho com a leitura e do papel do professor nesse trabalho, assinalamos a pertinência de se (re)pensar a formação de professores a partir do contexto seu trabalho, trabalho este cerceado pela reflexão crítica acerca da sua realidade. Como Contreras (2002), afirmamos que é necessário ter a base reflexiva da atuação profissional como objetivo de entender a forma em que como realmente se abordam questões da prática como, por exemplo, a formação do leitor.

No que diz respeito à formação do aluno leitor, inferimos que ela não se limita à implantação de práticas inovadoras, mas engloba a consciência crítica do professor

quanto ao entendimento da relevância da leitura de obras de literatura infantil no espaço escolar. Logo, o professor, como agente principal da mudança de sua prática pedagógica, tem a possibilidade de posicionar-se como autor e ator em sua formação continuada e principalmente propiciar reflexões coletivas acerca de seus saberes e práticas.

3.1 Os professores como pesquisadores: trajetória de um trabalho coletivo

Durante alguns cursos de formação continuada, dos quais participamos como “ouvinte”, alguns professores formadores desses cursos enfatizaram que ler é uma atividade complexa, pois implica a conjugação de ações múltiplas, como a percepção, a decodificação e processamento de informações, a memória, a síntese, a análise, a avaliação e a interpretação. Porém, avaliamos que faltava, nestes cursos, momentos para dialogar sobre a relevância da literatura infantil como ferramenta para a formação de leitores.

Concordamos que a leitura é uma atividade complexa, pois envolve vários aspectos, requer do leitor a mobilização de diferentes tipos de conhecimentos e habilidades para realizá-la. De acordo com os PCN,

Como se trata de uma prática, se a escola pretende converter a leitura em objeto de aprendizagem deve preservar sua natureza e sua complexidade, sem descaracterizá-la. Isso significa trabalhar com a diversidade de textos e de combinações entre eles. Significa trabalhar com a diversidade de objetivos e modalidades que caracterizam a leitura, ou seja, os diferentes “para quês” – resolver um problema prático, informar-se, divertir-se, estudar ou revisar o próprio texto – e com as diferentes formas de leitura em função de diferentes objetivos e gêneros: ler buscando as informações relevantes, ou o significado implícito nas entrelinhas, ou dados para a solução de um problema. (BRASIL, 1997, v. 2, p. 54-55).

Nessa perspectiva, em nossa pesquisa, acreditamos ser importante trabalhar a leitura como possibilidade de construção de significados do texto com assimilação de conhecimentos, de reflexão, e não como um simples ato de decifrar códigos e questionamos o que significa dizer o que é leitor competente.

Segundo os PCN de Língua Portuguesa, o leitor competente é aquele capaz de selecionar e utilizar os mais variados textos e entender o que lê:

Um leitor competente é alguém que, por iniciativa própria, é capaz de selecionar, dentre os trechos que circulam socialmente, aqueles que podem atender a uma necessidade sua. Que consegue utilizar estratégias de leitura adequada para abordá-los de forma a atender a essa necessidade. [...] Um leitor competente só pode constituir-se mediante uma prática constante de leitura de textos de fato, a partir de um trabalho que deve se organizar em torno da diversidade de textos que circulam socialmente. (BRASIL, 1997, v. 2, p. 54).

As reflexões e orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) sobre o que seja um leitor competente e como se dá o processo de leitura, a nosso ver, evidenciam uma lacuna entre o que é prescrito e o vivido e os saberes construídos pelos professores. Mesmo frequentando cursos de formação, os professores retomam suas práticas cotidianas, com algumas exceções, sem grandes alterações ou incluem pequenas modificações. Essas pequenas modificações, em geral, não vivenciadas por esses professores, não produzem grandes resultados, pois, muitas vezes, dão-se de maneira técnica, sem a necessária construção de sentido do texto. Assim, nossa pesquisa tem como intuito possibilitar aos professores dos anos iniciais do ensino fundamental (re)pensar sua formação leitora, (re)vendo, (re)construindo suas experiências, seus saberes e práticas enquanto sujeitos leitores. Neste estudo, concebemos o professor como um cidadão, um leitor que constrói o conhecimento com uma visão crítica da realidade.

Para iniciar os trabalhos de investigação, definir nossa problematização, o campo e os sujeitos participantes, produzimos um questionário exploratório, conforme expusemos na seção metodologias e estratégias de ação, o qual poderia ser respondido pelo gestor, por um professor de biblioteca ou por um professor regente de classe nos anos iniciais do ensino fundamental. Nesse processo de definições, entramos em contato com todas as escolas da Rede Pública Municipal, Estadual e Federal da cidade de Uberlândia, no ano 2011, que ofertavam os anos iniciais do ensino fundamental, totalizando 100 escolas. Para facilitar a devolutiva do questionário, ele foi encaminhado também por meio de e-mail. Neste momento, interessava-nos verificar o conhecimento que os colaboradores possuíam sobre o PNBE, se as obras distribuídas pelo Programa

estavam chegando às escolas, se os professores estavam utilizando o acervo 2010, se a autora Ruth Rocha estava incluída nos livros utilizados pelos professores ou se outro autor estava sendo buscado pelos alunos. A predefinição pelo ano de 2010 deu-se pelo fato de ser o último ano em que haviam sido encaminhadas obras de literatura infantil para as escolas que ofereciam os anos iniciais do ensino fundamental. Quanto à pré-escolha da autora Ruth Rocha, além das razões anteriormente mencionadas, ela ocorreu porque a autora possuía obras selecionadas pelo Programa e por ter sido indicada entre os autores mais lidos no estudo sobre o comportamento do leitor brasileiro, promovido pelo Instituto Pró-Livro, na segunda edição da pesquisa⁷⁷ “Retratos da Leitura no Brasil”. A lista dos livros mais lidos apresentava vários escritores que supõem leituras espontâneas, e que, provavelmente, não foram indicados ou trabalhados na escola. Dessa forma, poderíamos capturar indícios de que a leitura também foi uma escolha.

Entendendo que somos seres humanos, sujeitos que pesquisam os significados das ações sociais de outros seres humanos, e que os pesquisadores são, ao mesmo tempo, sujeito e objeto de suas próprias pesquisas, intentamos desde o início, estabelecer uma interação entre a pesquisadora e os colaboradores. Procuramos, pessoalmente, algumas escolas da rede estadual, explicamos nossa pesquisa e lá deixamos o questionário exploratório, sendo que as respostas seriam entregues em data agendada. Em outras escolas, também da rede pública estadual, entramos em contato por meio de telefone, falamos da pesquisa com gestores, coordenadores e professores, anotamos e-mail, em alguns casos institucionais e, outros, pessoais, e encaminhamos o questionário por meio eletrônico. Nas datas agendadas para recolher o questionário respondido, fomos até as escolas, porém, em algumas, ele não havia sido respondido. Este fato também aconteceu com alguns e-mails. Os motivos foram os mais variados possíveis; dentre eles, a falta de tempo para responder, o que nos leva a pensar na hipotética “irrelevância” da pesquisa, como descrita por Zeichner (1998). Elliott também nos alertou sobre isso. Muitos professores consideram os conhecimentos teóricos produzidos pelos pesquisadores universitários como uma ameaça, porque:

São elaborados por um grupo de estranhos que afirmam ser especialistas na produção de conhecimentos válidos sobre as práticas

⁷⁷ A pesquisa foi encomendada pelo Instituto Pró-Livro e executada pelo Instituto Brasileiro de Opinião Pública (Ibope) e coordenada pelo Observatório do Livro e da Leitura (OLL). Embora esta indicação tenha acontecido no início de minha pesquisa, na edição divulgada em março 2012, a autora Ruth Rocha, assim como outros, não aparece como escritora mais admirada.

educativas. Esta reivindicação da qualidade dos especialistas só é evidente em relação ao conjunto de procedimentos, métodos e técnicas que utilizam para coletar e processar informação sobre as práticas de quem trabalha dentro da escola. Tais procedimentos se parecem muito pouco com a forma de processar informações dos professores como fundamento de seus juízos práticos. [...] Para os professores, a teoria não é mais que um produto de poder exercido mediante o domínio de um corpo especializado de técnicas. Negam sua cultura profissional, a qual define a competência docente como uma questão de conhecimento prático intuitivo, adquirido de forma tácita através da experiência. [...] Submeter a uma “teoria” é negar a validade do conhecimento profissional baseado na própria experiência. (ELLIOTT, 2005, p. 63-64, grifo do autor).

Após dois meses, sentimos que não estávamos obtendo um número de respostas considerado satisfatório. Então, procuramos a Superintendência Regional de Ensino, relatamos os objetivos da pesquisa e o propósito do questionário exploratório. Fomos prontamente atendidas, e o referido questionário foi encaminhado por meio de e-mail institucional. Depois de mais de um mês, obtivemos as respostas. Das 49 escolas estaduais, 27 enviaram os questionários respondidos por meio de e-mail ou protocolados, conforme solicitado pela Superintendência.

Na rede pública municipal, entramos em contato com a Secretaria da Educação do Município e também relatamos as metas da pesquisa e a necessidade do encaminhamento do questionário exploratório. Tendo sido acatada a ideia, estabelecemos contato com a coordenadora do “Programa de Biblioteca Escolar do CEMEPE”. Novamente, apresentamos os objetivos da pesquisa e o propósito do questionário exploratório. A proposta de estudo foi aceita, uma vez que este centro de formação apoia e realiza “Projetos de incentivo à leitura”. Neste encontro, foi definido o primeiro contato com o grupo de professores, o qual se deu no dia 20 de março de 2012.

Nesse primeiro contato, o intuito era falar sobre os objetivos da pesquisa, sobre o questionário exploratório, a forma como seria enviado para que fosse respondido, quem poderia responder e qual o prazo para entrega. Os professores ouviram, fizeram questionamentos sobre o tipo de pesquisa a ser realizado e demonstraram interesse em participar. Combinamos que o questionário poderia ser respondido por e-mail ou ser entregue no CEMEPE. Depois de dois meses, das 50 escolas municipais, obtivemos devolutiva de 23 escolas.

O contato com a única escola pública federal foi realizado por meio de um telefonema, pelo qual ficou definido que enviaria o questionário por meio de e-mail. Obtivemos a resposta no tempo determinado.

Em síntese, recebemos o questionário respondido da única escola pública federal, de 27 escolas das 49 estaduais e de 23 escolas, das 50 municipais, num total de 51 escolas que nos enviaram suas contribuições.

Por meio da análise dos questionários respondidos e recebidos das 51 escolas, encontramos os seguintes dados:

- a) 49 escolas afirmaram receber os acervos bibliográficos distribuídos pelo PNBE;
- b) 48 escolas receberam o acervo PNBE relativo ao ano 2010;
- c) 40 escolas responderam que seus professores dos 1^{os}, 2^{os} e 3^{os} anos do Ensino Fundamental utilizaram o acervo PNBE 2010;
- d) 43 escolas afirmaram ter recebido as obras literárias de Ruth Rocha;
- e) 34 escolas afirmaram que os professores dos 1^{os}, 2^{os} e 3^{os} anos do Ensino Fundamental trabalharam com livros de Ruth Rocha;
- f) 03 escolas responderam que não se lembravam se os professores dos 1^{os}, 2^{os} e 3^{os} anos do Ensino Fundamental trabalharam com obras de Ruth Rocha.

Como afirmamos, a aplicação dos questionários apresentou-nos uma dificuldade, a demora na devolutiva. Isso não nos surpreendeu, pois, como professoras, percebemos o que André (2008, p. 63) assim registrou:

Não é incomum ouvir supervisores, diretores de escola, coordenadores pedagógicos e professores dizerem que as pesquisas não refletem a realidade das escolas, são muito sofisticadas, não oferecem resposta aos problemas da prática e são, portanto, pouco úteis. Do lado dos pesquisadores há também muitas reclamações, seja pela dificuldade de conseguirem acesso às escolas, seja pelas pressões que sofrem, quando estão coletando dados, para dar receitas ou para dar sugestões sobre como solucionar problemas imediatos do cotidiano escolar, seja pelo pouco interesse de muitas escolas na devolução dos resultados das pesquisas.

Este fato levou-nos a pensar sobre a ponderação de alguns professores da educação básica de que o conhecimento que a universidade produz está em um patamar, cientificamente, superior ao dos outros saberes, contrapondo conhecimentos científicos e conhecimentos da prática. Há, por exemplo, “os que julgam a pesquisa educacional irrelevante para o trabalho do professor e criticam-na por oferecer poucas contribuições à melhoria da prática” (ANDRÉ, 2008, p. 64). Essa análise, a nosso ver, parece fecunda

para entendermos melhor as causas das dificuldades em receber a devolutiva dos questionários.

Ao analisar os questionários, identificamos que alguns professores desconheciam o Programa e os livros enviados pelo PNBE. No item destinado à indicação de livros recebidos no acervo 2010, por exemplo, foram descritos nomes de livros didáticos, inclusive com número de volume: Língua Portuguesa - 3º ao 5º ano - A Escola é Nossa (Maria Aparecida Paganini); História -2º ao 5º ano/De Olho no Futuro (Thatiane Pinel, Liz Andreia, Giaretta), dentre outros.

Quando solicitado que indicassem obras do acervo PNBE/2010, foram registradas pouquíssimas obras enviadas para as escolas no referido ano. Observamos que algumas obras descritas, em alguns casos, não faziam parte da lista de livros enviados em nenhum dos acervos do PNBE, como, por exemplo, a obra de Ruth Rocha “Marcelo, marmelo, martelo”, que é a obra mais vendida da autora. Será que os professores indicaram a mesma por conhecerem, por terem trabalhado com ela? Será que foi pelo fato de ser mais fácil citar o que conheciam do que fazer pesquisas, conhecer outros acervos?

Também foi registrado que havia escolas que recebiam os acervos do PNBE, porém os professores não utilizavam, como descrito por dois professores: “O aluno tem acesso ao livro, porém o professor não trabalha”. Ainda foi registrado que: “Os livros são trabalhados com os alunos como empréstimo para leitura”. “Os livros foram repassados às crianças para que essas levassem a sua casa”.

Uma resposta, em particular, chamou-nos a atenção: “Não trabalhei com este acervo, porque era GRANDE (grifo do professor) a exigência quanto aos cuidados com estas obras. Preferi escolher outros livros da biblioteca para trabalhar dentro da sala de aula”. Diante desta declaração, percebemos que, muitas vezes, o professor se encontra sozinho, sem apoio, por exemplo, de coordenadores e gestores.

É preciso garantir um espaço de leitura dentro da instituição escolar e o acesso a livros de literatura infantil adequado aos alunos, deixando o material disponível para ser folheado, trocado, acompanhado, cuidado. O livro não pode ficar apenas como um enfeite bonito na estante da escola, como alguns acreditam, nem guardados em caixas. A criança deve, a nosso ver, manusear, folhear, sentir, apreciar a obra no seu conjunto.

Depois de analisados os questionários, delimitamos o nosso campo de investigação, escolhendo como *lócus* da pesquisa o CEMEPE, abordado no capítulo I. A opção por esse Centro de formação deveu-se, primeiro, em razão da disponibilidade, por

parte dos coordenadores, em acolher pesquisadores; segundo, pelo fato de ser um espaço responsável, frequentemente, pela organização de cursos e palestras para educadores dos diferentes níveis de ensino da rede municipal e estadual – privilegiando os da rede municipal. Em terceiro lugar, o trabalho de formação em uma instituição aglutinadora possibilitaria examinar, de modo mais profundo, as questões eleitas para estudo. Uma vez definido o campo de estudo, procuramos a coordenadora do Programa Biblioteca Escolar, que agradeceu a confiança e a parceria, também nos sugeriu como colaboradores os professores de Biblioteca, de Literatura e algumas regentes dos anos iniciais do ensino fundamental, que se reuniam para formação uma vez por mês. Concordamos com a sugestão e definimos o universo dos sujeitos: dois grupos de, aproximadamente, 70 professores (em cada um deles), da Rede Municipal, que se reuniam por quatro horas, uma vez por mês. Nossa proposta era um trabalho de cunho formativo, articulando teoria-prática, ação-reflexão. Entendemos como Pimenta (1997, p. 56, grifo da autora) que:

A formação é, na verdade, autoformação, uma vez que os professores reelaboram os saberes iniciais em confronto com suas práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares. É nesse confronto e num processo coletivo de troca de experiências práticas que os professores vão constituindo seus saberes como *praticum*, ou seja, aquele que constantemente reflete na e sobre a escola.

Como o pesquisador qualitativo emerge-se no fenômeno de interesse e, para ele, a validade é importante e, para Trivinos (1995), as pesquisas de natureza qualitativa têm um tipo de objetividade e de validade conceitual, que contribuem para o desenvolvimento do pensamento científico, nossa expectativa foi a de colaborar com o processo de formação do professor leitor. Assim, foi realizado um encontro, no dia 08 de maio de 2012, para conhecer o grupo, e, juntamente com os professores, tomar decisões a respeito do possível trabalho coletivo, como selecionar as obras que seriam trabalhadas, uma vez que havia definido, por meio do questionário, em que a autora Ruth Rocha havia sido citada, pela maioria, como a mais trabalhada pelos professores no ano letivo de 2010.

Sabendo que os professores poderiam definir por participar dos encontros no período da manhã ou à tarde, estivemos presente nos dois turnos. No primeiro grupo, no turno da manhã, havia 74 professores e, no período da tarde, 55. Assim, o universo foi constituído de 129 colaboradores. Em ambos os turnos, por votação, os professores

escolheram os livros que seriam investigados. Entendemos que, para eleger os livros, seria necessário que os colaboradores estivessem motivados a participar da escolha, tivessem consciência do que estariam buscando, para terem condições de optar. Dessa forma, apresentamos as nove obras literárias de Ruth Rocha referentes aos anos iniciais do ensino fundamental apontadas nos acervos PNBE 1997/2010. Também utilizamos slides com a sinopse das referidas obras conforme apresentado a seguir.

Imagem 8- Capa do livro “O coelhinho que não era de páscoa”.



ROCHA, 2009b. O coelhinho que não era de Páscoa.

Fonte: A autora

Vivinho era coelhinho branco, fofinho! Ele tinha alguns irmãos e uma família legal. Quando os coelhos foram crescendo escolheram suas profissões: ser coelho de páscoa. Vivinho estava indeciso, mas já sabia que não queria ser coelho de páscoa. Ele queria outra profissão. Será que os pais vão aceitar?

Imagem 9- Capa do livro “O trenzinho do Nicolau”- A.



ROCHA, 2009c. O trenzinho de Nicolau.

Fonte: A autora

Nicolau era um maquinista que adorava conduzir o trem que ele trabalhava. O tempo passa, depressa ou de mansinho... Um dia Nicolau se aposentou. Seu trenzinho ficou abandonado e ia ser vendido para o ferro velho. Então, Nicolau, que jamais se esqueceu de seu trenzinho, comprou o trenzinho e fez a alegria da criançada.

Imagem 10- Capa do livro “Quem tem medo de quê?”- A.



ROCHA, 2003. Quem tem medo de quê? Fonte: A autora

Medo de trovão ou de avião; de lagartixa ou de escuro; de injeção ou de ficar no escuro...Todo mundo tem um medo escondido, que pode ser compartilhado para diminuir de tamanho e quem sabe, sumir...

Imagem 11- Capa do livro “As coisas que a gente fala”- A.

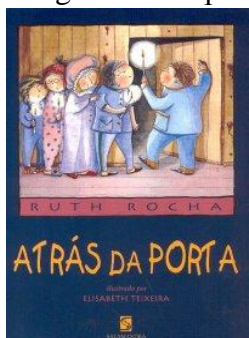


ROCHA, 1998. As coisas que a gente fala

Fonte: A autora

As palavras podem nos parecer duras, suaves, feias, bonitas, tristes, alegres... Elas expressam tanto as verdades quanto as mentiras. A palavra dita sem pensar, sai voando, se espalhando e aprontando.... Portanto, as palavras devem ser bem dimensionadas antes de serem ditas, senão elas podem causar uma tremenda confusão!

Imagem 12- Capa do livro “Atrás da porta”- A.

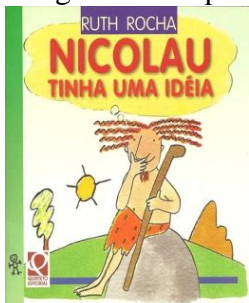


ROCHA, 1997. Atrás da porta

Fonte: A autora

Uma casa velha e uma passagem secreta. O que será que tem atrás da porta secreta? Carlinhos descobre que aquela não era uma porta qualquer, era uma passagem para um mundo repleto de novidades, de viagens inesquecíveis... Os livros de uma biblioteca vão transformar a vida da garotada, que irá descobrir o prazer e a emoção que trazem a leitura.

Imagem 13- Capa do livro “Nicolau tinha uma ideia”.



ROCHA, 1998. Nicolau tinha uma Ideia...

Fonte: A autora

Cada um tem apenas uma ideia na cabeça, até que Nicolau sugere uma revolução: ao trocá-las, elas se multiplicam e se inicia uma gama de novas ideias. Foi assim, Nicolau tinha uma ideia na cabeça e, um dia, ouviu a ideia de João. Então, passou a ter várias ideias. Neste livro, as ideias são representadas por desenhos, e você terá uma surpresa no final: uma página em branco, para desenhar seus próprios pensamentos. Assim você também vai participar da história.

Imagem 14- Capa do livro “A primavera da lagarta”.

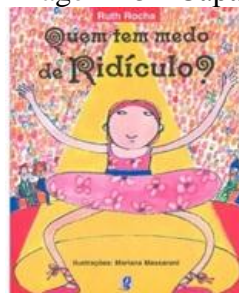


ROCHA, 2009a. A primavera da lagarta.

Fonte: A autora

Escrito em versos, o texto conta como os insetos e pequenos animais da floresta se revoltaram contra lagarta. Ela comia vorazmente tudo que encontrava pela frente, acabava com todas as folhas da floresta. Como acabar com a lagarta se era primavera, e a lagarta tinha desaparecido...

Imagem 15 - Capa do livro “Quem tem medo do ridículo”.

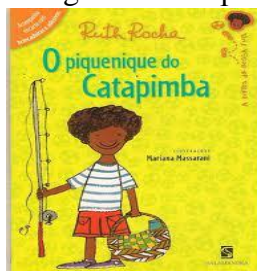


ROCHA, 2002. Quem tem medo do ridículo.

Fonte: A autora

Todo mundo tem seus medos... Mas o medo mais terrível é de fazer, de repente, um papel muito ridículo no meio de toda gente. Brincando com as palavras, Ruth Rocha transforma o medo de se sentir ridículo em algo tão grande que a criança, certamente, não se sentirá tão ridícula por sentir este tipo de medo. Ridículo dá mais medo: do que cair de avião, do que dar trombada em poste, do que tiro de canhão... Uma obra escrita para crianças, mas deixa uma lição a todas as idades.

Imagem 16 - Capa do livro “O piquenique de Catapimba”.



ROCHA, 2010. O Piquenique do Catapimba

Fonte: A autora

Catapimba resolveu organizar um piquenique e chamou toda a turma da rua. Detalhe, a turma do Passa-por-cima não sabia deste piquenique. Chegou o dia e foram todos, felizes, para a represa. Mas a alegria durou pouco. Tinham levado raquete sem bola, disco sem vitrola... Então, apareceu a turma do Passa-por-cima, e eles tinham bola, mas não tinha raquete, tinham discos mas não tinham vitrola. Os dois grupos se uniram e foi uma tarde genial.

Após a apresentação dos slides, decidimos, coletivamente, que faríamos duas votações; em cada uma, iríamos selecionar dois livros, e os mais votados seriam trabalhados na primeira Oficina. Após a primeira votação, excluirmos aqueles que foram mais votados. Em seguida, numa segunda votação, teríamos o mesmo procedimento para a escolha de outros dois livros, os quais seriam trabalhados na segunda oficina. A votação foi realizada após a apresentação de todas as obras (sinopses e obras impressas). Apresentávamos os livros e solicitávamos que os professores erguessem a mão para que suas escolhas fossem concretizadas.

Imagem 17 - Escolha das obras de literatura infantil pelos professores no CEMEPE/SME/PMU. Realizado em: 08/05/2012.



Fonte: A autora

No período da manhã, por ordem de votação, ficou determinado que os livros para estudo, na primeira Oficina, seriam: “As coisas que a gente fala” e “Atrás da porta”. Para a segunda oficina, ficaram fixados os livros: “Quem tem medo de quê?” e “O trenzinho de Nicolau”. No período da tarde, após a votação, seguindo os mesmos passos do turno anterior, observamos que os livros escolhidos foram os mesmos, apenas variava a sequência, o livro “O trenzinho de Nicolau” foi escolhido para a primeira oficina e “Atrás da porta” para segunda. Apresentamos a situação para o grupo e perguntamos se poderíamos fazer uma troca entre os livros, ou seja, prevalecer a sequência definida pelo turno da manhã. Justificamos a proposta argumentando que,

uma vez que estávamos reunidos, naquele momento, seria mais fácil decidirmos, senão teríamos de aguardar a próxima reunião, no mês seguinte. Ressaltamos, ainda, o fato de eles poderem optar por comparecer em um turno ou noutro e, se recorrêssemos a livros diferentes, correriam o risco de participar dos debates do mesmo livro. Este fato foi resolvido com tranquilidade e ficou acordado que as oficinas teriam como suporte a utilização das obras literárias eleitas no turno da manhã. O quadro a seguir registra os resultados da votação realizada nos dois turnos:

Quadro 4- Resultado da votação para escolha das obras a serem investigadas: turno da manhã, CEMEPE/SME/PMU- 08/05/2012.

OBRAS	TURNO DA MANHÃ	
	1ª Votação (1ª Oficina)	2ª Votação (2ª Oficina)
O coelhinho que não era de Páscoa	4	11
O trenzinho do Nicolau	6	18
Quem tem medo de quê?	7	23
As coisas que a gente fala	29	—
Atrás da porta	16	—
Nicolau tinha uma ideia	3	6
A primavera da lagarta	4	5
Quem tem medo do ridículo	3	7
O piquenique de Catapimba	2	4
Total	74	74

Fonte: A autora

Quadro 5- Resultado da votação para escolha das obras a serem investigadas: turno da tarde, CEMEPE/SME/PMU- 08/05/2012.

OBRAS	TURNO DA TARDE	
	1ª Votação (1ª Oficina)	2ª Votação (2ª Oficina)
O coelhinho que não era de Páscoa	4	8
O trenzinho do Nicolau	13	-
Quem tem medo de quê?	2	15
As coisas que a gente fala	21	-
Atrás da porta	6	19
Nicolau tinha uma ideia	2	4
A primavera da lagarta	2	3
Quem tem medo do ridículo	4	5
O piquenique de Catapimba	1	1
Total	55	55

Fonte: A autora

Ainda nesse dia (08/05), após a definição das obras, solicitamos aos professores que registrassem, em uma ficha, seus dados pessoais e suas expectativas (Apêndice C) quanto aos encontros de cunho formativo. Ao nos debruçar sobre os dados pessoais, verificamos que, no total, havia 106 professores, sendo apenas 4 do sexo masculino. O número expressivo de professoras não difere do quadro geral da realidade brasileira. Ploennes (2012) com base nos dados do Censo escolar, publicou:

De acordo com o Censo Escolar 2011, os professores somam 395.228 em todos os ciclos da Educação Básica, o que corresponde a 19,32% em um universo de mais de 2,045 milhões de profissionais, enquanto as professoras são a esmagadora maioria de mais de 1,65 milhão. [...] A maior disparidade da presença masculina na escola é percebida na educação infantil. Somente 2,9% dos docentes que trabalham nessa etapa de ensino são do sexo masculino. Ou seja, somam 11.897 de um total de 408.739 docentes. Não muito diferente de 2007, quando, entre 336.186 profissionais, os homens eram um grupo um pouco menor em números absolutos (11.415) e um pouco maior em termos percentuais. (3,4%) (PLOENNES, 2012, p.1).

A feminização do magistério na educação básica não é um fenômeno novo e tem se manifestado na maioria dos países ocidentais, desde a segunda metade do século XIX. Conforme Chamon (2005, p. 34):

A configuração histórica das relações de gênero e de suas implicações com a feminização do magistério na sociedade brasileira é um processo que ainda está em construção. Esse estudo possibilitou perceber que a feminização do magistério na escola elementar está diretamente vinculada ao processo de construção do sistema de educação popular na sociedade brasileira. As insuficientes condições de trabalho e de salário, originárias do descaso do Estado para com o ensino público determinaram o afastamento dos professores do sexo masculino da escola elementar. As mulheres passaram, então, a ser convocadas pelas políticas públicas a ocupar este espaço de trabalho abandonado, que visavam muito mais a manutenção de princípios morais conservadores do que a profissionalização das mulheres-professoras.

Em relação à formação, detectamos uma diversidade de áreas, conforme indicadores do quadro a seguir:

Quadro 6: Área de formação dos professores que participaram do encontro, realizado no dia 08 de maio de 2012. CEMEPE/SME/PMU.

Área de Formação					
Pedagogia	Letras	História	Geografia	Matemática	Biologia
93	6	3	2	1	1

Fonte: A autora

A área de formação com maior número de professores é a de Pedagogia. Inferimos que este fato pode se dar em função de o Curso Superior de Pedagogia ter como missão preparar e certificar professores para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Como o pedagogo lida com a prática educativa em suas várias modalidades e manifestações, o trabalho pedagógico não se reduz ao trabalho escolar e docente, pois a base da identidade profissional do pedagogo é a ação pedagógica e não apenas a ação docente. Como afirma Libâneo (1998, p. 25):

O pedagogo é o profissional que atua em várias instâncias da prática educativa, direta ou indiretamente ligadas à organização e aos processos de transmissão e assimilação ativa dos saberes e modos de ação, tendo em vista objetivos de formação humana definidos em sua contextualização histórica.

Quanto à atuação, os professores estavam assim distribuídos:

Quadro 7- Área de atuação dos professores que participaram do Encontro, realizado no dia 08 de maio de 2012. CEMEPE/SME/PMU.

Área de Atuação						
Professores de Biblioteca	Professores Regentes	Professores de Literatura	Professores de Biblioteca e Regentes ⁷⁸	Professores Auxiliar de Biblioteca	Professores que deixaram o campo de atuação em branco	Professores readaptados que atuam na Biblioteca
47	16	13	11	7	4	2

Fonte: A autora

A diversificação de áreas com interesse no tema de nossa pesquisa demonstra a existência de um grupo multidisciplinar que atuava na formação do leitor, por meio de obras de literatura infantil. Isto reforçou a nossa argumentação sobre a necessidade de rever a formação continuada.

⁷⁸ Estes professores trabalham em dois turnos, atuando em áreas diferentes.

Em relação às expectativas dos colaboradores, concluímos que a parceria colaborativa entre pesquisadora e colaboradores se torna imprescindível, uma vez que não acreditamos na formação como distribuidora de receitas prontas a serem servidas, independentemente do grupo ao qual se refere. Como Imbernón (2010, p.65), pensamos que “a formação coletiva supõe uma atitude constante de diálogo, de debate, de consenso não imposto, de enfrentamento do conflito, de indagação de forma colaborativa para o desenvolvimento dos indivíduos”.

Destacamos algumas expectativas registradas por nossos colaboradores, quanto às Oficinas,

- 1) Espero que as Oficinas possam ampliar minha prática para poder trabalhar de forma diferente e muito mais encantamento. Quero e espero encantar muito meus alunos.*
- 2) Espero que traga muito conhecimento para que eu possa aplicar na Biblioteca. E que continue me ajudando em minha formação como professora ou mesmo em outras áreas. Também para que eu consiga transmitir o que aprendi aos alunos.*
- 3) Explorar metodologias e didáticas para as aulas; conhecer melhor a obras da autora Ruth Rocha; aprimorar o lúdico, novos recursos e ideias em relação ao texto escolhido com práticas significativas.*
- 4) Espero melhorar a minha prática, conhecer novos projetos e desenvolver novas habilidades.*
- 5) Novas ideias e práticas para que os alunos participem mais da biblioteca e valorize este espaço como mais um espaço de aprendizagem.*
- 6) Novas ideias para o trabalho de literatura, enquanto incentivo à leitura e contação de histórias.*
- 7) Espero que as Oficinas contribuam para minha prática em sala de aula e que tenham relação com a realidade que vivenciamos no cotidiano. Acredito que a formação continuada ajuda muito o professor, espero aprender e compartilhar.*
- 8) Espero que as Oficinas enriqueçam as práticas pedagógicas e promova a socialização e a diversificação de materiais pedagógicos e atividades didáticas multidisciplinares para o enriquecimento da prática, a partir do contexto literário. Também, que estimule e motive os profissionais da educação a trabalharem com mais dinamismo, criatividade e motivação, construindo um ensino prazeroso e estimulador.*
- 9) Espero que sejam Oficinas com dicas de aulas práticas, que realmente sirvam para trabalhar com os alunos e que despertem o gosto pela leitura.*

10) As minhas expectativas são boas. Espero aprender mais e interagir com os colegas de forma a aperfeiçoar os meus conhecimentos e dinamizar as minhas aulas, adentrando neste mundo maravilhoso que é a literatura, que é magia das palavras no universo dos livros.

Ao analisar as expectativas, corroboramos as afirmações de André (2008) que, ao considerar a questão da pesquisa acadêmica e a pesquisa dos professores assevera:

Muitos professores e demais profissionais das escolas desenvolvem uma grande expectativa em relação à pesquisa, acreditando que ela pode dar respostas imediatas ou apontar soluções aos intrincados problemas da prática escolar cotidiana e, como isso não acontece, mostram-se céticos quanto a seu valor e utilidade. Passam, então, a fazer sérias críticas aos resultados das pesquisas, acusando-os ora de simplistas demais, ora de complexos demais, ora de muito vagos, ora de contraditórios. (ANDRÉ, 2008, p. 63).

O grupo de professores que descreveram as expectativas nos leva a crer que a literatura infantil ainda não encontrou seu lugar na sala de aula, pois 72% dos professores registraram a necessidade de serem motivados a utilizá-la no espaço escolar.

De nada adiantaria mostrar, nesta pesquisa, mais diagnósticos sobre a ausência da literatura infantil no espaço escolar, bem como a precariedade na área de formação de mediadores. Um de nossos objetivos era proporcionar momentos para que os professores pudessem (re)pensar sobre suas práticas e saberes quanto às obras literárias no seu processo de formação leitora e também como formadores de novos leitores. Destacamos que, para esta formação acontecer, seria importante que os professores ampliassem seus repertórios de leituras literárias – contos, lendas, fábulas, poemas etc., bem como se tornassem mediadores de leituras, pois

Por meio da literatura, os leitores encontram se a si mesmos, refletem sobre a sociedade, estando aptos a oferecer caminhos transformadores para a humanidade. Docência combina com domínio de saberes, desenvolvimento criativo de competências, atualização, transformação, sensibilidade. (RÖSING, 2009, p. 135).

Nesta perspectiva, as Oficinas organizadas foram realizadas com o intuito de estabelecer debates que ressaltassem a formação do professor leitor, tendo como foco a formação histórica cidadã. Como previsto, em calendário distribuído pelo CEMEPE, acordamos dois dias de encontros, 12 de junho e 07 de agosto de 2012, totalizando quatro Oficinas, duas por dia, para dialogarmos sobre a formação do professor leitor.

Pela instituição, os professores poderiam escolher um dos períodos, manhã ou tarde, para participar dos encontros.

3.2 Oficinas como cenário de aprendizagem significativa⁷⁹

Entendemos que a (re)construção da prática pedagógica fundamentada na interdisciplinaridade remete-nos a espaços de formação continuada, em que o tripé sentir, pensar e agir seja explorado por meio da dinâmica de elaboração coletiva. Em cada atividade proposta, podemos diminuir o abismo entre o discurso, as palavras, os fatos e as atitudes. Assim, consideramos o trabalho com oficinas um espaço privilegiado para essas construções e concebemos a Oficina como um:

[...] recurso para dinamizar a construção de novos olhares sobre o conhecimento, por adotar como princípio norteador a reflexão sobre a relação entre teoria e prática; pela interação entre o ensinar e aprender e, por último, pelo exercício da correlação das experiências com o cotidiano escolar. [...] A palavra oficina está incorporada ao nosso vocabulário popular e é definida pelos dicionários como lugar onde se dão as transformações. *Reflexão*, por sua vez, está definida como ato ou efeito de refletir; volta da consciência do espírito, sobre si mesmo para examinar o seu próprio conteúdo por meio do entendimento da razão. Assim, concebida a oficina como um espaço de transformação, ampliamos o seu conceito para um *espaço de dialogicidade, de criticidade e de criatividade* tendo a reflexão como elemento indispensável nesse processo. (CARLETO et al, 2002, p.8, grifos das autoras).

Para Candau (1995, p. 117), a Oficina, como uma metodologia de trabalho, é caracterizada pela “construção coletiva de um saber, de análise da realidade, de confrontação e intercâmbio de experiências”, em que o saber não se constitui apenas no resultado final do processo de aprendizagem, mas também no processo de construção do conhecimento.

Essa metodologia possibilita, aos participantes, maior exposição de suas indagações, ansiedades e expectativas e, aos organizadores, o conhecimento do nível de informação sobre os conteúdos relacionados com a temática a ser desenvolvida.

⁷⁹ Temos como referencial a Teoria da Aprendizagem Significativa de Ausubel (1980), que propõe que toda aprendizagem é um processo no qual o aprendiz relaciona a nova informação com o conhecimento prévio que há no seu cognitivo. Dessa forma, os dois conhecimentos, o novo e o antigo, relacionam-se e formam um terceiro, modificado.

Podemos entender a Oficina como um espaço de trabalho, de ensino e de aprendizagem. Esta acontece nas relações entre os sujeitos que dela participam e se unem em torno de uma atividade, de uma tarefa, de um objetivo a atingir, de algo a produzir, de algo a conhecer. Cada elemento do grupo tem um papel a desempenhar e muito a contribuir. É um momento privilegiado, em que os participantes se relacionam, transformam-se, experimentando, criando, arriscando-se, sentindo, vivendo, expressando-se, sendo e estando.

Nesse sentido, é imprescindível sistematizar as diferentes práticas educativas, pois, a nosso ver, as Oficinas servem de meio tanto para a formação contínua do educador quanto para a construção criativa e coletiva do conhecimento pelos professores e pesquisadora. Acreditamos que se constitui num importante dispositivo dialético-didático para a dinamização do processo de ensino e de aprendizagem, particularmente, por sua praticidade, sua flexibilidade diante da busca de promover, no grupo, momentos de informação, questionamento, integração e aprendizagens. Para Nóvoa (2002, p.23), “o aprender contínuo é essencial e se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente, e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente.”. A formação continuada, pautada em Oficinas, a qual se dá de maneira coletiva e depende da experiência e da reflexão como instrumentos contínuos de análise, pressupõe uma articulação dos diferentes saberes, do senso comum e do científico, ora por contraste, ora por aproximação. Além disso, ela promove o aprender contínuo, nos termos de Nóvoa.

O desenvolvimento das Oficinas, em geral, se dá por meio dos seguintes momentos básicos: sensibilização; reflexão; construção coletiva; e conclusão. Para cada um desses momentos, é necessário prever uma dinâmica adequada para cada situação específica, tendo-se sempre presente a experiência de vida dos sujeitos envolvidos no processo educativo. O produto final de uma Oficina é o conhecimento, produzido nas relações que ali se estabeleceram; por isso, uma Oficina⁸⁰ não se repete, e não há receitas ou modelos. Algo novo sempre surge no interior dela, a partir das relações entre os sujeitos e o conhecimento.

⁸⁰ Entendemos que a leitura, objeto de nossa pesquisa, não pressupõe uma dinâmica de sensibilização para o ato de ler. Nossa intenção ao realizar as dinâmicas foi a de que os participantes pudessem interagir para depois dialogarmos e refletirmos sobre o uso da literatura infantil como possibilidade de formação de leitores.

Nessa ótica, na primeira Oficina realizada no dia 12 de junho de 2012, cujo título foi “Leitura literária como experiência: saberes e práticas na formação do professor leitor” estavam presentes 105 professores, sendo 66 no período da manhã e 39 no turno da tarde. Durante seu desenvolvimento, retomamos o objetivo geral da pesquisa: analisar as contribuições de Ruth Rocha na formação do professor leitor, focalizando os saberes e as práticas educativas desenvolvidas nos anos iniciais do ensino fundamental. Além disso, fizemos um levantamento das expectativas dos participantes. Dos resultados obtidos, destacamos o desejo de que as Oficinas: a) enfatizem mais o trabalho de biblioteca; b) ajudem-nos nas atividades com os livros; c) forneçam-lhes subsídios para aprenderem a fazer fichas de leituras; d) propiciem a realização de outras atividades para fortalecer o desejo dos alunos de ler livros de literatura.

Explicamos que, nos encontros, estabeleceríamos um diálogo entre os conhecimentos teóricos e práticos. Seriam momentos que envolveriam, necessariamente, reflexões e se apoiariam na prática e nos saberes de cada participante; não sendo, portanto, apenas o exercício com o conhecimento científico. Explicamos, ainda, que, se eles estivessem buscando nas Oficinas apenas *receitas/soluções* para questões que enfrentam na sala de aula, provavelmente eles “se decepcionariam, pois dificilmente se pode extrair de uma pesquisa um conjunto de regras a serem seguidas.” (ANDRÉ, 2008, p. 65).

Como os problemas na sala de aula são diversos, não é possível estabelecer regras que a serem seguidas para a resolução de todos e a pesquisa, sem dúvida, não pode resolver os *problemas* dos professores. Acreditamos que o trabalho de cada docente é singular e envolve particularidades diversas e variáveis.

Na primeira Oficina, focalizamos o tripé: *sentir, pensar e agir*. Com esse foco, foi possível sensibilizar os colaboradores por meio de reflexões e ações, de modo a promover a apropriação, a construção e a produção de conhecimentos teóricos e práticos, de forma ativa e reflexiva. Além dos livros: “Atrás da porta”, “As coisas que a gente fala”, entregamos um texto contendo os passos do origami de uma casinha que seria construído no decorrer da Oficina.

Iniciamos as atividades realizando uma dinâmica de grupo, com o objetivo de desencadear um processo de descontração, motivação e interação. Para realizar a dinâmica, os professores formaram duplas. Cada dupla posicionou-se costas com costas, bem juntinha. Depois, os integrantes da dupla pegaram as mãos um do outro, por cima,

de modo que os braços ficassem bem esticados. Segurando as mãos, um membro da dupla curvou-se bem devagar para frente, fazendo com que o corpo do parceiro ficasse sobre as suas costas. Nesse momento, ressaltamos que deveriam ter cuidado com os limites e a idade do outro. Também deveriam dobrar para direita e para esquerda. Repetimos as ações e, em seguida, as duplas soltaram as mãos, sem descolar os corpos, começaram a se virar, lentamente, sem se separarem, de forma que os dois ficassem frente a frente. Depois disso, os pares juntaram suas mãos, palma com palma, abriram os braços, com as mãos coladas, bem devagar, forçando para frente (forças opostas), ficando em forma de cruz (braços abertos). Em seguida, deslizaram as mãos e fecharam os braços em torno do corpo do companheiro, abraçando-o.

Toda essa dinâmica foi feita para que os participantes dessem um abraço de “bom dia” um no outro. Para finalizar esta etapa, pedimos que os participantes avaliassem a dinâmica. Na opinião deles, ela foi positiva; “adoraram”. Foi possível “cumprimentar o colega de forma carinhosa”, disseram.

Observamos no decorrer de nossas Oficinas que os professores participaram ativamente das dinâmicas. Contudo, quando fomos dialogar, por exemplo, sobre o que é leitura, literatura infantil, o que significa ler, poucas foram as participações do grupo de professores. Eles preferiam realizar atividades práticas. Procurávamos refletir sobre situações práticas vivenciadas, por eles, no que diz respeito à literatura infantil. Nossa intenção era nos tornar colaboradora prática reflexiva. Contudo, as Oficinas indicaram-nos que trabalhar com saberes teóricos em cursos de formação continuada ainda é um desafio para o formador. Conforme Imbernón (2010, p. 94), “A prática educacional muda apenas quando os professores querem modificá-la, e não quando o formador diz ou anuncia”.

É consabido que o saber docente não é formado apenas da prática, sendo também sustentado pelas teorias da educação. Assim, entrelaçam-se teoria e prática. E, no intuito de enfatizar esse entrelaçamento, procuramos criar oportunidade para que os professores emitissem suas opiniões, interagindo com grupo, saindo do isolamento da sala de aula; compartilhassem dados de suas realidades avançando para a compreensão teórica da realidade vivida naquele momento. Isso porque acreditamos que, dessa forma, “a formação move-se sempre entre a dialética de aprender e desaprender.” (IMBERNÓN, 2010, p. 94).

Nas Oficinas, ao se envolverem em estudos voltados para a teoria e a prática no uso de obras de literatura infantil, os professores (re)descobriam novas possibilidades

pedagógicas e ferramentas que lhes seriam úteis em seu trabalho de informar, mediar e promover o ensino, assim como na avaliação da aprendizagem e de sua própria atuação enquanto leitores e formadores de novos leitores.

Após a dinâmica, realizada na primeira Oficina, ouvimos a narração da história “Romeu e Julieta”, contida no CD “Mil Pássaros: Sete histórias de Ruth Rocha”⁸¹. Esse CD foi gravado pelo Grupo Palavra Cantada⁸². A narradora é a própria autora da história. Após ouvirmos a narração, dialogamos sobre o texto em geral e sobre os valores, princípios, ideias e conceitos que poderiam ser explorados a partir da narração ouvida. Conversamos com os professores sobre o que eles entendiam das palavras valores e princípios. Eles definiram valores assim: “nossas ações; nossas crenças; são normas; são pessoais; podem ser negativos e positivos”. Na oportunidade, lemos um verbete contendo o significado de valor “[...] conjunto de princípios, ideais e julgamentos; digno de respeito, estima e valorização” (SACCONI, 2010, p.2034). Por sua vez, princípio foi definido como “leis; é o que define as regras.” (SACCONI, 2010, p.1666). Após ouvi-los, acrescentamos que alguns valores representam a base dos eixos fundamentais que orientam a vida em sociedade e constituem a chave do comportamento humano. Os professores assinalaram vários valores, dentre eles: ética; diálogo; respeito mútuo; solidariedade; justiça. Em seguida, apresentamos dados bibliográficos da autora⁸³ Ruth Rocha e conversamos sobre eles.

Dando continuidade ao diálogo, lançamos a pergunta: Professores, vocês estão trabalhando obras de literatura infantil em sala de aula? A resposta foi afirmativa e assim continuamos questionando: De que forma vocês estão trabalhando essas obras literárias? As respostas variaram entre: realização de fichas contendo: nome do livro, do autor, ilustrador, editora; registro da parte de que mais gostou; realização de dramatizações; atividades de interpretação com perguntas e respostas sobre o texto lido; produção de outro fim para a história; confecção de dobraduras e desenhos; figuras para colorir; apresentação da história por meio de PowerPoint; roda de conversa sobre a

⁸¹Canção apresentada no CD disponível em <http://www2.uol.com.br/ruthrocha/historias.htm> Acesso 08/04/2012.

⁸²Palavra Cantada é um selo infantil e também um grupo musical instituído em 1994, o qual tem por fim elaborar uma musicalidade específica para as crianças, a um só tempo contemporânea, prazerosa e poeticamente inspiradora. <http://www.infoescola.com/musica/palavra-cantada-musica-para-criancas/> Acesso em: 08/04/2012.

⁸³ Autobiografia de Ruth Rocha – disponível no site: <http://www.youtube.com/watch?v=dO7DvbpBomY&feature=related%20RUTH%20ROCHA.wmv> Acesso em: 03/04/2012.

história. Em alguns momentos, um professor completava a ideia do outro, inserindo novas formas dos trabalhos que estavam sendo realizados.

Registramos as respostas e lançamos novos questionamentos para que pudessem ser respondidos ou para que apenas refletissem sobre: o que significa ser leitor? Você se considera um professor leitor? Como e quando você se tornou leitor? Há alguma história que marcou sua infância? Qual? Você se julga com características de um professor formador de novos leitores? Os questionamentos foram feitos um a um e os professores tiveram um tempo para pensar e/ou responder. Provocamos e observamos professores reflexivos, que buscavam, na memória, reviver momentos da infância. Em algumas narrativas orais, foi possível perceber a emoção ao relatarem sobre o tempo em que começaram a ler, as primeiras histórias de pessoas que fizeram parte desse momento e que não estão mais presentes. Dialogamos sobre a falta de tempo para ler, o custo dos livros, a forma como era avaliada a leitura do livro quando foram estudantes na educação básica.

Quanto ao questionamento: como transformar uma criança em leitor, algumas respostas foram: “lendo para ela, pedindo que leia diariamente, fazendo perguntas sobre o que foi lido (interpretando o texto), lendo junto com ela”, dentre outras. Aproveitamos o momento e indagamos: o professor é ou não é um leitor? Se não, quais as possibilidades de os alunos se tornarem também leitores? Qual foi o último livro que vocês leram?

Mais uma vez, instigamos, dialogamos. Ouvimos relatos de professores dizendo que, no tempo livre, assistem a TV, utilizam as redes sociais, passeiam, mas não leem obras literárias. Alguns professores não se lembraram de qual foi último livro que leram. Dentre os motivos para a não leitura, elencaram: carga excessiva de trabalho; salários baixos, dificuldades para comprar obras. Este último argumento nos levou a pensar sobre a quantidade de obras enviadas pelo PNBE, acervo do professor⁸⁴ e que os professores desconhecem suas existências.

As bibliotecas não foram indicadas como lugar de possibilidades de se ter acesso ao livro literário. Identificamos que viver a literatura e fazer com que a criança adquira o gosto por ela não é tarefa simples.

⁸⁴ O acervo do professor é diversificado. São várias obras para auxiliar teórica e metodologicamente os docentes no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, nos diferentes níveis de ensino e áreas de conhecimento. Informações disponíveis no site http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=15596&Itemid=1079 Acesso em: 02/10/2012.

Em seguida, houve outro questionamento: se muitos professores não aprenderam a lidar com a literatura e com outras artes, por exemplo, plástica, teatral, musical, como transmitir ao aluno o que não viveram? Um novo diálogo foi estabelecido, ideias foram apresentadas e acordamos que iríamos dialogando e buscando responder a esta questão durante nossos encontros.

Conforme Failla (2012), em uma entrevista concedida à Revista Época⁸⁵, “os professores são os principais influenciadores nos hábitos de leitura dos brasileiros. Mas há indícios de que, no seu tempo livre, eles raramente abrem um livro, assim como a maioria dos brasileiros”. Isso foi constatado por nós também nos encontros.

Quanto à questão “se o professor não gostar de ler, como pode influenciar os alunos?”, Failla responde:

Isso é um dos principais problemas. A escola é um espaço privilegiado para formar leitores. Tanto que a gente percebe, pela pesquisa, que eles [os jovens] leem mais quando estão na escola. Depois que saem, deixam de ler porque não foram despertados para isso. Se o professor não é um leitor, não consegue transmitir esse prazer pela leitura e conquistar os alunos. Não tem repertório para indicar. Quando você tem uma conexão com os livros, consegue despertar emoções no outro. O bom leitor interpreta, fala sobre os personagens, cita frases e faz quase um marketing dos livros. Se o professor for um bom “marketeiro” dos livros, ele consegue atrair o interesse dos alunos. (FAILLA, 2012, grifo da autora).

Concordamos com a socióloga Failla, pois quem possui o hábito de ler acaba “contaminando” as pessoas com as quais convive. E, nesse sentido, é primordial que o professor tenha o hábito da leitura.

Nosso objetivo ao propor o diálogo, nesse momento, era apenas escutar, ouvir as vozes das colaboradoras sobre o que os professores têm feito, para, em seguida, propor possibilidades de trabalho. Para tal ação, preparamos slides com as histórias “As coisas que a gente fala” e “Atrás da porta”. A leitura foi feita com a participação dos professores. Em um turno, a leitura de cada história foi feita por apenas um professor e, em outro turno, o texto foi lido com a participação de mais de um professor.

Após as leituras das histórias, cada professor fez o origami de uma casinha. Esse origami foi pensado a partir da leitura da história “Atrás da porta”. Os passos para a confecção foram seguidos por meio de slide ou pela cópia impressa que providenciamos

⁸⁵ Entrevista concedida a Amanda Polato, disponível em: <http://revistaepoca.globo.com/Sociedade/noticia/2012/09/zoara-failla-se-o-professor-nao-e-leitor-nao-consegue-transmitir-o-prazer-pela-leitura.html> Acesso em: 02/10/2012.

para cada participante. Levamos, para este momento, uma casinha confeccionada de papelão e depois pintada, como na imagem 11 abaixo, cuja porta era possível de ser aberta e fechada.

Imagem 18 - Casinha confeccionada para modelo da construção de origami.



Fonte: A autora

Durante o tempo em que estavam confeccionando suas casinhas, como ilustrado na imagem 13 abaixo, observamos professores dialogando sobre as leituras feitas em suas infâncias, trocando ideias sobre a forma de dobrar as partes para confeccionar a casinha, um ajudando o outro, dando e pedindo sugestões; enfim, foi um momento rico de interação entre os sujeitos.

Imagem 19 - Confeção do origami, realizada com professores do CEMEPE/SME/PMU, em 12/06/2012.



Imagem 20- Origami pronto



Fonte: A autora

Depois que os professores confeccionaram suas dobraduras, propusemos que se dividissem em grupos, que um participante de cada equipe abrisse a porta da casinha que confeccionamos e pegasse, aleatoriamente, duas palavras que indicassem valores, princípios. As palavras estavam dentro de uma caixinha, atrás da porta, como ilustram a imagem 21.

Imagem 21- Atividade com palavras que indicavam valores, realizada pelos professores do CEMEPE/SME/PMU, em 12/06/2012.



Fonte: A autora

As palavras eram: afetividade; alegria; amizade; amor; atenção; autonomia; bondade; cidadania; coerência; colaboração; companheirismo; compreensão; concentração; confiança; convívio social; cooperação; coragem; dever; diálogo; ética; flexibilidade; franqueza; generosidade; honestidade; iniciativa; justiça; lealdade; organização; paciência; paz; perdão; persistência; reflexão; respeito; responsabilidade; sinceridade; solidariedade; tolerância; verdade. Os significados dessas palavras estavam, de certo modo, implícitos ou explícitos nas histórias.

Escolhemos essa atividade para desenvolvimento na Oficina por acreditarmos no poder das palavras, assim como Larrosa (2002, p. 21, grifo do autor):

Eu creio no poder das palavras, na força das palavras, creio que fazemos coisas com as palavras e, também, que as palavras fazem coisas conosco. As palavras determinam nosso pensamento porque não pensamos com pensamentos, mas com palavras, não pensamos a partir de uma suposta genialidade ou inteligência, mas a partir de nossas palavras. E pensar não é somente “raciocinar” ou “calcular” ou

“argumentar”, como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é, sobretudo, dar sentido ao que somos e ao que nos acontece.

Acreditamos que a crença no poder e na força das palavras e a convicção de que fazemos coisas com as palavras e que as palavras fazem coisas conosco impulsionam-nos a um uso mais consciente das palavras. Com elas, podemos mudar e podemos gerar conhecimentos. A palavra dita é viva, animada e concede ao leitor ou ao ouvinte de uma narrativa, por exemplo, o prazer de trafegar pelos espaços vazios do devir, ou seja, do que se está por dizer.

Para Cosson (2010, p. 67), “Afim, construímos o mundo com palavras e, para quem sabe ler, todo texto é uma letra com a qual escrevemos o que vivemos e o que queremos viver, o que somos e o que queremos ser”.

Ao término da etapa em que os professores pegaram suas palavras na caixinha, cada grupo releu as histórias “As coisas que a gente fala” e “Atrás da porta”, para encontrar frases que as representassem. Ao final, cada grupo apresentou o resultado de seus trabalhos.

Para concluir essa etapa, apresentamos a proposta de realizarmos uma *Corrente lógica*. Nessa corrente, uma pessoa inicia falando uma frase e alguém do grupo produz outra frase com a mesma estrutura da primeira e com uma palavra que lembra a que foi dita na frase anterior. Por exemplo: nós dissemos *amizade* me lembra *afeto* e um participante continuou *afeto* me lembra *ternura*. O outro disse: *ternura* me lembra *bondade*. E assim foi, sucessivamente, até o tempo destinado para a atividade se esgotar. Por último, aqueles que quiseram, avaliaram a dinâmica. De forma geral, os professores apreciaram a atividade dizendo que foi possível descontraí-los, aprimorar os conhecimentos, a memória, a rapidez nas respostas; minimizar a timidez etc. E, para avaliação da Oficina, solicitamos que respondessem, oralmente⁸⁶, ao seguinte questionamento: Professor, para você, o que ficou desta oficina?

Destacamos algumas respostas: “conhecimentos e mais sabedorias para trabalhar o processo de ensino e aprendizagem; criatividade e imaginação, todos podem ser tornar leitores; possibilidades para repensar o meu trabalho; aprendizagem; mais conhecimento; novas técnicas para velhos conhecimentos; coragem para ousar; diferentes maneiras para trabalhar valores com as crianças, às vezes a gente fica insistindo que eles mudem o comportamento, e por meio da história, fica mais atrativo

⁸⁶As respostas foram gravadas e transcritas.

trabalhar estes valores; mais saberes, mais habilidades, novas possibilidades de trabalhar leitura; saber que é possível a formação de leitores, que pode trabalhar diversos temas com as obras; pensar no trabalho de sala de aula, já sabia, mas não sabia como usar, agora sei que posso trabalhar vários temas com obras literárias; possibilidades de trabalhar com livro infantil; vivenciar conflitos e até resolvê-los pela literatura; compartilhar valores com as crianças; ideias, novas ideias; aperfeiçoamento; criatividade; renovação; dinamismo para continuar meu trabalho; possibilidades, mais habilidades; novidades; diversidades de trabalho; conhecimentos partilhados; forma de trabalhar leitura”.

Com essa avaliação, percebemos a importância de explorar obras de literatura infantil visando à formação do professor leitor e também à formação histórica cidadã. A partir dessas vivências, os professores refletiram sobre a leitura nas suas próprias vidas, avaliaram se são leitores ou não, e, possivelmente, se constituíram como sujeitos leitores.

Acreditamos que a educação é um processo de aprendizagem contínuo e permanente, necessário ao indivíduo, que favorece as relações sociais. Ela é importante na construção e formação do caráter do indivíduo, na construção da cidadania; e é também o meio pelo qual a sociedade se renova.

Como se sabe, o trabalho do professor é de suma importância no processo educativo e ele é um dos grandes responsáveis pela introdução da leitura, de diversas formas, na vida do aluno. Neste sentido, a literatura infantil, como registrado em uma das avaliações da Oficina, oferece subsídios para a construção da cidadania, uma vez que reconhece o indivíduo como ser histórico e tem elementos que nos permitem compreender a realidade em que estamos inseridos e a sociedade em que vivemos. Logo, faz-se necessário que novas maneiras de dialogar sobre a formação do professor leitor sejam estimuladas nas ações de formação continuada, visando favorecer a formação do cidadão para que assuma atitudes críticas e de participação social e política.

A segunda Oficina aconteceu no dia 07 de agosto de 2012, com a participação de 118 professores, 76 no turno da manhã e 42 no turno da tarde. Seguimos a mesma lógica da primeira Oficina, ou seja, o tripé: sentir, pensar e agir. Iniciamos as atividades realizando uma dinâmica de grupo⁸⁷, que teve os seguintes procedimentos: todos os

⁸⁷ Esta dinâmica de grupo, como a realizada no encontro anterior, teve como intuito sensibilizar o grupo para as obras literárias que seriam utilizadas durante as Oficinas. Entendemos que ao proporcionar este

participantes ficaram de pé, formando uma roda. Em seguida, distribuímos um pirulito para cada um. Depois, seguiram os comandos: todos seguraram o pirulito com a mão direita, com o braço estendido, o qual não podia ser dobrado, apenas levado para a direita ou esquerda. A mão esquerda ficou livre, para trás e não pôde ser usada. Em seguida, solicitamos que desembrulhassem o pirulito, na posição correta (braço estendido, segurando o pirulito, e de pé, em círculo). Quando a maioria conseguiu (foi preciso que disséssemos para usarem a mão esquerda para desembrulhar o pirulito), demos a seguinte orientação: “sem sair do lugar em que estavam: mão esquerda atrás, direita segurando o pirulito e esticado sem poder dobrá-lo, todos devem chupar o pirulito”. Aguardamos até que alguém teve a iniciativa de dizer como executar esta tarefa; só há uma forma: oferecer o pirulito para a pessoa ao lado. Assim, todos ofereceram e todos puderam chupar o pirulito. Ao término dela, avaliamos a atividade e os professores ressaltaram a importância de se compartilhar com os colegas e como a união da equipe foi fundamental para a realização da atividade. Encerramos a dinâmica, liberando o grupo para continuar degustando o pirulito que lhes foi oferecido, se assim fosse a vontade.

Após a dinâmica, ouvimos a canção “Encontros e despedidas” (Anexo 2), de autoria de Milton Nascimento e Fernando Brant, interpretada pela cantora Maria Rita. Entregamos para cada participante a letra impressa e assistimos ao clipe⁸⁸. Esta canção foi pensada para relacionar o clipe com a leitura da história “O trenzinho do Nicolau”⁸⁹. Assim, tivemos possibilidades de dialogar sobre os encontros, as chegadas, partidas e caminhos percorridos pelo personagem Nicolau até chegar à sua aposentadoria. A atividade objetivou motivar os professores para que, no decorrer da Oficina, falassem sobre seus sentimentos em relação à obra lida. Estabelecer essa relação, canção e obra, poderia ser uma contribuição relevante para ampliar ou firmar o entendimento da história lida.

Com o intuito de retomar a questão apresentada na Oficina anterior: a importância de os professores aprenderem a lidar com a literatura, encetamos um

momento, os professores estariam se interagindo e teriam mais facilidade em expor suas ideias sobre o trabalho que realizavam com literatura infantil.

⁸⁸ Vídeo da música “Encontros e despedidas”, disponível no site

<https://www.youtube.com/watch?v=uZxqNVWoDaI> Acesso em: 20 de julho de 2012.

⁸⁹ Com seu trenzinho, Nicolau viajava constantemente. Cada estação possibilitava momentos de encontros e despedidas, tal qual a canção “Encontros e despedidas”. Desta forma, o clipe da canção foi utilizado para que se estabelecesse uma relação entre ele e a história “O trenzinho de Nicolau”.

diálogo sobre a formação do professor leitor, a partir da exposição de algumas frases propositivas, por meio de slides:

- 1) As pessoas só podem dar o que têm. E só podem ter o que, de alguma forma, receberam. (MACHADO e ROCHA, 2011, p. 44).
- 2) Às vezes, a escola é a única oportunidade que as crianças têm de entrar em contato com a leitura. Mas a leitura não deve ser encarada como uma obrigação escolar, nem selecionada pelo que tem de “mensagem”. Deve ser posta na escola como educação artística, não como lição ou tarefa. O texto não deve ser usado, por exemplo, para a aula de gramática, a não ser de maneira muito viva, engraçada, interessante. Se assim não for, fica parecendo obrigação e, como diz Lobato, “é capaz de vacinar a criança contra a leitura para sempre”. (BASTOS, 1995, p.54, grifo do autor).
- 3) O que se deve negar não é a escolarização da literatura, mas a inadequada, a errônea, a imprópria escolarização da literatura, que se traduz em sua deturpação, falsificação, distorção, como resultado de uma pedagogização ou uma didatização mal compreendidas que, ao transformar o literário em escolar, desfigura-o, desvirtua-o, falseia-o. (É preciso lembrar que essa escolarização inadequada pode ocorrer não só com a literatura, mas também com outros conhecimentos, quando transformados em saberes escolares) (SOARES, 2011, p. 22).
- 4) O professor que utiliza do livro em sala de aula não pode ser igualmente um redutor, transformando o sentido do texto num número limitado de observações tidas como corretas (procedimento que encontra seu limiar nas fichas de leitura, cujas respostas devem ser uniformizadas, a fim de que possam passar pelo crivo do certo e do errado). Ao professor cabe detonar das múltiplas visões que cada criação literária sugere, enfatizando as variadas interpretações pessoais, porque estas decorrem da compreensão que o leitor alcançou do objeto artístico, em razão de sua percepção singular do universo representado. (ZILBERMAN, 1982, p. 24).

Para contribuir com esse momento de reflexão, elaboramos o texto⁹⁰ a seguir, sobre a formação do professor leitor:

Para muitos de nós, talvez a escola tenha sido um espaço no qual a leitura era considerada um instrumento de avaliação, com roteiros em que a preocupação maior era a resposta correta, predeterminada pelo professor, como se existisse apenas uma única e possível resposta apropriada. Talvez não tenhamos tido nenhuma ou apenas poucas oportunidades escolares de se constituir um leitor. Acreditamos que, se os professores não forem leitores, dificilmente poderão compartilhar com seus alunos as magias, os encantos, os enigmas e alegrias que a leitura pode propiciar ao leitor.

⁹⁰ O texto que citamos neste parágrafo foi produzido, por nós, especialmente para este momento.

Os excertos foram apresentados, um de cada vez, e, em seguida, o professor que sentisse vontade de expressar seu pensamento o fazia. Em vários momentos, uns complementavam a ideia dos outros, às vezes discordavam ou lançavam novas indagações sobre o que havia sido exposto, as quais eram debatidas no grupo.

A seguir, apresentamos a transcrição de parte do diálogo⁹¹:

1) Na escola que eu trabalho, minha função de professora de biblioteca é indicar livros adequados à idade do aluno. Quanto ao trabalho de mediação entre livro e o aluno, há apenas a troca do material semanalmente. E os alunos fazem suas escolhas sem o acompanhamento da professora (Marla).

2) No espaço da biblioteca não é comum a visita dos professores regentes e suas respectivas turmas. Elas não vão lá nem conhecer os livros que chegaram. (Célia)

3) Se não vamos, não são vocês, professoras de biblioteca, que deveriam ajudar o aluno? Dizer o que é bom eles lerem? Qual é o papel da professora de biblioteca? (Nádia)

4) Na realidade, não temos muito bem definido. Acaba que ficamos fazendo registros de livros e empréstimos para os alunos e professores, isto quando eles aparecem. (Marla)

5) Sou professora de Literatura e dificilmente tenho acesso aos livros que chegam na escola. Geralmente uso livros que tenho em casa ou a escola me fornece livros antigos. Os do PNBE, por exemplo, se vi algum nem me lembro. (Sebastiana)

6) Eu procuro trabalhar literatura infantil com os alunos. Eles leem, eu leio para eles e depois fazemos algum tipo de registro, desenhos, dramatizações, interpretações. (Nádia)

7) E o diálogo? Vocês conversam com os alunos sobre o que foi lido? Valorizam as ideias e as interpretações deles? (Pesquisadora)

8) E o tempo? Que tempo temos para conversar com os alunos? Temos que fazer várias coisas, é muito conteúdo. (Renata)

9) O que vocês acham? Se temos tempo para fazer registros, não teríamos tempo para dialogar? Conversar com os alunos sobre os textos lidos por eles ou por nós? (Pesquisadora)

..... (Silêncio)

10) Será que temos dado oportunidades para o aluno ler textos literários apenas para localizar informações explicitamente colocadas no texto? Por exemplo, qual é o autor, qual é o título, qual é o nome do personagem principal? (Pesquisadora)

11) Geralmente fazemos isso mesmo. Identificação da obra e perguntas sobre o texto. (Beatriz)

⁹¹Uma parte do diálogo foi registrada em nota de campo, outra gravada e depois transcrita para nossas análises. Para preservar a identidade de todos os sujeitos da pesquisa, omitimos seus nomes e as designamos por nomes fictícios.

12) *Eu não faço isso. Tento mudar, faço teatro, trago músicas. (Francisca)*

13) *Vocês acham que a leitura de história ou contação de histórias com a mediação da professora que formula perguntas e discute com os alunos sobre o texto contribui para formar leitores que buscam produzir significados sobre o que leu?(Pesquisadora)*

14) *Sim. (Alguns professores)*

15) *Mas como é ser mediador? O que perguntar se não fazendo interpretação? (Nádia)*

16) *Primeiro vamos conversar. O que vocês entendem sobre ser mediador?(Nota de campo, 07/08/2013). (Pesquisadora)*

Com este e outros diálogos, ficou nítida a importância de ouvir os professores sobre suas realidades de trabalho. Entendemos que:

O formador auxilia a refletir sobre situações práticas e a pensar sobre o que faz durante tais situações, incluindo-se, nesse processo, a deliberação sobre o valor ético das atuações, sobre seu sentido e sobre a construção deste, analisando-se, para isso, o sentido da educação e submetendo-o à revisão crítica (IMBERNÓN, 2010, p. 95).

Defendemos que uma das maneiras de formar leitores críticos é ensinar a compreender os textos lidos. Desse modo, é essencial valorizarmos a conversa sobre textos literários na sala de aula. É primordial que o professor aprenda e também ensine ao aluno “como se faz para ler” (LERNER, 2002). O propósito é:

Formar seres humanos críticos, capazes de ler entrelinhas e de assumir uma posição própria frente à mantida, explícita ou implicitamente, pelos autores dos textos com os quais interagem, em vez de persistir em formar indivíduos dependentes da letra do texto e da autoridade de outros. (LERNER, 2002, p. 27-28).

Dessa forma, ao analisar as citações anteriores, procuramos ressaltar a importância da leitura de obras de literatura infantil, pois esta poderia provocar reações, estímulos, experiências múltiplas e variadas, dependendo de cada leitor. Sempre que possível, fazíamos com que os participantes refletissem sobre: os momentos que cada um vivia e se se consideravam como um sujeito leitor; o último livro que cada um lera; a última obra de literatura infantil que leram; a ocasião em que costumam ler; se os textos literários fazem parte de suas leituras; o objetivo com que fazem suas leituras. Essas provocações foram feitas e alguns fizeram comentários, como por exemplo:

“Nossa! Quanto tempo não leio nenhum livro literário, apenas livros didáticos” ou “Não me lembro qual foi o último livro que li”.

Após a análise das frases propositivas, fizemos a leitura das histórias “O trenzinho do Nicolau” e “Quem tem medo de quê?”. As histórias foram lidas pelos professores. Em uma delas, cada professor, que na hora resolveu ler, dava sequência ao texto. Na leitura da outra história, apenas um professor resolveu ler. A leitura foi acompanhada por meio de slides, ou pela cópia impressa que cada um recebeu.

Ao finalizar a leitura de cada obra, foram feitos comentários sobre ela. Por exemplo, na história “O trenzinho do Nicolau”, estabelecemos comparações entre a história e a música “Encontros e despedidas” e conversamos sobre: o processo de aposentadoria de um trabalhador; a cidadania como participação social e política; atitudes de solidariedade; meio ambiente; o tempo cronológico; ritmos de tempo, dentre outros.

A história “Quem tem medo de quê?” permitiu que dialogássemos sobre: os medos que cada um tem; ética; respeito; solidariedade; convívio; diálogo; dentre outros. Nós e alguns professores falamos de nossos medos e de como fazemos para superá-los e/ou camuflá-los. Nesse momento, sentimos que a parceria entre pesquisador e colaboradores proporcionou uma participação mais efetiva. Neste sentido, reportamo-nos ao trabalho realizado por Pimenta (2005b), a partir de duas experiências que coordenou sobre a formação e atuação de docentes:

Mediante a reflexão colaborativa, os professores se tornaram capazes de problematizar, analisar e compreender suas próprias práticas, de produzir significado e conhecimento que lhes possibilitou o processo de transformação das práticas escolares, gerando mudanças na cultura escolar, criando comunidade de análise e de investigação, crescimento pessoal, compromisso profissional e práticas organizacionais participativas e democráticas. (PIMENTA, 2005b, p. 535).

As reflexões permitiram-nos propor uma atividade lúdica musical. Cantamos com os professores uma canção infantil sobre “trem de ferro”. Convidamos alguns participantes para que fizéssemos um trenzinho utilizando nosso corpo, e, em seguida, cantássemos a música com gestos, conforme as ações propostas pelo maquinista, no caso, um participante. Foi um momento de descontração, com muitos risos e animação.

Para finalizar, informamos ao grupo que, conforme previsto, esta era nossa última Oficina. Porém, para dar continuidade aos nossos estudos, precisávamos continuar com a colaboração de alguns deles para que, em data agendada

posteriormente, no ano de 2013, pudéssemos dialogar por meio de entrevista sobre a temática: formação do professor leitor. Para isto, entregamos uma ficha (Apêndice D), a qual deveria ser preenchida por aqueles que se comprometessem a colaborar. A ficha foi preenchida por 56 professores; dentre eles selecionaríamos nossos colaboradores e as escolas, o que será descrito no próximo capítulo.

Também combinamos que, neste momento, devolveríamos a ficha preenchida no dia 08 de maio de 2012, com as expectativas das Oficinas, para que, agora, registrassem a avaliação das mesmas. Aproveitamos o momento para agradecer a colaboração de todos e para nos colocar à disposição para quaisquer esclarecimentos que se fizessem necessários.

Concluimos que as avaliações das Oficinas foram positivas na fase exploratória (Apêndice E), o que permitiu que tivéssemos ainda mais convicção do trabalho que pretendíamos realizar. Concordamos com Imbernón (2010), quando diz que a pesquisa-ação:

[...] é um forte procedimento para a formação dos professores, devido à ação cooperativa implicada e ao trabalho em equipe, pelo qual os professores orientam, corrigem, avaliam seus problemas e tomam decisões para melhorar, analisar ou questionar a prática social e educativa. (IMBERNÓN, 2010, p. 74).

Reconhecemos que os desafios foram vários, pois, além de termos de considerar questões inerentes à efetiva formação do professor leitor, foi necessário levar em conta também questões educacionais, como preparação para o trabalho, inclusão social e tecnológica e garantir que a formação se refletisse em uma melhoria nas práticas de sala de aula. Os desafios também são devidos ao fato de buscarmos efeitos não apenas imediatos, mas também duradouros, pois os alunos necessitam de ações urgentes que promovam a melhoria de sua educação e, para isso, é necessário investir na formação de leitores. Da mesma forma, para formar alunos leitores, o professor necessita ser um leitor.

3.3 Reflexões e vozes dos professores

A leitura para o professor é um instrumento básico de aperfeiçoamento de sua práxis, no atual contexto educacional, em que a transmissão e a imposição de certezas e verdades predefinidas e ultrapassadas, veiculadas, por exemplo, em alguns livros

didáticos, estão sendo substituídas pela descoberta, crítica e transformação dessas verdades, presentes na realidade dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

Nesse contexto, não é mais possível trabalhar somente com livros didáticos, que, geralmente, não relatam a realidade das crianças e fazem com que seu conhecimento fique restrito somente aos conteúdos incluídos nesses livros. É preciso que o professor seja um leitor, pois o professor que gosta de ler cria estratégias eficientes de estímulo à leitura, especialmente à leitura literária.

A leitura literária é, ao mesmo tempo, um meio de buscar informações e de prazer. Mais do que instrumento para ensinar os conteúdos das disciplinas curriculares, ela é competência fundamental para inserir professores e alunos na cultura letrada. A função da literatura infantil não se limita apenas à educação formal. Ela contribui também para o conhecimento do próprio indivíduo, além de promover a reflexão e a descoberta de se aventurar e crescer em seu próprio conhecimento a fim de se caracterizar como um sujeito-leitor.

Em relação à formação do sujeito-leitor, Ruth Rocha trabalha com temas do cotidiano, tais como: saudade de velhos tempos; medos; máquinas que não funcionam direito; palavras que expressam mentiras. Dessa forma, a autora relaciona problemas sociais com a vida do leitor. Riche (1985, p. 118) salientou que:

Para Lobato, assim como para Ruth, a criança é um ser inteligente e capaz de optar. Em suas histórias, colocam problemas possíveis de acontecer na esfera do real permitindo à criança relacioná-los com o seu mundo. No entanto, utilizam a fantasia como instrumento iluminador da realidade: a fantasia e a realidade não são separadas. As coisas do dia a dia acontecem a partir da fantasia e vice-versa. [...] O grande sucesso da literatura infantil está na sua proposta de não alienar o leitor. Para a criança de hoje é preciso uma história que fale sua língua. Se a vida tem seu lado bom, tem também seu lado ruim. Essa visão dialética do mundo deve ser passada à criança. Para isso, a literatura infantil utiliza recursos diversos sem perder a qualidade. Os autores não pretendem escrever obras eternas e universais, mas obras que atendam as necessidades e reivindicações desse leitor especial, definido na história, ao qual se destinam.

Ruth Rocha também é lembrada por algumas de nossas colaboradoras. A professora de Literatura de alunos do 1º ao 5º ano, Arlete⁹², disse:

⁹² Registraremos, no próximo capítulo, nossas colaboradoras.

Acho-a perfeita. Principalmente depois que conheci o CD “Mil Pássaros”, especialmente por ser ela a narrar as histórias. A voz da autora, a gente quase não vê isso. Ela se preocupa em fazer um trabalho diferenciado com a criança. Nas obras dela, há muitos assuntos que dá para trabalhar vários temas, dentre eles valores. Já utilizei obras de Ruth Rocha até na faculdade, para apresentar um trabalho. [...] Com o trabalho que você fez no CEMEPE, me despertou ainda mais meu interesse por Ruth Rocha, estou pesquisando outros dados da vida dela, dos livros dela, procurando vídeos. Enfim, eu a acho perfeita. (Professora da Escola Azul, nota de campo, 22/12/2012).

A colaborada Vera, também professora dos anos iniciais do ensino fundamental, ressaltou:

Eu gosto muito de trabalhar obras de Ruth Rocha, eu acho que ela contribui para a formação do aluno. Ela trabalha com versos, linguagem fácil de entender, estes atrativos eu gosto muito na leitura dela. Ruth Rocha possibilita que a gente olhe para dentro da gente; por exemplo, no livro dela “O reizinho mandão”, dá para gente observar os nossos egoísmos, as prepotências. Acho os textos dela são de grande valia, dá para trabalhar valores, eu gosto de trabalhar com as obras dela. (Professora da Escola Verde, nota de campo, 08/05/2013).

A colaboradora Vânia, por sua vez, professora dos anos iniciais do ensino fundamental em um turno e vice-diretora no outro, assim descreve Ruth Rocha:

Acho que ela é uma das autoras que mais chega à realidade do aluno. Ela trabalha questões próximas do linguajar deles, nas brincadeiras deles, nos questionamentos, por exemplo, no livro “Marcelo, marmelo, martelo”. Ela chega muito perto da criança para depois caminhar até o conhecimento. Ela consegue ligar o real ao imaginário e com isso leva o aluno a gostar de ler. Eu a adoro é até difícil de falar sobre ela. (Escola Verde, nota de campo, 08/05/2013).

A professora de Biblioteca, Angélica, disse: “eu li muito pouco as obras de Ruth Rocha, mas ela é muito boa. As obras que li têm uma linguagem simples, esclarecedora e permitem um fácil entendimento do texto” (Professora da escola Azul, nota de campo, 23/05/2013).

Arlinda, professora regente do 3º da Escola Azul, disse: “Ruth Rocha é fantástica. Conheço mais pelos livros didáticos. Gosto de ler para os alunos o livro Romeu e Julieta.” (Nota de campo, 06/06/2013).

Algumas palavras podem ser chaves, nas obras literárias de Ruth Rocha, dentre elas: mudanças; diversão; conhecimento; trocas; coletivo; individual; transformações; diferenças; crianças. Tais palavras, permanecidas no tempo, no espaço, nos momentos vividos pela autora e relacionadas com o contexto histórico, promovem uma

aprendizagem útil à constituição de sujeitos, que não pertençam, simplesmente, a uma sociedade, porém a questionem e a transformem, fazendo com que os alunos possam interagir com as inúmeras leituras realizadas.

É com uma linguagem clara, imaginativa e criativa que Ruth Rocha fala aos seus leitores, provavelmente porque, para ela, deve sempre existir cumplicidade entre adulto e criança. A linguagem de seus textos incorpora às histórias rimas, provérbios populares, versos divertidos, por vezes, desconhecidos do leitor, o que proporciona um contato com a tradição oral brasileira.

Entendemos que todos os temas podem ser objetos de um livro, mesmo que para iniciantes, desde que focalizados a partir das capacidades compreensivas dos leitores. Entendemos, ainda, que ter acesso à boa leitura é dispor de uma informação cultural que alimente a imaginação e desperte o prazer pela leitura. O texto como objeto de prazer é descrito por Barthes (2006), para quem a leitura de imagens e signos, desperta sensações diversas no leitor. Segundo este autor, o leitor pode ser comparado a uma aranha: à medida que tece sua teia, segrega a substância com a qual a fabrica, ou seja, ele projeta sobre o texto todo seu conhecimento de mundo. Para ele:

Texto quer dizer *Tecido* [...] nós acentuamos agora, no tecido, a ideia gerativa de que o texto se faz, se trabalha através de um entrelaçamento perpétuo; perdido neste tecido – nessa textura – o sujeito se desfaz nele, qual uma aranha que se dissolvesse ela mesma nas secreções construtivas de sua teia. Se gostássemos dos neologismos, poderíamos definir a teoria do texto como uma hifologia (*hyphos* é o tecido e a teia da aranha). (BARTHES, 2006, p. 74-75, grifo do autor).

Dessa forma, o texto é envolvente. O escritor nele se *dissolve*, assim como o leitor, durante a leitura. Em um texto, estão presentes diversos outros textos, num processo plural de significações. Contudo, para que o texto seja envolvente para o aluno da educação inicial, especialmente, os professores precisam se conscientizar de que são mediadores e agir como tal.

Conforme já dissemos, o professor só pode ser incentivador da leitura se for também um leitor, posicionando-se como um indivíduo que lê não apenas para buscar informações das quais necessita, como também para entrar em contato com a estética literária e ser capaz de se posicionar frente a fatos, ideias e às mais diferentes correntes literárias. Enfim, o professor que não é leitor assíduo dificilmente despertará o prazer da leitura nos alunos.

CAPÍTULO IV

CENÁRIOS, ATORES E CULTURAS ESCOLARES: LEITURA LITERÁRIA INFANTIL NA ESCOLA

Sim, professores e alunos precisam ler porque a leitura é um componente da educação e a educação, sendo um processo, aponta para a necessidade de buscas constantes de conhecimento. Porém, para que estas buscas se efetivem na prática e gerem benefícios sociais, precisamos de condições concretas para produzir diferentes tipos de leitura. (SILVA, 1998, p. 19).

Em nossas atividades diárias, nós, os professores, planejamos, desenvolvemos um plano didático, escolhemos as metodologias que julgamos ser apropriadas, elaboramos atividades para os alunos, administramos a sala de aula, construímos instrumentos de avaliação, relacionamo-nos com colegas de trabalho e mobilizamos diferentes saberes a fim de alcançar os objetivos previamente definidos. Em meio a tantas demandas, perguntamos: como se dá o diálogo entre os sujeitos e os diferentes saberes em relação ao trabalho educativo com a literatura infantil na sala de aula? Como os professores de literatura, de biblioteca e regentes de classes dos anos iniciais do ensino fundamental, inseridos em culturas escolares distintas, incorporam as obras literárias no processo de formação leitora?

Diante tais questionamentos, buscamos identificar, por meio de narrativas, diálogos e observações, os saberes docentes articulados, mobilizados e produzidos no desenvolvimento de atividades que objetivavam formar os sujeitos leitores literários e sua relação com os tempos e os espaços possíveis para o planejamento, a ação, a análise e a reflexão acerca do trabalho realizado no cotidiano escolar dos anos iniciais do ensino fundamental. Destacamos que, ao falarmos sobre formação do leitor, estamos nos referindo à formação do leitor literário. Conforme Loyola (2013, p. 115),

Entre formar um leitor e formar um leitor literário há uma grande diferença. Um leitor literário bem formado lê qualquer coisa, mas ao mesmo tempo não se pode falar do inverso; um voraz leitor de textos técnicos, conteúdos virtuais sobre atualidades etc. pode não conseguir enxergar, compreender e experimentar a complexidade e a beleza de uma grande obra literária.

Assim, dialogando com Connelly e Clandinin (1995), buscamos, inicialmente, compreender as características centrais de uma narrativa: o ator, a ação/ trama, a meta, o cenário e o problema. Concebemos a narrativa como organização de uma experiência, em que o cenário e a trama são pontos de referência dessa experiência narrada. Segundo esses dois autores, “O tempo e o espaço se convertem em construções escritas em forma de trama e cenário respectivamente. O tempo e o espaço, a trama e o cenário, trabalham juntos para criar a qualidade experiencial da narrativa.” (CONNELLY; CLANDININ, 1995, p. 35).

Já o cenário é concebido como “o lugar onde ocorre a ação, onde os personagens se formam, onde vivem suas histórias e onde o contexto social e cultural assume o papel de construir e de permitir.” (CONNELLY; CLANDININ, 1995, p. 36).

O cenário da construção da narrativa que apresentamos neste capítulo foram duas escolas da rede municipal do município de Uberlândia/MG e nossas colaboradoras, foram um grupo de professoras regentes, de biblioteca e literatura e seus alunos que atuaram de forma colaborativa no desenvolvimento desta pesquisa. Como registrado na seção, metodologia e estratégias de ação, além dos alunos e das professoras de Literatura e Biblioteca, para enriquecer os aspectos relativos à formação do professor leitor, fizeram parte da investigação as seguintes colaboradoras: coordenadoras pedagógicas e professoras regentes dos anos iniciais do ensino fundamental. O grupo tinha como foco dialogar sobre a literatura infantil no processo de construção da formação do professor e do aluno leitor.

Definido o cenário e os atores, procuramos compreender as culturas existentes nas escolas parceiras. Ou seja, observar os modos particulares de interagir, de trabalhar, de agir e o pensar que se consolidavam nas práticas cotidianas e expressavam o modo de ser particular de cada escola. Para realizar esta etapa, apropriamo-nos do conceito de cultura escolar de Julia (2001), que denota atenção às práticas, aos aspectos internos da escola. O autor define cultura escolar como:

Um conjunto de *normas* que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de *práticas* que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; norma e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização). Normas e práticas não podem ser analisadas sem se levar em conta o corpo profissional dos agentes que são chamados a obedecer a essas ordens e, portanto, a utilizar

dispositivos pedagógicos encarregados de facilitar sua aplicação, a saber, os professores primários e os demais professores. (JULIA, 2001, p.10-11, grifo do autor).

Assim, a cultura escolar não é um mero conceito teórico, mas uma expressão de práticas. Os elementos culturais, ideológicos, as crenças e as expectativas, atrelados aos sujeitos e aos grupos presentes no cotidiano da escola, podem tanto fortalecer e consolidar quanto promover resistências aos processos que nela se desenvolvem.

As distinções entre as culturas das escolas podem explicar, por exemplo, certos processos despertavam em algumas atividades pronta adesão, ao passo que, em outras, provocavam resistências. Desconsiderar esses aspectos pode difundir a ideia de neutralidade, o que é uma ilusão. As mudanças, para serem efetivas, requerem de nossas colaboradoras, ruptura de paradigmas tradicionais e automaticamente nos leva a questionar ações do cotidiano. Assim, apropriando-se dos novos elementos, as antigas práticas podem ser (re)significadas e transformadas ou modificadas. Dessa forma, o uso da categoria cultura escolar apresentou-se como possibilidade, como concebe Julia, de abrir a “caixa preta da escola, ao buscar compreender o que ocorre nesse espaço particular”. (JULIA, 2001, p. 13).

Desse modo, neste quarto capítulo, são descritas as escolas parceiras, os colaboradores, os cenários, as culturas singulares por meio de notas de campo, das entrevistas, das observações em salas de aula, das bibliotecas escolares, das aulas de Literatura, articuladas à análise reflexiva sobre a situação encontrada no que diz respeito à literatura infantil e à formação do leitor literário na cultura escolar do contexto analisado.

4.1 As escolas: cenário em construção

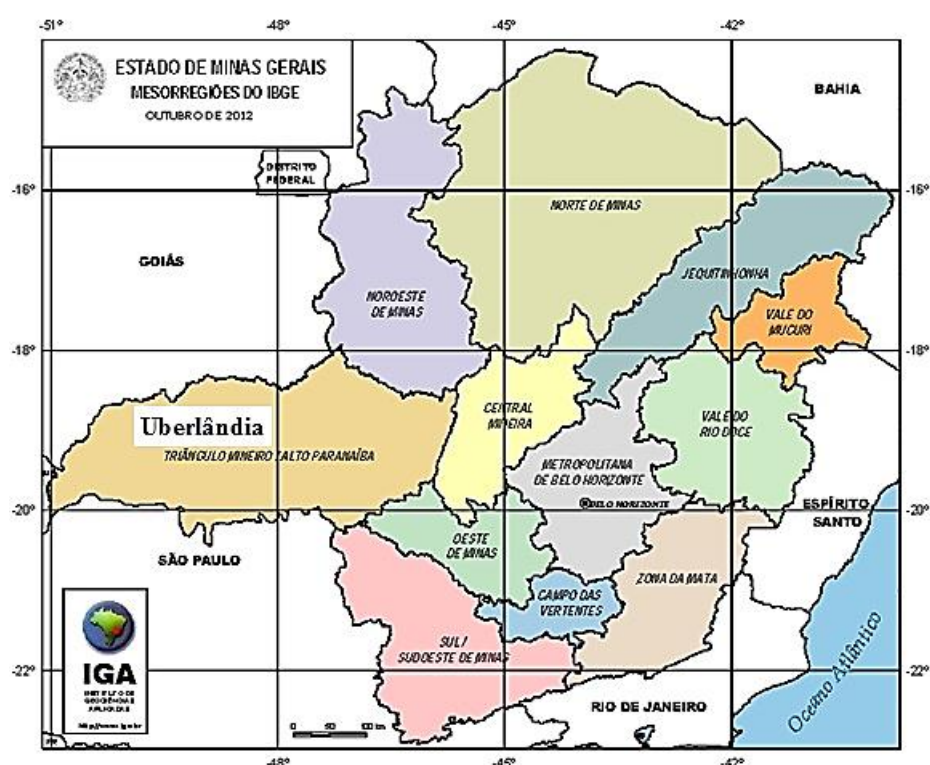
O trabalho de campo foi realizado em duas escolas da rede pública municipal de ensino fundamental da cidade de Uberlândia/MG, no período de abril à primeira quinzena do mês de dezembro de 2013, totalizando uma carga horária de 265 (duzentos e sessenta e cinco) horas. Pela demanda específica de uma das instituições,

permanecemos 68% desta carga horária, realizando atividades que poderiam contribuir para a formação do professor e do aluno leitor⁹³.

As escolas localizam-se na região urbana do município de Uberlândia. A Escola Azul está localizada no bairro Brasil, no setor nordeste, e a Escola Verde no bairro Morumbi, no setor leste.

A seguir, apresentamos, na imagem 22, um mapa com a localização do município onde se situam as duas escolas:

Imagem 22 - Localização do Município de Uberlândia na Região do Triângulo Mineiro, estado de Minas Gerais, Brasil.



Fonte: Instituto de Geografia Aplicada – IGA/2012

Respeitando-se os critérios pré-definidos, descritos na metodologia, foram feitos vários contatos com possíveis sujeitos aos critérios estabelecidos. Em algumas ocasiões, os contatos foram feitos por telefone, ou pessoalmente e, diretamente, nas escolas selecionadas. Utilizamos alguns dias até definir os professores, isto porque alguns deles tiveram seus contratos encerrados, outros haviam se mudado das escolas ou desistido da profissão. Houve também um caso de uma professora que alegou estar ministrando aula

⁹³Estes dados serão descritos no próximo capítulo.

para turmas “muito difíceis”, com alunos indisciplinados e disse que, se eu não me importasse, preferia não participar.

Ressaltamos que, ao entrarmos em contato com os professores, retomávamos os objetivos da pesquisa e deixávamos bem claro que a participação seria de forma voluntária e que, se ela não fosse possível, não haveria problema algum. Para a seleção das colaboradoras, não houve qualquer restrição em relação à raça, sexo, posições religiosas, políticas e teóricas. Optamos pela escolha dos colaboradores, conforme descrito anteriormente, por meio dos critérios estabelecidos.

Depois de múltiplas tentativas, descobrimos que uma das professoras que foi entrevistada no ano de 2012, Arlete, estava trabalhando em outra escola, como professora regente de 3º ano, não mais como professora de Literatura. Ela se encontrava na escola que havia alcançado o maior índice do IDEB: 7,2. Entramos em contato com esta professora e ela se prontificou a continuar como colaboradora.

Observamos que nenhuma professora da escola, que possuía a menor nota, havia participado de nossas Oficinas. Dessa maneira, excluímos esta escola e outras que não contemplaram este critério. Diante deste fato, fomos analisando escola por escola as quais deveriam contemplar os critérios que estabelecemos: ter professores que participaram das Oficinas e que se interessava em participar da pesquisa de campo e ter maior ou menor nota do Ideb no ano letivo de 2011. Desse modo, definimos trabalhar com uma das escolas que obteve a quarta menor nota (4,8), pois nesta escola atuavam duas professoras de biblioteca que haviam participado das Oficinas e que registraram o desejo de contribuir com a investigação. Entramos em contato com as duas professoras e elas aderiram a esta etapa da pesquisa.

Definidas as escolas e professoras, procuramos as gestoras de cada uma delas. Na escola que possuía o maior índice do IDEB, Escola Azul, procuramos a gestora – Abadia, expusemos a pesquisa, as Oficinas realizadas no ano anterior e os motivos pelos quais a escola havia sido selecionada. Ela se mostrou receptiva e indagou à professora Arlete, que me acompanhava, se era desejo dela participar. Ao confirmar o desejo, a gestora disse-me que eu era bem-vinda. Solicitou uma carta de apresentação, exigência da Secretaria de Educação do Município. Em dia posterior, entregamos uma carta de apresentação, redigida por minha orientadora (Apêndice F).

Depois de ter conversado com a gestora da escola, Arlete me apresentou para a Orientadora Educacional dos anos iniciais. Novamente, explicamos a pesquisa e seus respectivos objetivos, e ela também foi receptiva ao trabalho. A Orientadora também

aprovou minha presença junto às professoras, porém disse que eu teria de trabalhar com as duas turmas de 3º ano, porque as atividades programadas para um ano deveriam acontecer também em outra turma, principalmente por estarem em um único turno. Ademais, seria necessário conversar com a professora de Literatura e Linguagem que desenvolvia um Projeto de Leitura. Assim foi dito por esta orientadora, a qual denominamos Andressa:

Não é viável trabalhar apenas com a professora Arlete. Os alunos já fazem leitura para a aula de literatura, assim ficariam vários livros para os alunos lerem. É preciso incluir a professora de Literatura na pesquisa e, também, encaixar no projeto que esta professora está desenvolvendo. (Andressa, orientadora da Escola Azul, nota de campo, 22/04/2013).

Dessa forma, incluímos mais duas professoras que não participaram das Oficinas realizadas em 2012. Os argumentos da Orientadora me levaram a pensar no fato de que pesquisa e ação podem e devem caminhar juntas, quando se pretende a transformação dos saberes e das práticas. Como expõe Elliot (1998, p. 138): "[...] a colaboração e a negociação entre especialistas e práticos (professores) caracterizam a forma inicial do que se tornou, mais tarde, conhecido como pesquisa-ação".

Na pesquisa-ação, a definição do tema e seu desdobramento em problemas, a serem detalhadamente pesquisados, são realizados a partir de um processo de discussão com os participantes. Desse modo, aproveitamos para dialogar sobre a possibilidade de um trabalho interdisciplinar que poderia ser realizado com a professora de Literatura. Andressa me disse que seria possível, desde que não sobrecarregassem os alunos. Conforme afirma Kemmis e Wilkinson (2002, p.43), "[...] na realidade, o processo de pesquisa-ação não é tão organizado como essa espiral de ciclos autocontidos de planejamento, ação e observação e reflexão sugere. [...] Na verdade, o processo é provavelmente mais fluido, aberto e sensível".

Ainda neste mesmo dia, fui apresentada às duas professoras de Biblioteca que atuavam no turno matutino. Uma delas, a qual denominamos Angélica, havia participado de minhas Oficinas, porém não havia se prontificado a continuar sendo colaboradora da pesquisa. Novamente, relatamos a proposta da pesquisa e pedimos que verificassem se na biblioteca da escola havia as obras de Ruth Rocha selecionadas para nosso estudo. Elas disseram que iriam averiguar se haviam ou não recebido os exemplares e qual a quantidade que possuíam. A outra professora de biblioteca, que nomeamos de Agda, foi logo dizendo: "seu projeto é muito interessante, mas os

professores desta escola não têm interesse em ler, não procuram a biblioteca” (nota de campo, 22/04/2013). Apenas ouvimos, lembramo-nos de como é importante a escuta sensível, conforme aborda Barbier (2007). Além das aparências estão as expressões de vida, de sentimento, de compreensão, de interesse e de valores.

Quanto à escola com uma das menores notas do IDEB, Escola Verde, nela fomos recebidas pela gestora da escola: Veranilda, a quem nos apresentamos e dissemos que gostaríamos de falar com as professoras de biblioteca: Vanessa e Vânia. Foi possível conversar com Vanessa e também com Veranilda que se juntou a nós. Explicamos sobre a pesquisa, as Oficinas realizadas no ano anterior, e os motivos pelos quais a escola havia sido selecionada. A gestora se mostrou receptiva, conversamos sobre os acervos literários que a escola estava recebendo e sobre aqueles já recebidos. Veranilda relatou que “os professores da escola não procuram a biblioteca, não procuram ler, fazer atividades diferentes”. Então disse: “Vamos sugar você!” (nota de campo, 09/05/2013). Em seguida, ela nos apresentou alguns lugares da escola: sala de professores; cantina; quadra esportiva; laboratório de informática e a biblioteca. A primeira impressão que tivemos foi de uma escola silenciosa; nos corredores não havia crianças andando, não tinha barulho. Fizemos um comentário sobre esse fato e Veranilda respondeu-nos que o barulho incomodava o andamento da escola. Depois deste comentário, preferimos não generalizar ou interpretar “pela superfície”. Acreditamos que deveria buscar os significados de que precisava dentro de determinada cultura, levando em conta todas as suas características.

Nesse sentido, nós nos reportamos à “descrição densa”, proposta por Geertz (2008), o qual defende a descrição com o objetivo maior de possibilitar a compreensão das estruturas significantes implicadas na ação social observada, em detrimento de um suposto diagnóstico de uma cultura ou realidade. Dessa forma, as ações desenvolvidas nas diferentes instituições, bem como as das minhas colaboradoras serão registradas. Acreditamos que se faz necessário obter uma “descrição densa”, a mais completa possível, sobre o que um grupo particular de pessoas faz e o significado, do ponto de vista que eles têm do que eles fazem, ou seja, é preciso “primeiro apreender para depois apresentar.” (GEERTZ, 2008, p. 7).

Nos encontros mencionados, agendamos o primeiro dia de pesquisa. Num clima amistoso, ficou estabelecido que a observação seria iniciada de imediato. Na data agendada entreguei uma carta de apresentação e comecei a pesquisa de campo.

Ao iniciarmos o trabalho de campo, nas duas escolas, deparamos com um desafio: construir um olhar atento que pudesse apreender as interações vividas por minhas colaboradoras. Não havia como abandonar minha experiência como professora dos anos iniciais do ensino fundamental. Assim, era preciso construir um olhar de pesquisadora que não abandonava a experiência de observadora, mas que poderia ser construído nas diferentes relações. Foi preciso a construção não só de um olhar como também de uma postura de silêncio e de observadora, o que, por natureza profissional, exigiu-nos bastante disciplina.

Outro ponto que também exigiu cuidados foi a relação entre as professoras e a pesquisadora. A empatia entre os sujeitos foi imediata, como podemos ler em uma nota do caderno de campo:

Quando estávamos dialogando sobre a maneira como a leitura é trabalhada no espaço escolar, Vera contou que estava cansada de falar com professores, de ver professores utilizarem o espaço da biblioteca apenas como mais um horário a ser cumprido. Eles não planejavam, chegavam e queriam um filme X; nem tinham analisado o filme e punham os alunos para assistir. Não se preocupavam em ajudar o aluno a ler, a entender que a leitura é importante. Tem tantos livrinhos de histórias, de literatura infantil aqui na escola e eles não são usados. Quem sabe você consegue mostrar para estes professores o quanto a literatura é importante. Você acabou de chegar na escola e já mostrou que é entusiasmada pela leitura. Quem sabe algum professor te segue, vai neste caminho. O caminho da leitura, que ajuda a conhecer mais o mundo. Eu sempre acreditei nisto, mesmo estando “readaptada”⁹⁴, eu vejo como muita coisa poderia ser melhorada. (Vera, colaboradora da Escola Verde, nota de campo, 21/05/2013).

Neste fragmento é possível observar indícios dos sentimentos da colaboradora em relação à pesquisa. Este foi um dos momentos nos quais esta colaboradora expôs seus sentimentos em relação às suas inquietações, ao compartilhar suas práticas como regente e como professora readaptada⁹⁵. Como registra Barbier, este momento foi de uma escuta sensível:

Trata-se de um ‘escutar/ver’ [...] A escuta sensível reconhece a aceitação incondicional do outro. Ela não julga, não mede, não compara. Ela compreende sem, entretanto, aderir às opiniões ou se identificar com o outro, com o que é enunciado ou praticado. (BARBIER, 2007, p. 94, grifo do autor).

⁹⁴Readaptado é a terminologia utilizada para designar o profissional que, por limitações físicas e/ou mentais, deixa de exercer o cargo que exercia e assume um novo cargo, que exige dele o desenvolvimento de atividades diferentes do primeiro, não sofrendo promoção ou rebaixamento.

⁹⁵ A professora Vera estava readaptada, deslocada de sua função, desde o ano de 2000 por motivos de saúde. Neste mesmo ano mudou-se para a Escola Verde e atuava na biblioteca.

Com a escuta sensível, procuramos captar o que esta e outras colaboradoras narraram no decorrer da investigação, procurando nos tornar o mais discreta possível. Muitas das narrativas foram sendo construídas ao longo do tempo.

Enfim, foi igualmente compensadora a nossa acolhida pelas gestoras e colaboradoras das escolas, na condição de pesquisadora, abrindo-nos as portas para o que fosse necessário ao trabalho de campo.

Com o objetivo de investigar e entender a dinâmica dos saberes e da prática pedagógica por meio de uma pesquisa-ação colaborativa, utilizamos como estratégias metodológicas: observações participantes em salas de aulas, com registro em diários de campo; conversas informais sobre acontecimentos observados no fazer diário; entrevistas semiestruturadas gravadas em áudio e transcritas; análise documental do Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas; narrativas das coordenadoras, orientadora e diferentes professoras dos anos iniciais do ensino fundamental; observação e diálogos em módulos de planejamentos e em atividades realizadas em salas de aula. Essas formas de inserção no contexto favoreceram o contato e a proximidade necessária entre as colaboradoras e a pesquisadora, propiciando o estabelecimento do respeito e confiança mútuos, essenciais para que se viabilizasse uma pesquisa participativa.

Estamos cientes de que deve haver uma relação entre pesquisador e colaborador fundada no agir comunicativo. Reportamos a Bogdan e Biklen (1994) que argumentam que nos estudos qualitativos, “[...] o processo de condução de investigação qualitativa reflete uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos, dado estes não serem abordados por aqueles de uma forma neutra”. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 51). Por se tratar de uma abordagem de pesquisa qualitativa, os pesquisadores frequentam os locais de estudo com o intuito de interpretar, compreender o contexto no qual está inserido o objeto de pesquisa. Entendem que “as ações podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente de ocorrência”. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 48).

Na próxima seção, descrevemos as escolas parceiras, destacando os seguintes aspectos: localização; breve histórico; corpo docente; corpo discente; colaboradores; condições de trabalho; turmas investigadas e biblioteca escolar.

4.2 Conhecendo as escolas parceiras

4.2.1 Escola Azul

A Escola Azul é uma das 50 escolas municipais de ensino fundamental⁹⁶ de Uberlândia. Foi criada pela Lei Municipal nº5453 de 30/12/1991 para se abrigar dentro de um complexo escolar que foi denominado “Universidade da Criança”. Possuía um prédio para a Educação Infantil, um para Ensino Fundamental de 1º ao 5º ano e o outro para o Ensino Fundamental de 1º ao 9º ano e o Ensino Médio nas modalidades Normal e Secretariado Escolar de 1º e 2º grau. Este último abriga hoje apenas do 1º ao 9º ano; foram extintos, em 2000, os anos de Ensino Médio.

Neste complexo também está inserido o centro para formação de professores: Centro de Estudos e Projetos Educacionais (CEMEPE), com a capacidade para atender, no mínimo 1.834 alunos da Educação Infantil, Fundamental e Médio, divididos em três turnos de trabalho. O atendimento de todos os anos se deu de forma gradativa. Assim, em 1993 começou a oferecer turma de 1ª a 4ª séries, e, no ano de 2013, 1º ao 5º ano, sendo que a implantação de 5ª a 8ª séries, hoje 6º ao 9º ano, foi posterior. Para o 2º grau, atual ensino médio, implantou-se primeiramente apenas o 1º ano e as demais séries foram incluídas gradativamente. A orientadora Andressa destacou que em 1999 o complexo foi desmembrado e as escolas ficaram independentes administrativamente.

A partir de janeiro de 2007, atendendo ao disposto nas Leis Federal 10.172/01⁹⁷, 11.114/05⁹⁸, 11.274/06⁹⁹ e 9.394/96¹⁰⁰, a escola passou a atender ao Ensino Fundamental de 9 anos.

Atuavam nesta escola, no ano de 2013, 82 professores de diferentes áreas, todos com curso superior completo; 21 funcionários de serviços gerais (ASG), cinco

⁹⁶ No município de Uberlândia havia, em 2013, 52 escolas de ensino fundamental, sendo 39 na zona urbana e 13 na zona rural. Estas informações estão disponibilizadas no site da Prefeitura de Uberlândia: Relação das Unidades Escolares/PMU. Disponível em: <http://www.uberlandia.mg.gov.br/?pagina=secretariasOrgaos&s=30&pg=76>. Acesso em: 10/03/2012.

⁹⁷ A Lei Federal 10.172/01 que aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências está disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm. Acesso em: 09/07/2013.

⁹⁸ A Lei Federal 11.114/05 que torna obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade está disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11114.htm. Acesso em: 09/07/2013.

⁹⁹ A Lei Federal 11.274/06 sobre a duração de nove anos para o ensino fundamental está disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm. Acesso em: 09/07/2013.

¹⁰⁰ A Lei Federal 9.394/96 que dita diretrizes e bases para a educação, da básica à superior está disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 09/07/2013.

funcionários técnicos administrativos e dois recepcionistas, sendo um deles readaptado. No âmbito da gestão, esta instituição contava com uma diretora, duas vice-diretoras, seis orientadoras. Esse grupo atendia, em média, a um público estudantil de 1.200 alunos. O Conselho de Classe, que se reunia bimestralmente, agia como órgão de natureza deliberativa quanto aos assuntos referentes ao ensino e aprendizagem.

De acordo com informações obtidas na Secretaria da Escola, os discentes moravam nas proximidades e em bairros circunvizinhos. O nível socioeconômico dos alunos foi classificado na classe de renda média e média alta. Geralmente, as turmas possuíam, em média, 28 alunos, porém algumas possuíam até 34 alunos. Nesta escola as turmas eram denominadas por letras do alfabeto, por exemplo: 3º Ano A; 3º Ano B, o que facilitava ao aluno identificar o ano que ele estava cursando. Os períodos de estudo dividiam-se em dois turnos, das 7h às 11h 25, das 13h às 17h 25, com um intervalo de 15 minutos.

De acordo com dados apresentados pelo PPP¹⁰¹, a escola possuía uma área construída de 2.414,90 m². Na área construída, em 2013, conforme dados apresentados pela secretaria da escola, estavam distribuídos vinte salas de aula, um laboratório de Ciências, dois laboratórios de Informática, uma biblioteca, uma cozinha, uma mecanografia, uma secretaria, uma sala de direção, uma sala da supervisão, uma sala para o ensino alternativo, uma sala de professores, um depósito para gêneros alimentícios, um depósito para materiais de limpeza, banheiros para os alunos no andar superior e inferior do prédio, um banheiro para professores. Na área externa havia duas quadras, sendo uma com cobertura e com um vestuário, uma pracinha na entrada da escola e um estacionamento para os profissionais da instituição.

Para facilitar o processo de ensino e aprendizagem e o enriquecimento dos conteúdos curriculares, a escola contava com um acervo de materiais didáticos e equipamentos eletrônicos, constantes em seu inventário patrimonial de bens permanentes e de consumo disponibilizados aos professores e alunos, incluindo: computadores; impressoras; aparelhos de som; televisores; DVDs; retroprojetores; Datashow; caixas acústicas; microfones; filmadora; máquina fotográfica digital; além de um rico acervo bibliográfico; material de referência, como enciclopédias; dicionários; atlas geográficos; mapas; globos terrestres; fitas de vídeo; CDs e DVDs relacionados

¹⁰¹ O Projeto Político Pedagógico (PPP) disponibilizado estava datado do ano letivo de 2010. A gestora informou que precisava ser atualizado. Assim, os dados históricos apresentados são referentes ao referido ano.

aos conteúdos disciplinares; paradidáticos e periódicos (jornais e revistas por assinaturas), que se encontram arquivados e organizados para empréstimo na biblioteca da escola.

A Escola Azul, conforme dados do PPP, se propunha a ser uma escola de qualidade, democrática, participativa, inclusiva e comunitária visando à formação cidadã de seus alunos. Destacavam-se como principais metas a serem alcançadas:

- 1- avaliação diagnóstica processual que considere a permanência e atuação do aluno em sala de aula;
- 2- articulações do trabalho pedagógico entre disciplinas - interdisciplinaridade;
- 3- atendimento extraclasse;
- 4- apoio pedagógico aos professores através de supervisores em número suficientes e coordenadores por disciplina e/ou área de estudo;
- 5- ampliação do espaço físico para atender, com qualidade, aulas práticas e projetos, bem como espaço para realização de reuniões e atividades diferenciadas aos alunos;
- 6- maior participação de pais no Conselho Escolar.

Ressaltamos que os recursos financeiros desta escola, conforme dados do PPP, eram administrados por três instâncias: recursos municipais, por meio da Secretaria de Finanças da Prefeitura Municipal de Uberlândia; recurso federal, pelo Programa Dinheiro Direto na Escola; caixa escolar, que é um recurso proveniente de doações e vendas no “barzinho” da escola. Também eram recebidos eventuais recursos financeiros por meio de verbas doadas por políticos ou associações.

4.2.2 Escola Verde

Trata-se da segunda escola investigada, integrante da rede municipal de ensino. Conforme dados do PPP (2012) a Escola Verde iniciou suas atividades no ano de 1993 em outro bairro, bairro Santa Mônica II, funcionando em salas cedidas por outra escola do município, quando o prédio estava em construção.

Em 1994, passou a ter sede própria no Bairro Morumbi¹⁰². Foi a primeira escola deste bairro. Começou funcionando em três turnos com turmas de 1ª a 4ª séries e em 2013 atendia do 1º ano ao 5º ano. Em 1996, foi oficializado o nome da Escola Verde. Em maio de 1997, conforme Parecer nº 323/97 – Processo nº 25.017, passou a vigorar a autorização de funcionamento desta escola. Para atender às necessidades específicas da comunidade, em 1999 a escola funcionou em três turnos, sendo que o primeiro turno começava às 7h, o segundo, às 11h25min e o terceiro, das 15h30min às 19h20min. Neste ano, a escola foi ampliada, sendo inauguradas mais seis salas de aula, uma biblioteca, uma secretaria com dois banheiros que teve o espaço dividido com a direção e um depósito pedagógico. Para atender, novamente, à necessidade da comunidade quanto à Educação Infantil, tornou-se necessária a abertura de outro anexo, autorizada pela Secretaria Municipal de Educação, para atender em média 150 crianças. No decorrer de 2002, ocorreu uma nova ampliação da escola. Foram inaugurados, em 30 de agosto, uma quadra de esportes, cinco salas de aula, um laboratório de informática que foi cedido para ser a sala das pedagogas, banheiro masculino e feminino, banheiro para professores, um depósito alimentício, um depósito de materiais de limpeza e cozinha e refeitório ampliados. Houve também melhoria na área externa, que foi cimentada e ornamentada com um jardim.

De acordo com dados apresentados no PPP (2012) da Escola Verde, o prédio onde funciona foi construído, especificamente, para fins educacionais, numa área total de 5.000 m². A construção do prédio não é recente, haja vista que a escola começou suas atividades no segundo semestre de 1996. A área construída contava com as seguintes dependências: um hall de entrada seguido de uma varanda coberta; 19 salas de aula em cada turno; um laboratório de Informática; uma sala para Atendimento Educacional Especializado (AEE); uma biblioteca; um refeitório; uma mecanografia; uma secretaria uma sala de direção e vice direção; uma sala da coordenação pedagógica; uma sala para o ensino alternativo; uma sala dos professores; um depósito para gêneros alimentícios; um depósito para materiais de limpeza; duas instalações sanitárias para professores e pessoal administrativo, sendo uma adaptada para portadores especiais; quatro instalações sanitárias femininas e quatro masculino para os alunos, sendo uma adaptada para portadores especiais; uma brinquedoteca. Na área externa havia duas

¹⁰² O Bairro Morumbi, conforme registros do PPP (2012) da Escola Verde, foi criado em 1992, formado basicamente de casas populares (embriões), destinadas à população de baixa renda. Antes de se chamar Bairro Morumbi, era chamado de Bairro Santa Mônica II.

quadras sendo uma com cobertura; um quiosque; uma área para atividades de horticultura e uma área destinada a estacionamento dos funcionários.

Atuavam na Escola Verde, no ano de 2013, cinquenta professores efetivos e treze professores contratados, todos com curso superior completo. Havia duas vice-diretoras, duas supervisoras, quatro pedagogas (as quais eram denominadas, nesta escola, como coordenadoras) e a diretora eleita pela comunidade escolar, além de dezesseis funcionários de serviços gerais (ASG) e quatro funcionários técnicos administrativos.

Conforme informações obtidas na Secretaria da Escola, os discentes moravam nas proximidades da escola. O nível socioeconômico dos alunos estava definido nas classes de renda baixa e média. Eram filhos de trabalhadores de baixa renda, do próprio bairro. Conviviam, muitas vezes, com o desemprego dos pais, conflitos familiares, a separação e a ausência de identidade paterna. Algumas famílias faziam parte do Movimento dos Trabalhadores Sem Teto (MTST). Esses fatores, conforme informações das colaboradoras, contribuíam para uma baixa autoestima, falta de interesse e de perspectivas.

Sobre os alunos desta escola, Vânia narrou:

Fizemos uma pesquisa aqui na escola e, se não me engano, em 2008, apesar da renda dos pais dos alunos ser baixa, 95% moravam em casa própria e de alvenaria, a maioria estava pagando financiamento. Hoje, temos alunos que não podem vir à aula de reforço porque não têm quem os traz. Alguns estão morando em assentamentos na Estrada do Pau Furado, aqui mesmo na zona leste, próximo à escola. São alunos que precisam de ajuda, às vezes a questão afetiva deixa a desejar, porque alguns têm problemas demais. (Vânia, professora de biblioteca da Escola Verde, nota de campo, 02/10/2013).

Esse depoimento nos leva a pensar sobre a importância do olhar da sensibilidade do professor. Penso que a atuação pedagógica na escola requer uma postura do ouvir, do falar e do propor. Os profissionais da educação, para construírem seus saberes e desenvolverem suas práticas, precisam de criatividade e de perspicácia, para que tenham condições de realizar o trabalho a que se propõem, a partir das necessidades e possibilidades dos alunos, do contexto educacional em que estão atuando. Nesse sentido, o PPP (2012) da escola salienta que a busca de melhorias das práticas pedagógicas e o estímulo às metodologias que atendam às especificidades dos alunos. Uma das suas metas, por exemplo, era construir uma sala de vídeo e literatura, pois,

dessa forma, evitaria o transitar de televisores pela escola, situação que tomava o tempo das professoras de biblioteca e do regente para organizar o funcionamento do aparelho.

Nesta escola, no ano de 2013, havia um total de 996 alunos, sendo 501 no turno da manhã e 495 no turno da tarde. A escola atendia alunos da Educação Infantil e anos iniciais do ensino fundamental. As turmas tinham, em média, 24 alunos; porém algumas possuíam até 32 alunos. Nesta escola as turmas eram denominadas por números, por exemplo, Sala 11, Sala 12, Sala 13, Sala 14, que correspondiam ao 3º Ano. Isso, a nosso ver, dificultava a identificação do ano escolar que o aluno cursava. Várias vezes, em conversas com alunos, principalmente no primeiro semestre, identificamos que eles não sabiam ou tinham dificuldades em dizer o ano que estavam cursando; diziam, por exemplo, “estudo na sala 12”. Também tivemos a oportunidade de conversar com alguns pais, com essa mesma dificuldade, ou seja, não sabiam ou confundiam o ano escolar que o filho estava cursando.

Na escola, os períodos de estudo dividiam-se em dois turnos, das 7h às 11h 25 e das 13h às 17h25, todos com um intervalo de 15 minutos.

Segundo informações da vice-diretora do turno da manhã, a escola possuía infraestrutura adequada¹⁰³ para desenvolver as atividades, o que permitia um ambiente propício para o processo de ensino e aprendizagem. A escola possuía: computadores; aparelhos de som; televisores; DVDs; retroprojetores; Datashow; caixas acústicas; microfones; filmadora; máquina fotográfica digital; além de um rico acervo bibliográfico; material de referência, como enciclopédias; dicionários; atlas geográficos; mapas; globos terrestres; fitas de vídeo; CDs e DVDs relacionados aos conteúdos disciplinares; paradidáticos e periódicos (jornais e revistas por assinaturas), que se encontram arquivados e organizados para empréstimo na biblioteca da escola.

A Escola Verde, conforme dados do PPP (2012), também definiu ser uma escola de qualidade, democrática, participativa, inclusiva e comunitária visando à formação cidadã de seus alunos. Em seu PPP, destacavam-se como principais metas a serem alcançadas: construir uma escola democrática; valorizar e incentivar a participação e o envolvimento dos pais no cotidiano escolar; possuir uma sala ampla para a biblioteca

¹⁰³ Conforme dados apresentados por estudos realizados por pesquisadores da Universidade de Brasília (UnB) e da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), apenas 0,6% das escolas brasileiras possuíam infraestrutura próxima da ideal para o ensino. As escolas foram distribuídas em quatro categorias: infraestrutura elementar, infraestrutura básica, infraestrutura adequada e infraestrutura avançada. Outras informações estão disponíveis em: <http://educacao.uol.com.br/noticias/2013/06/04/menos-de-1-das-escolas-brasileiras-tem-infraestrutura-ideal.htm>
<http://www.unb.br/noticias/unbagencia/cpmod.php?id=94321> Acessados em: 20/11/2013.

para que haja espaços distintos para: leitura individual; trabalho em grupo para contação de história; articular a alfabetização e o letramento, considerando o letramento como fundamento e finalidade da construção do conhecimento.

Os recursos financeiros desta escola, conforme dados do PPP, eram administrados por três instâncias: recurso municipal, por meio da Secretaria de Finanças da Prefeitura Municipal de Uberlândia; recurso federal, pelo Programa Dinheiro Direto na Escola; caixa escolar, que é um recurso proveniente de doações e vendas, esporádicas, de cachorro-quente.

As colaboradoras da pesquisa, das duas escolas mencionadas, afirmaram que as unidades escolares possuíam PPP, elaborados pelo corpo técnico, com a participação de representantes dos demais setores da comunidade escolar, a fim de subsidiar as ações implementadas nas duas instituições.

4.2.3 As condições de trabalho docente nas/das escolas parceiras

As condições de trabalho docente são um dos pilares a serem analisados na instituição escolar, quando se pensa na melhoria do ensino, em qualquer que seja o nível escolar e/ou disciplina. Existem múltiplos fatores que determinam/possibilitam as condições do trabalho docente, dentre eles: as condições profissionais dos docentes; as condições físicas/materiais das escolas e a relação com os professores; o sistema burocrático imposto aos docentes; o tempo de trabalho diário, semanal, mensal e anual; o número de horas frente ao aluno; o número de alunos por turmas. Esses fatores, muitas vezes, produzem o estresse do docente, o comprometimento do nível de qualidade do trabalho desenvolvido, a impossibilidade do profissional de se aperfeiçoar e a falta de tempo para se preparar e refletir criticamente sobre sua prática pedagógica.

O docente sente o desgaste físico e/ou mental de longas jornadas de trabalho, necessárias para fazer frente à baixa remuneração e manter um padrão de vida razoável. Assim sendo, o cotidiano do professor se resume em: preparar aulas e atividades complementares ao material didático; preparar/corrigir pacotes e mais pacotes de provas/trabalhos e preencher uma infinidade de relatórios, nos horários que deveriam ser destinados a atualização pedagógica, ao lazer (como ir ao teatro, cinema, museu, etc.), descanso e convívio social, com a justa remuneração de horas-atividade.

Neste sentido, constatamos que, nas escolas pesquisadas, nossas colaboradoras, apesar de na sua maioria (sete delas) dobrarem turno, não fizeram nenhuma queixa de problemas de saúde¹⁰⁴. Eram pontuais e estavam sempre presentes na sala de aula. Elas apenas descreviam algumas frustrações sobre a falta de diálogo entre a professora regente e as professoras especialistas¹⁰⁵. O excerto a seguir relata como uma das professoras sentia a questão do tempo escolar:

Nós não temos horário para sentar e discutir um determinado assunto. Quando isto acontece é rapidamente, no corredor ou no recreio. Não dá para falar sobre o que pensamos. Por exemplo, o Projeto de leitura foi passado pela Arlinda. Ela fez no ano anterior, deu certo e ela me passou. Também, de vez em quando, Arlete e Arlinda me pedem para ajudá-las a dar os conteúdos. Nas últimas semanas trabalhei classificados, lista de compras. Temos um tanto de conteúdos, não dá para fazer diferente. (Alba, professora de literatura da Escola Azul, entrevista oral, 07/06/2013).

A professora Vanilda (professora de literatura da Escola Verde) também destacou esta situação: “Não temos oportunidade de falar, trocar figurinhas com as professoras regentes”. (nota de campo, 18/06/2013).

Indubitavelmente, a organização do tempo escolar constitui um obstáculo para a troca de experiências, a participação e a contribuição das professoras na elaboração de seus saberes, provenientes de suas práticas. A tentativa de apenas reproduzir o que o outro já experimentou, além de sugerir uma dinâmica reprodutivista, não contribui, muitas vezes para o desenvolvimento do senso crítico; logo, da formação profissional. Entendo que a dificuldade de diálogo, de encontros para uma efetiva troca de experiência pode inviabilizar a contribuição das professoras na elaboração de seus próprios saberes, pois,

É consenso que nem todas as ações desenvolvidas no espaço educativo engendram aprendizagens e saberes. Daí a importância de contar, ouvir, refletir ou debater sobre as experiências. O diálogo entre os diversos saberes (acadêmicos, experienciais, públicos e privados)

¹⁰⁴ Apesar de sua saúde não ser o foco aqui, ela interfere diretamente na prática desse profissional. Tanto que, na Escola Verde, uma de nossas colaboradoras foi afastada por questões de saúde, nos dois últimos meses de aula.

¹⁰⁵ Professor especialista é um profissional numa determinada área do conhecimento, ou seja, é especialista numa área de conteúdo curricular. Nas instituições pesquisadas, cada turma tinha uma professora polivalente, responsável pelas disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia. As disciplinas de Educação Física, Ensino Religioso, Arte, Produção de texto e Literatura e Linguagem eram ministradas por outras professoras, as especialistas.

possibilita ao professor a conceitualização e a produção de novos conhecimentos. (GUIMARÃES, 2006, p. 160).

Assim, quando um professor desenvolve um projeto de sucesso, ele, ou o coordenador ou supervisor, poderia documentá-lo, sistematizá-lo e compartilhar a experiência para que outros docentes pudessem conhecer o trabalho realizado. Isso poderia ser feito na escola, por meio de diálogo, em uma roda de conversa, pelo menos com a criação de um arquivo de boas práticas aberto a consultas, ou na internet, com a organização de uma rede colaborativa, na qual docentes de outras escolas pudessem participar.

Na entrevista realizada com a Orientadora Educacional, Andressa, uma das questões versou sobre a existência de diálogo entre os professores de Linguagem e Literatura. Ela relatou que não havia um tempo/módulo específico para eles se reunirem nem para se reunirem com os professores regentes. O trecho a seguir evidencia a situação:

Aqui nós não temos um professor específico como eu te falei. Aqui, nós temos um professor, ele trabalha Linguagem, não é especificamente a leitura, é um trabalho interdisciplinar. Nós temos um módulo¹⁰⁶, não necessariamente em conjunto, mas eu converso com uma, converso com a outra. Se ela traz uma ideia boa, eu percebo. Então, a ideia é boa, vamos trabalhar na outra sala. Vamos pedir para a professora acolher este projeto que você vai desenvolver com sua turma. Então, há uma aceitação muito boa. (Andressa, colaboradora, Escola Azul, entrevista gravada, 04/10/2013).

As condições relatadas dificultam o investimento pessoal na busca de novas visões sobre o ensino e a aprendizagem, o que as levam a repetir, anos a fio, uma determinada prática ou repetir o que uma ou outra professora fez e que pode ter dado certo em uma turma e não dar na outra. É importante que haja diálogo entre os professores para que eles dialoguem sobre suas experiências. Conforme Veiga (2008, p. 270):

A partilha de experiências em equipes estimula o próprio desenvolvimento profissional dos docentes. Os diálogos entre os pares e alunos sobre a experiência de trabalho conjunto constituem formas importantes para ressignificar o processo didático que ocorre durante a aula. A organização do processo de trabalho da instituição educativa deve propiciar situações de encontro e intercâmbio entre

¹⁰⁶ Módulo equivale a um intervalo de 50 minutos.

professores para quebrar o isolamento profissional e o individualismo que caracterizam o trabalho docente.

Intervir neste quadro exige mudanças. Requer uma escola dinâmica e questionadora. Evidenciamos, na Escola Verde, como relatou a coordenadora Verônica, resistências em relação aos professores iniciantes: “eu creio que elas pensam assim: quem é essa menina para querer dar sugestão, ensinar, tentar mudar a minha postura, a minha maneira de ensinar” (Verônica, coordenadora da Escola Verde, entrevista gravada, 06/12/2013). Como destaca Marcelo Garcia (2010, p.17):

O período de tempo que abarca os primeiros anos, nos quais os professores realizarão a transição de estudantes para docentes, é um período de tensões e aprendizagens intensivas em contextos geralmente desconhecidos e durante o qual os professores iniciantes devem adquirir conhecimento profissional além de conseguirem manter certo equilíbrio pessoal.

Este mesmo autor registra:

O período de iniciação ao ensino representa o ritual que há de permitir transmitir a cultura docente ao professor iniciante (os conhecimentos, modelos, valores e símbolos da profissão), a integração da cultura na personalidade do próprio professor, assim como a adaptação do mesmo ao entorno social em que desenvolve sua atividade docente. Tal adaptação pode ser fácil quando o entorno sociocultural coincide com as características do professor iniciante. No entanto, tal processo pode ser mais difícil quando deve se integrar a culturas que lhe são desconhecidas até o momento de começar a ensinar. (MARCELO GARCIA, 2010, p.18).

O preconceito contra os professores iniciantes aparece como uma das dificuldades encontradas no início da trajetória. Isso nos remete à importância da socialização profissional, construída pelos professores mais experientes com os mais jovens. A transição de uma cultura de isolamento para uma cultura colaborativa é um aspecto decisivo para os professores. Trabalho em equipe, colaboração e partilha são fundamentais para enfrentar os problemas educativos. Nesse sentido, salientamos a importância do diálogo nesse processo, o que pode estimular o pensamento crítico e o olhar para si, auxiliando na criação de alternativas para problemas do cotidiano. Esses

exercícios nos colocam na condição de sujeitos históricos e não de expectadores e, desse movimento, emergem ações.

Além das relações de trabalho, a estrutura física da escola, assim como a organização, manutenção e segurança divulgam sobre a cultura escolar que ali se constrói. Constatamos que, em ambas as escolas, o espaço físico é bem limpo, as salas de aula têm espaço adequado para acolher o número de alunos destinados a cada uma delas. Foi possível verificar também que essas instituições de ensino possuem as mesmas características físicas no que diz respeito ao pátio; ambas com superfície plana e sem equipamentos específicos para uso dos estudantes. São espaços sem *criatividade* e *frios*, destinados tanto para as atividades recreativas como para o lanche dos alunos.

Sem estruturas adequadas com equipamentos e brinquedos, os alunos buscavam meios de adequar o espaço às suas necessidades. Ficou evidente a apropriação feita por eles, por exemplo, ao transformarem embalagens vazias em bolas para futebol. Tudo com o propósito de brincar - uma necessidade da criança. Por meio das brincadeiras, a criança se desenvolve, aprende a concentrar-se, a observar e a estabelecer relações com objetos, pessoas e natureza. Segundo Carleto (2004, p. 131), “através do brincar, do jogo e do brinquedo, a criança é capaz de expressar, assimilar e construir a sua realidade”.

Na Escola Azul, por exemplo, o espaço destinado ao recreio e à realização de eventos, no período de aula, situava-se próximo às salas de aulas. Isso provocava interferência sonora; o barulho muitas vezes dificultava o andamento das atividades programadas nas salas de aula dos anos iniciais. Na Escola Verde, o espaço físico era amplo e possuía local apropriado para realizar o lanche e eventos com apresentações diversas. Também dispunha de um espaço para realizar atividades lúdicas. Porém, estas atividades não ocorreram no período da pesquisa.

A estrutura física de uma escola, geralmente, não é adquirida, nem definida por decisão dos educadores, de acordo com as necessidades das escolas. Porém, eles podem intervir no sentido de tornar o espaço físico apropriado para a realização de atividades pedagógicas dentro e fora da sala de aula. Penso que o espaço, além de ser apenas limpo e planejado, deve favorecer o aprendizado dos alunos e professores, propiciar às pessoas possibilidades de realizar suas tarefas, para ensinar e aprender. Constatamos que, na Escola Azul, diferentes reuniões, com pais e/ou professores, aconteciam nas salas de aula, nos horários de módulo do professor, ou na sala da orientação. Na Escola Verde,

apesar destes estes espaços também serem utilizados, a biblioteca era requisitada para que este tipo de reunião acontecesse, o que não acontecia na Escola Azul.

Outro fato verificado nas duas escolas foi a existência de espaços físicos não utilizados pelos professores e estudantes. Por exemplo, na Escola Azul, havia uma área verde, a qual era denominada pelos profissionais de pracinha, e que, por não haver árvores, não era utilizada. Segundo Alba, “a pracinha seria um ótimo local para contar história. Mas não dava, tinha muito sol. O pátio fica de frente às salas de aulas, e não pode ser usado, quando não estava na hora do lanche, ou acontecendo algum evento, é hora de limpar o espaço”. (Nota de campo, 14/06/2013).

Na Escola Verde, por sua vez, havia um quiosque, que, aparentemente, não era utilizado. Constatamos a utilização, duas vezes, para servir cachorro-quente aos alunos que compravam, esporadicamente, para contribuir com a caixa escolar. A brinquedoteca, outro espaço desta escola, apesar de ser um espaço pedagógico relevante para a construção do conhecimento do aluno da educação infantil, também quase não era utilizada. Ao dialogar com alguns professores de educação infantil desta escola, obtivemos a informação de que eles a utilizavam sim, mas não eram todas semanas. Tive oportunidade de utilizar esta sala com alunos do Projeto de Leitura. Ao entrar, sentimos cheiro de mofo. Isto nos fez concluir que, apesar de a brinquedoteca se colocar ao alcance da criança, para inúmeras atividades que possibilitam a ludicidade individual e coletiva, a sala era usada eventualmente.

Na nossa compreensão, havia demasiada preocupação com o processo de ensino e aprendizagem disciplinar, embora exista, paralelamente, o reconhecimento da importância do brincar. Ao mesmo tempo em que considerava a necessidade de se desenvolver na criança a imaginação e de se destacar a importância do simbolismo na educação infantil, predominava a valorização dos brinquedos destinados ao desenvolvimento cognitivo, os jogos de memória, de encaixes, as letras e os números, em detrimento de materiais lúdicos destinados à representação simbólica. Constatamos, assim, uma concepção de brincar que valorizava atividades lúdicas objetivadas, supervisionadas e direcionadas para as diversas áreas do conhecimento sistematizado. Enfim, em ambas as escolas, evidenciamos que os espaços escolares destinados ao lazer e à convivência, a nosso ver, espaços alternativos, não eram explorados de forma efetiva.

4.3 Os colaboradores da investigação

4.3.1 Colaboradoras da Escola Azul

Nesta pesquisa nossos colaboradores foram identificados, como já registrados anteriormente, com nomes fictícios. Na Escola Azul contamos com uma professora de Literatura e Linguagem, duas professoras polivalentes, ou seja, professoras que ministravam mais de uma disciplina, no caso: Língua Portuguesa, Matemática, Geografia, Ciências e História, duas professoras de biblioteca e uma orientadora; nossas colaboradoras. Assim, o grupo desta escola foi composto por seis profissionais. A seguir, apresentaremos os seguintes dados: idade, formação, função, tempo de atuação pedagógica como professora e carga horária de trabalho.

Alba, 28 anos, pedagoga, graduou-se em Pedagogia em 2012. Atuava como professora desde 2011. Em 2013, pela primeira vez, foi professora de Literatura/Linguagem e de Ensino Religioso em turmas de 3º ano, no turno da manhã, e professora regente em uma turma de 3º ano, no turno da tarde. Em ambos os turnos, era professora da Escola Azul. A carga horária de trabalho era de 40 horas semanais. No turno da manhã, turno no qual esta professora era nossa colaboradora, ela ministrava 16 horas aulas, de 50 minutos. Para completar as 20 horas deste turno, Alba era professora eventual, ou seja, na falta do professor regente, ela o substituía. Para isso, pegava um plano de aula previamente preparado pelo titular da turma e, com ele em mãos, organizava os alunos e conduzia uma atividade complementar ao conteúdo que estava sendo estudado.

Arlete, 46 anos, graduou-se em Curso Normal Superior em 1991 e se pós-graduou em Supervisão Escolar. Atuava como professora desde 1992. O ano de 2013 foi seu primeiro ano de trabalho na escola Azul, atuando como professora regente de uma turma de 3º ano no turno da manhã, carga horária de 20 horas semanais, sendo 16 horas aulas e 4 horas de módulos, nos quais eram realizados planejamentos e participação em atividades de formação continuada.

Arlinda, 42 anos, graduou-se em Pedagogia no ano de 1995 e se pós-graduou em Processo Ensino e Aprendizagem. Atuava como professora desde o término de sua graduação. Era professora na escola há oito anos. Atuava como professora regente de uma turma de 3º ano no turno da manhã, com uma carga horária de 20 horas semanais,

16 horas aulas e 4 horas de módulos, nos quais eram realizados planejamentos e participação em atividades de formação continuada. No turno da tarde era professora de Literatura e Linguagem para turmas de 1º e 2º anos, perfazendo mais 20 horas. Ou seja, Arlinda trabalhava 40 horas semanais na mesma instituição.

As professoras regentes, Arlete e Arlinda, não frequentavam a escola às sextas-feiras, pois era o dia de módulo. Ou seja, neste dia, as professoras tinham horas de módulos as quais eram utilizadas para atividades de formação continuada. Geralmente, essa formação era realizada no CEMEPE.

Desta escola também participou a professora de biblioteca, Angélica. Ela havia participado das Oficinas que realizamos junto ao CEMEPE, no ano de 2012, porém não havia manifestado interesse em continuar participando da pesquisa. Contudo, quando iniciamos o trabalho de campo, a mesma se interessou pelo trabalho e, algumas vezes, conversamos sobre atividades que ela realizava na biblioteca com os alunos das professoras Arlete e Arlinda. Assim, inserimos a professora Angélica como colaboradora, uma vez que, sempre que possível, dialogava comigo sobre leitura de livros de literatura.

Angélica, 48 anos, graduou-se em Pedagogia no ano de 1995, e se pós-graduou em Ensino Religioso e Informática. Atuava como professora desde 1994. Era professora na escola desde 2007. Atuava, em 2013, como professora de biblioteca, no turno da manhã, com uma carga horária de 20 horas semanais. No turno da tarde atuava como professora de História, Geografia e Língua Portuguesa para turma de 5º anos, perfazendo mais 20 horas. Ou seja, era professora 40 horas semanais nesta mesma instituição. No nosso primeiro diálogo, Angélica nos informou que estava muito decepcionada pelo fato de, até o mês de abril de 2013, ter atuado como professora eventual. Somente a partir desta data voltou a ser professora de biblioteca. Assim, não realizava nenhum projeto de leitura, como relatou: “isto me desmotivou a continuar realizando atividades que realizava em anos anteriores” (Nota de campo, 23/05/2013).

Andressa, 51 anos, graduou-se em Pedagogia, cursou pós-graduação em Orientação Escolar e Psicopedagogia. Atuava há 23 anos na rede municipal de Uberlândia, e na Escola Azul há 19 anos. Iniciou suas atividades no grupo de Pedagogas, Educação Infantil (3, 4 e 5 anos). Depois atuou nos anos iniciais do ensino fundamental, 1º ao 5º, em 2013, e já trabalhou no ensino médio. Atuava como Orientadora Educacional há 16 (dezesseis) anos.

Agda, 66 anos, graduou-se em Letras. Atuava na rede municipal há 26 anos, sendo 23 anos na Escola Azul. Era professora de Literatura e Português de 6º ao 9º ano. No ano de 2013 estava atuando na biblioteca, não como professora readaptada (como ela fez questão de esclarecer); estava fazendo uma revisão no acervo para indicar as obras aos professores da escola.

4.3.2 Colaboradoras da Escola Verde

Na Escola Verde, assim como na Escola Azul, nossas colaboradoras eram mulheres¹⁰⁷. Este grupo totalizou sete profissionais. Contamos com a participação de duas professoras de Biblioteca, uma professora de Literatura e Linguagem. Também tivemos como colaboradoras duas coordenadoras pedagógicas, uma professora regente dos anos iniciais do ensino fundamental e uma professora readaptada, sobre as quais a seguir apresentamos os seguintes dados: idade; formação; função; tempo que atua como professora e carga horária de trabalho.

Como na Escola Azul, participou da investigação, na Escola Verde, uma professora de Literatura e Linguagem, que não havia participado das Oficinas. Optamos por ter, nesta escola, uma professora que também ministrava a referida disciplina. Dessa forma, a pesquisa contou com uma turma do terceiro ano do ensino fundamental, turno da manhã, a qual denominamos turma Z. Nesta turma desenvolvemos atividades com a professora Vanilda¹⁰⁸, professora de Literatura e Linguagem.

Vanilda, 55 anos, pedagoga, graduou-se em 1997. Atuava como professora desde 1996. Possuía 12 anos de experiência na rede estadual, como supervisora pedagógica e 4 anos como professora de 6º e 9º ano. Seu primeiro ano de trabalho na rede municipal foi 2013, seu primeiro ano na Escola Verde e primeiro ano como professora de 3º e 4º anos do ensino fundamental. Porém, era o terceiro ano que atuava como professora de Literatura. Em 2013 era professora de Literatura e Produção de Texto na Escola Verde e professora de Português na Rede Estadual no período da tarde.

¹⁰⁷ Dados do Censo Escolar 2012 mostram que 1,6 milhão do total de professores do país é mulher. Disponível em: <http://www.todospelaeducacao.org.br/comunicacao-e-midia/noticias/13784/mulheres-sao-815-do-magisterio-da-educacao-basica-no-brasil/> Acesso em: 10/10/2013.

¹⁰⁸ Ressaltamos que esta professora se prontificou a colaborar com a pesquisa, inclusive houve alteração em seu horário de sala de aula para que eu pudesse incluí-la na pesquisa. Contudo, foi preciso dialogar muito com ela para que a mesma pudesse promover possíveis mudanças em seu fazer diário. Falaremos sobre esta questão no capítulo V.

Sua carga horária de trabalho era de 40 horas semanais. No turno da manhã, ela ministrava 16 horas aulas de 50 minutos e tinha quatro horas de módulos.

Vanessa, 55 anos, graduou-se em Pedagogia no ano de 1997, cursou pós-graduação em Psicopedagogia. Atuava como professora desde 1986. Tinha 27 anos de profissão, sendo dezenove anos na rede municipal; 13 anos como professora regente de 1^{os} anos e 6 anos de professora de Biblioteca. No ano de 2013, no período da manhã, era professora de Biblioteca na Escola Verde, e, no período da tarde, atuava na rede estadual, como professora regente de 3^o ano. Possuía uma carga horária de trabalho de 40 horas semanais, 20 horas em cada instituição. Na Escola Verde, Vanessa não possuía módulo. Nas 20 horas de trabalho desenvolvia as mais diversas atividades, dentre elas: receber, organizar e registrar os livros; substituir professores; ficar com os alunos nas salas de aula quando a gestora, pedagogos ou pais precisavam falar com professores regentes e acompanhar recreio, diariamente.

Vânia, 44 anos, graduou-se em Pedagogia no ano de 2004, fez pós-graduação em Supervisão Escolar. Atuava como professora há 20 anos, sendo: professora de 1^o ano durante 8 anos; professora de Literatura, há 1 ano; professora de Biblioteca, há 10 anos; vice-diretora, há 7 anos. Na Escola Verde, trabalhava 40 horas semanais, sendo vice-diretora no turno da manhã e professora de Biblioteca no turno da tarde.

Vera estava lotada na Biblioteca. Ela tinha 60 anos de idade, vinte anos de profissão como professora regente dos anos iniciais do ensino fundamental. Não havia participado das Oficinas que realizamos no CEMEPE, no ano de 2012. Ela era uma professora readaptada; por questões de saúde, não podia trabalhar, diretamente, na sala de aula e, por isso, trabalhava na Biblioteca. Atuava na Escola Verde desde o ano de 2000. Seu trabalho na biblioteca era burocrático, recebia materiais, registrava livros, fazia empréstimos de TV, DVD, providenciava materiais que eram armazenados na biblioteca: jogos; fitas de DVs; CDs; jogos pedagógicos, para os professores.

*Verusca*¹⁰⁹, 36 anos, graduou-se em Pedagogia em 2010 e, deste então, atuava como professora. O ano de 2011 foi seu primeiro ano de trabalho nesta escola, onde era professora regente de uma turma de 2^o ano no turno da tarde. Em 2012 foi professora de Literatura e Produção de Texto. Nesta escola, em 2013, foi professora regente de uma turma de 2^o ano também no turno da tarde e no período da manhã era regente do 4^o ano

¹⁰⁹ Ao saber que eu estava trabalhando com literatura infantil, esta professora me procurou e pediu para que eu trabalhasse com ela algumas formas de lidar com esta temática. De imediato disse que poderíamos dialogar ao longo de minha pesquisa, isto aconteceu algumas vezes, sempre que ela estava *disposta* a trocar algumas ideias (descreverei alguns destes momentos no capítulo seguinte).

em outra escola do município. A carga horária de trabalho era de 40 horas semanais. Na Escola Verde, atuava 16 horas aulas e 4 horas de módulos, os quais eram realizados planejamentos e participação em atividades de formação continuada.

Verônica, 29 anos, graduou-se em Educação Física em 2007 e Pedagogia no ano de 2012. Tinha pós-graduação em Educação Física Escolar, Supervisão Escolar e Inspeção Escolar, realizava pós-graduação em Mídias na Educação e Atendimento Educacional Especializado. Também possuía Mestrado em Educação. Estava na profissão há 6 (seis) anos, sendo que há 2 anos nesta escola atuando como coordenadora pedagógica junto a turmas do 3º ao 5º ano, numa carga horária de 20 horas semanais e atuava apenas nesta instituição.

Veridiana, 34 anos, graduou-se em Pedagogia no ano de 2003 e possuía Mestrado em Educação. Estava na profissão desde 2005, sendo que estava há 3 anos nesta escola atuando como coordenadora pedagógica junto a turmas da Educação Infantil: 1º e 2º períodos e 1º e 2º ano do ensino fundamental, numa carga horária de 20 horas semanais.

As duas coordenadoras da Escola Verde, para ingressarem na rede municipal, prestaram concurso para ocuparem a vaga de Supervisão Escolar. A nomenclatura, Pedagoga, Supervisora ou Coordenadora, conforme dados da Verônica, fica a critério da instituição, como ela relatou:

As terminologias Pedagoga, Supervisora, Orientadora, até a gente fica sem entender direito. Dentro da Prefeitura tem várias denominações. Aqui na escola, é tido Supervisão Escolar. Eu como a outra Pedagoga, nos identificamos como coordenadora. Esta nomenclatura, Supervisão, tem um caráter autoritário, ficar só fiscalizando, vigiando e a gente não concorda. Preferimos coordenadora. (Verônica, coordenadora da Escola Verde, 06/12/2013).

Também na Escola Azul, Andressa, que também fez concurso para Supervisão Escolar, preferia ser chamada de Orientadora, uma vez que ela se considerava mais como orientadora, pois estava sempre orientando alunos e professores.

Constatamos que as colaboradoras, sobretudo aquelas que estão há mais tempo na profissão, à medida que vão adquirindo mais experiência, em contato com as situações diárias da sala de aula, vão construindo um saber próprio, um modo particular de lidar e ministrar aulas, enraizado nas práticas sociais coletivas da profissão docente. Contudo, reiteramos, “o diálogo entre os professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional” (NÓVOA, 1992, p. 26). Registramos a necessidade de ouvir, compartilhar, problematizar, refletir sobre as ações do cotidiano

escolar e estabelecer diálogo para que se possa expandir, por exemplo, a formação do sujeito leitor literário. A aprendizagem da leitura literária é fruto de atividades pautadas no diálogo, na interação, na troca de ideias e de impressões sobre a obra lida.

4.4 Turmas investigadas e alunos colaboradores

4.4.1 Alunos colaboradores: Escola Azul

Na Escola Azul o estudo se deu em duas turmas do terceiro ano do ensino fundamental, turno da manhã, uma turma X¹¹⁰, formada por 31 alunos e a outra, turma Y, por 30 alunos. Os alunos que compunham estas classes tinham oito anos e a maioria deles completaram nove anos no decorrer de 2013.

A definição por estas turmas se deu pelo fato de ser o último ano do I ciclo¹¹¹ e pelos demais critérios descritos anteriormente. Nessas turmas desenvolvemos atividades com as professoras regentes: Arlete, turma X; a professora Arlinda, turma Y; e Alba, professora de Literatura e Linguagem nas duas turmas.

Os alunos apresentavam, conforme as professoras, um desenvolvimento heterogêneo de leitura e escrita. Em ambas as turmas havia quatro alunos que estavam no nível silábico; aproximadamente onze no nível silábico alfabético e os demais no nível alfabético¹¹² da escrita, o que foi possível detectar nas observações e atividades realizadas no trabalho de campo. Durante o segundo semestre de 2013, os quatro alunos, de cada sala, que estavam no nível silábico, nas aulas de Literatura, nos dias de sexta-feira, estavam assistindo às aulas no Programa de Intervenção Pedagógica (PIP)¹¹³. A decisão de retirar esses alunos da sala de aula foi comunicada à professora pela gestora. A justificativa foi a de que, como os alunos tinham quatro aulas semanais com a referida professora, “seria mais viável tirar os alunos em dois horários seguidos” (Alba, Escola Azul, nota de campo, 27/09/2013). Isso estava acontecendo porque eles

¹¹⁰ Nomes fictícios.

¹¹¹ Ciclo compreende uma das formas de organização escolar do ensino fundamental, previstas na LDB/1996. A organização pedagógica deve pautar-se numa concepção de desenvolvimento e de aprendizagem que levem em consideração o respeito às faixas etárias, às características e necessidades individuais.

¹¹² Denominação dos níveis de desenvolvimento da escrita utilizados por Ferreiro e Teberosky (1985).

¹¹³ De acordo com a professora Alba, o Programa de Intervenção Pedagógica (PIP) acontecia apenas no turno da manhã, duas vezes por semana. Como no período da tarde não havia professor para o PIP, era necessário retirar os alunos no horário de sua aula.

seriam avaliados pela Avaliação Nacional da Alfabetização¹¹⁴ (ANA), cujos objetivos eram: avaliar o nível de alfabetização dos alunos no 3º ano do ensino fundamental; produzir indicadores sobre as condições de oferta de ensino; concorrer para a melhoria da qualidade do ensino e redução das desigualdades, em consonância com as metas e políticas estabelecidas pelas diretrizes da educação nacional. Essa avaliação iria produzir índices sobre o conhecimento dos alunos e ajudar no cumprimento das metas do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa¹¹⁵ (PNAIC).

A professora Alba disse que considerava ruim retirar os alunos da sala, pois eles não participavam das atividades de sexta-feira: “às vezes tem alguma atividade que começa numa aula e dá continuidade na outra. Um aluno disse: Quando você for fazer, faz na quinta, porque eu não estou na sexta”. (Nota de campo, 27/09/2013). Neste momento, dialogamos com Alba sobre este tema polêmico entre os educadores, as avaliações externas nas práticas pedagógicas dos anos iniciais do ensino fundamental, a avaliação ANA e a Provinha Brasil¹¹⁶. Dependendo da forma como são tratadas essas avaliações, os professores podem se sentir pressionados a dar um foco excessivo no trabalho voltado para o bom desempenho dos alunos. No entanto, um bom resultado no teste não significa, necessariamente, que o processo educativo seja de qualidade. Afinal, os dados não dizem tudo sobre a qualidade do ensino oferecido por uma rede ou escola. No artigo “Não existe currículo no Brasil”, Soares registra que:

Por causa da pressão que resultados de avaliações externas exercem sobre escolas, o que está definindo o currículo no Brasil são elas, o

¹¹⁴ A estrutura dessa avaliação envolve o uso de instrumentos variados, cujos objetivos são aferir o nível de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa e alfabetização em Matemática. O documento básico da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) está disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/2013/livreto_ANA_online.pdf Acesso em: 2/11/2013. A legislação da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) está disponível em <http://provabrazil.inep.gov.br/ana> Acesso em 20/11/ 2013.

¹¹⁵ O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa é um compromisso formal assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental. Dados disponíveis em: <http://pacto.mec.gov.br/o-pacto> Acesso em: 10/05/2013.

¹¹⁶ A Provinha Brasil é realizada duas vezes ao ano: no início do ano letivo com o objetivo de informar sobre o nível de alfabetização, do aluno, no início do processo de aprendizagem e diagnosticar, precocemente, possíveis insuficiências das habilidades de leitura e escrita. No final do ano letivo, serve para que professores e gestores avaliem as superações das aprendizagens, concorrendo para a melhoria da qualidade de ensino e redução das desigualdades, em consonância com as metas e políticas estabelecidas pelas diretrizes da educação nacional. Dados sobre a Provinha Brasil estão disponíveis em: <http://provinhabrasil.inep.gov.br/provinha-brasil> Acesso em: 20/02/2013.

que é absolutamente inadequado pedagogicamente. Os professores passam a ensinar só aquilo que as avaliações externas medem, que é apenas uma pequena e parcial amostra daquilo que as crianças precisam desenvolver e aprender. Então, o ensino acaba ficando apenas nos limites da avaliação, o que significa: aquilo que se pode reduzir a resultados quantitativos, redução que é uma imposição em avaliações que são aplicadas a milhares de pessoas. (SOARES, 2012, p.8).

Os processos avaliativos são realizados de acordo com determinadas finalidades. Seja qual for sua função básica - diagnóstica, formativa, somativa -, seus objetivos se modificam de acordo com os momentos e circunstâncias. De acordo com a instituição que os realiza, com os parâmetros que estabelece, com os objetivos e as metas a que se mencionam e com os sujeitos que deles participam, pode-se inferir alguma finalidade, dentre as quais se colocam: a seleção/classificação/progressão; a certificação; a comparação; a diagnóstica; o controle. Desse modo, a mera divulgação dos indicadores não faz com que os professores revejam sua maneira de ensinar.

Para se produzir impactos na sala de aula, se faz necessário, a nosso ver, ampliar o leque de possibilidades de formação continuada dos professores e rever práticas e saberes, tendo em vista os desafios enfrentados no cotidiano escolar.

Mesmo com a participação dos alunos no PIP, a caracterização das turmas permitiu conhecer as particularidades deste grupo, como o interesse pela leitura e o contato com diferentes materiais escritos: livros; revistas; jornais; dentre outros. Estes itens serão retratados no decorrer da descrição das atividades realizadas no trabalho de campo.

A participação ativa dessas duas turmas acrescentou certo dinamismo às aulas e fez com que as discussões, a partir da leitura de obras de literatura infantil, fossem descontraídas, facilitando a interação entre pesquisadora e alunos. Ao se manifestarem as discussões, os estudantes, muitas vezes, eram solicitados pela pesquisadora para que comentassem sobre suas interpretações.

4.4.2 Alunos colaboradores: Escola Verde

Na Escola Verde nosso estudo ocorreu de forma diferente ao da Escola Azul. Esta escola, como já registrado anteriormente, foi selecionada por ter uma das médias

mais baixas do IDEB e por ter duas professoras que se prontificaram a participar de nossa pesquisa. Eram professoras de Biblioteca. Logo que chegamos foi relatado por uma delas, Vanessa, que elas estavam em contato com os alunos no horário de recreio, em atividades de substituição de professores e à disposição de alunos e professores que viessem até a biblioteca. Ela também informou que levava caixa de livros para o recreio e os alunos interessados a procuravam para retirar um livro e ler durante esse período. Ficou definido que acompanharia a professora Vanessa pela manhã e Vânia no turno da tarde.

Quando iniciamos o trabalho de campo, ao entrar em contato com as coordenadoras pedagógicas do turno da manhã e descrever a pesquisa que estava propondo realizar na instituição, elas se interessam pelo estudo e me disseram que, se eu quisesse, poderia trabalhar com uma professora de literatura do 3º ano. Como na Escola Azul estávamos trabalhando com professoras desse nível de ensino, interessamos e entramos em contato com a professora Vanilda. Ela ministrava aulas de Literatura e Linguagem em três turmas de 3º ano e uma de 4º ano, no período da manhã. Falamos da proposta, dos objetivos e ela se interessou em participar da pesquisa.

Como esta escola era distante de minha casa (14 km), as coordenadoras reorganizaram os horários de Vanilda, facilitando nossas idas e vindas. Geralmente íamos para esta escola nos dias de terça e quarta-feira. Às terças-feiras chegávamos às 7 horas e ficávamos até às 17h e 20 minutos (neste período, destinávamos uma hora para o almoço), e nas quartas-feiras íamos apenas no período da tarde. Esse horário variava de acordo com a demanda das atividades realizadas junto às atoras colaboradoras da pesquisa; por exemplo, acompanhávamos a professora Vanilda, quando esta ia trabalhar obras literárias em suas turmas. Isso acontecia, geralmente, nas segundas, terças ou sextas-feiras (nas aulas de Linguagem, ela trabalhava com produção de texto).

Os alunos que compunham o 3º ano Z¹¹⁷ tinham a idade de 9 a 12 anos; alguns eram repetentes¹¹⁸. A sala era composta por 26 alunos. Conforme a professora Vanilda, a turma tinha um desenvolvimento heterogêneo de leitura e escrita.

No período da tarde acompanhamos a professora de Biblioteca, Vânia, que no turno da manhã era vice-diretora nesta instituição. Quando iniciamos nossos diálogos, ela nos informou que, além das mesmas atividades descritas pelas colegas do turno da

¹¹⁷ Nome fictício, uma vez que este ano era identificado pelo número da sala, por exemplo, Sala 1 (número fictício).

¹¹⁸ Alunos repetentes são aqueles que voltam a frequentar as aulas e estudar as mesmas matérias que já havia estudado, em decorrência de terem sido reprovados em exames.

manhã, também realizava um Projeto de Leitura¹¹⁹ com alunos dos 1^{os}, 2^{os} e 3^{os} que retornavam no extra turno e que poderíamos acompanhá-la. Ela nos informou que o Projeto tinha como meta contribuir com a formação leitora dos alunos e que já havia sido realizado em anos anteriores. Vânia pediu-nos que colaborássemos com o Projeto, pois ela gostaria de vê-lo crescer e conquistar novos leitores. Para isso seria necessário rever o Projeto, segundo ela: “o Projeto precisa ser refeito. Não temos embasamento teórico, o que escrevemos foi colocar no papel apenas a ideia do que queríamos desenvolver. Com sua ajuda ele ficará bem melhor” (Nota de campo, 22/05/2013). Dissemos a ela que poderíamos colaborar e que as ações seriam repensadas a partir de um conhecimento mais detalhado do projeto e pelo diagnóstico das turmas, pois acreditávamos que poderíamos trabalhar de maneira efetiva com as obras de literatura selecionadas para esta pesquisa. Por esta razão, permanecíamos na escola nos dois turnos durante as terças. E, nas quartas-feiras, no período da tarde, das 13h às 17h.

4.5 A sala de aula e a biblioteca escolar

4.5. 1 Escola Azul

Às 7 horas, os alunos entravam para a sala de aula. Orientados por uma profissional dos serviços gerais, todos se aconchegavam, aos poucos, em suas carteiras, dispunham a pasta ao seu lado e ficavam aguardando a chegada da professora. Depois do sinal para o início do turno, as professoras dirigiam-se para suas salas de aula. A professora, Arlinda, sempre iniciava o dia fazendo uma oração a qual os alunos já tinham decorado. A professora Arlete, por sua vez, colocava sobre sua mesa um aparelho de som e ligava-o apresentando uma música clássica. Por sua vez, a professora Alba iniciava suas aulas apresentando o que seria realizado no dia.

Conforme as instruções das professoras, os alunos iam organizando o caderno, lápis, borracha e lápis de cor sobre a carteira, prontificando-se para o início de suas tarefas escolares. Nossa observação, no entanto, evidenciou que a estrutura da sala de aula parecia não propiciar condições espaciais e interativas necessárias para o efetivo aproveitamento de algumas atividades sugeridas pelas professoras.

¹¹⁹ Este Projeto e as atividades desenvolvidas serão descritos no capítulo V.

Seguindo o mesmo estilo, o ritual da chegada, na sala de aula, em que os alunos permaneciam em filas e direcionados pelas professoras e no qual eles exerciam práticas sociais apenas sob orientação da professora, revelou ser bastante estruturado. Como explicou Alba, “às vezes você quer mudar a estrutura física da sala de aula, mas não dá tempo. Tenho apenas dois horários e preciso organizar os alunos em fila para a próxima aula”. (Nota de campo, 07/06/2013). Verificamos que havia eminente individualismo no trabalho que cada professor fazia dentro da sala de aula e com seus alunos.

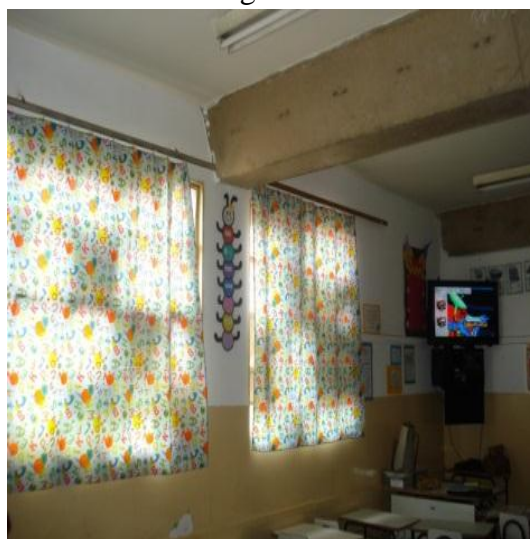
Evidenciamos nas salas de aulas uma tendência à manutenção de um ambiente estruturado, onde, em alguns momentos, se promovia a execução de tarefas de forma independente, ora por parte dos alunos, ora monitorada pelas professoras. Geralmente, as professoras adotavam uma estratégia de, primeiramente, explicar as etapas das tarefas, em seguida disponibilizava um tempo para que os alunos as executassem. Às vezes, caminhavam por entre as carteiras auxiliando, dirigindo e conduzindo os alunos. A seguir apresentamos as imagens 23 e 24 que ilustram o espaço da sala de aula:

Imagens 23 e 24 - Salas de aula da Escola Azul - 25/09/2013

Imagem 23



Imagem 24



Fonte: A autora.

O espaço físico, desse contexto, era organizado com os alunos assentados em fileiras ou em duplas, conforme o desejo da professora. Porém, apesar de estarem assentados um ao lado do outro, não podia haver diálogo entre os pares (a dupla era apenas um design). Como descreve Perrenoud (2000, p. 50), “silêncio concentrado não é garantia de aprendizagem”. A professora se posicionava à frente dos alunos e, às vezes, circulava por entre as fileiras, de acordo com a atividade e/ou solicitação de

algum aluno. Cabe questionar se esse tipo de arranjo espacial, usado diariamente, contribuía para o que a instituição buscava: uma educação de qualidade e o envolvimento direto dos alunos no processo da aprendizagem.

Apesar de as professoras, na escola investigada, utilizarem a organização tradicional das cadeiras, enfileiradas e voltadas para frente, havia outros possíveis arranjos que podiam deixar de colocar o professor como único detentor do conhecimento. Por exemplo, ordená-las em círculo ou em forma de U possibilitaria aos alunos a troca de informações entre si, a exposição de suas ideias, o que, a nosso ver, facilitaria o aprendizado.

Quando o professor tem oportunidades para trabalhar com a turma em grupos, ou em círculos, os alunos têm a chance de participar muito mais das aulas, como um espaço de debate, e, dessa forma, o professor pode fazer uma avaliação mais ampliada dos seus alunos. Sabemos que o aluno não é passivo, receptáculo das informações, ele é ativo, aprendiz, construtor do seu conhecimento. Ao trabalhar com seus pares, é papel do professor ser o mediador do processo de ensino e aprendizagem.

Foucault (2008) utilizou o exemplo da fila para explicar como a disposição dos indivíduos no espaço acaba sendo usada como tática de controle e ajustamento à ordem escolar:

[...] filas de alunos na sala, nos corredores, nos pátios, colocação atribuída a cada um em relação a cada tarefa e cada prova; colocação que ele obtém de semana em semana, de mês em mês, de ano em ano; alinhamento das classes de idade umas depois das outras; sucessão dos assuntos ensinados, das questões tratadas segundo uma ordem de dificuldade crescente. E nesse conjunto de alinhamentos obrigatórios, cada aluno segundo sua idade, seus desempenhos, seu comportamento, ocupa ora uma fila, ora outra: ele se desloca o tempo todo numa série de casas; umas ideais, que marcam uma hierarquia do saber ou das capacidades, outras devendo traduzir materialmente no espaço da classe ou do colégio essa repartição de valores ou dos méritos. Movimento perpétuo onde os indivíduos substituem uns aos outros, num espaço escondido por intervalos alinhados.

A organização de um espaço serial foi uma das grandes modificações técnicas do ensino elementar. Permitiu ultrapassar o sistema tradicional (um aluno que trabalha alguns minutos com o professor, enquanto fica ocioso e sem vigilância o grupo confuso dos que estão esperando). Determinando lugares individuais tornou possível o controle de cada um e o trabalho simultâneo de todos. Organizou uma nova economia do tempo de aprendizagem. Fez funcionar o espaço escolar como uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar. J.-B. de La Salle imaginava uma classe onde a distribuição espacial pudesse realizar ao mesmo tempo toda uma série de distinções: segundo o nível de avanço dos alunos, segundo sua maior ou menor aplicação, segundo sua limpeza, e

segundo a fortuna dos pais. Então, a sala de aula formaria um grande quadro único, com entradas múltiplas, sob o olhar cuidadosamente “classificador” do professor. (FOUCAULT, 2008, p. 126).

Segundo o autor, para que a disciplina se concretize sobre os corpos, é necessária a realização de uma vigilância que envolva todos os indivíduos num processo de controle constante, que colabore para que todos permaneçam sempre atentos em relação a possíveis mudanças. Nesse sentido, o poder disciplinar se organiza:

Como um poder múltiplo, automático e anônimo; pois se é verdade que a vigilância repousa sobre os indivíduos, seu funcionamento é de uma rede de relações de alto a baixo, mas também até um certo ponto de baixo para cima e lateralmente; essa rede “sustenta” o conjunto, e o perpassa de efeitos de poder que se apoiam uns sobre os outros: fiscais perpetuamente fiscalizados. [...] A disciplina faz “funcionar” um poder relacional que se auto sustenta por seus próprios mecanismos e substitui o brilho das manifestações pelo jogo ininterrupto dos olhares calculados. (FOUCAULT, 2008, p. 148, grifos do autor).

As análises foucaultianas nos levam a questionar como o processo de disciplinarização ocorre, no espaço escolar, em determinadas situações, como no caso de alunos dos anos iniciais do ensino fundamental. Não há outra opção para os alunos, senão a de se adaptar às formas de controle. Durante nossas observações, presenciamos a cobrança sobre o hábito, assumido pelos alunos, ao se sentarem em filas; isso não variava segundo cada professora. Fazia parte da cultura escolar. As professoras determinavam que os alunos assentassem nas carteiras que haviam sido destinadas a eles, ou seja, havia um “mapa” organizado pela professora regente e que as demais deveriam seguir.

Essas práticas, segundo relato da professora Arlete, tinham como objetivo ajustar os alunos no espaço com vistas a obter um melhor desempenho durante as aulas, de forma tal que isso se refletisse tanto no comportamento deles quanto no rendimento em termos de aprendizagem. Nas aulas de Literatura, os alunos deveriam ficar nas carteiras definidas pelas professoras regentes. Os alunos pareciam estar adaptados a essa situação, pois eles próprios faziam cobranças sobre o comportamento e/ou posições onde se assentavam. Em diferentes situações, alguns alunos manifestavam preocupação em observar e delatar à professora qualquer tipo de atitude dos colegas que não correspondessem às normas e regras instituídas. Quando um aluno trocava de lugar,

havia sempre um colega que avisava: “vou falar para a professora Arlete que você mudou de lugar e não pode”! A introjeção do controle se evidenciava.

A sala de aula composta por grupos heterogêneos, com histórias individuais distintas, lembra-nos Canivez (1991), ao afirmar que:

A escola é o lugar onde as crianças deixam de pertencer exclusivamente à família para integrarem-se numa comunidade mais ampla em que os indivíduos estão reunidos não por vínculos de parentesco ou de afinidade, mas pela obrigação de viver em comum. A escola institui, em outras palavras, a coabitação de seres diferentes sob a autoridade de uma mesma regra. (CANIVEZ, 1991, p. 33).

A organização do ambiente também é importante para que a turma se sinta bem no espaço e não tenha dificuldade para se concentrar. Iluminação e ventilação adequadas, boa conservação da lousa, piso e janelas e quantidade adequada de alunos por sala são fatores que, somados, melhoram a qualidade da ambiência do processo de ensino e aprendizagem.

Na escola, o horário de lanche era realizado num período de 15 minutos. Nesse período, os professores se dirigiam à sala de professores para lancharem. Os alunos, por sua vez, ficavam sob a responsabilidade de funcionários de serviços gerais que os orientavam quanto à maneira de lanche e de se comportar. Os alunos que queriam comer o lanche oferecido pela escola se dirigiam à cantina, pegavam os pratos e assentavam em mesas, distribuídas num espaço que era utilizado no horário de lanche, como refeitório, e em outros, como espaço para realização de diferentes atividades, por exemplo, apresentações e exposições de trabalhos onde os dados foram coletados. Os alunos que não queriam comer o lanche da escola tinham a opção de comprar o que comer em um “barzinho” mantido pela escola ou traziam de casa. Quando terminavam de lanche, os poucos minutos que lhes restavam eram utilizados para brincadeiras, geralmente, pique-pegas. No horário de recreio das turmas colaboradoras, estavam presentes apenas os alunos dos 3^{os} anos; dessa forma, os alunos aproveitavam todo o espaço para realizar suas brincadeiras.

4.5.2 Escola Verde

Às 6h50 mim os portões da escola eram abertos e os alunos recepcionados pelas coordenadoras pedagógicas, professoras eventuais e, algumas vezes, pela gestora. Em seguida, as professoras da educação infantil juntavam-se a este grupo para acompanhar seus alunos até a sala de aula. Logo após, os demais alunos iam para suas salas, encontravam-se com seus professores, que caminhavam para recebê-los. O ritual era o mesmo da Escola Azul; todos os alunos se dirigiam até suas carteiras, retiravam seus materiais escolares das pastas e ficavam aguardando as instruções de seus professores.

A professora de Literatura iniciava as aulas solicitando que os alunos pegassem seus cadernos e começava as atividades planejadas para aquele momento. Conforme as instruções da professora, os alunos iam organizando o caderno, lápis, borracha, caneta, prontificando-se para o início de suas tarefas escolares.

Averiguamos que as aulas eram realizadas sempre com a mesma estrutura: carteiras em filas, alunos assentados um atrás do outro. Uma das práticas, realizadas pela professora, era a manutenção dos lugares que os alunos deveriam ocupar na sala. Geralmente, seguia o mapa definido pela professora regente. Em alguns momentos, ela determinava em quais lugares os alunos deveriam sentar-se e, em outros, chegava a trocá-los de lugar, conforme os interesses dela. Em algumas ocasiões, essas práticas foram originadas quando a conduta do aluno em sala de aula não coincidia com aquilo que era esperado ou determinado pela professora. Dessa maneira, a docente procurava trocar o aluno de lugar, deixando claro que essa era uma forma de repreensão diante do comportamento apresentado por ele durante a aula. Isso fica explícito na nota abaixo:

A professora troca Manuel de lugar transferindo-o para uma carteira no fundo da sala de aula e isolando-o dos demais colegas, pois afirma que ele está incomodando o andamento da aula. Ele vai para a última carteira, reclamando, mais vai. Depois de algum tempo Manuel volta a se sentar na mesma carteira em que estava no início da aula, a professora percebe e o manda voltar para o lugar que ela havia determinado que ele ficasse – no fundo da sala. O aluno obedece e volta para o lugar que a professora mandou. Ela afirma, ou você se comporta ou eu te caminho para a Veridiana - coordenadora pedagógica. (Vanilda, professora de literatura da Escola Verde, nota de campo, 18/06/2013).

Como na Escola Azul, os alunos estavam sempre sentados em filas, como se o sentar enfileirado fosse natural e não um fato histórico e social, que data de quase quatro séculos. A lousa na frente e todos direcionados para a professora, seguindo suas

instruções. Ao contrário disso, com o se sabe, a lousa não é o centro e o professor pode estar em diferentes lugares, acompanhando os diálogos e os trabalhos de cada pequeno grupo.

No contexto pesquisado, os alunos não dialogavam com a professora e reclamavam do excesso de atividades para copiar. Não presenciávamos nenhuma atividade realizada em grupos. Apesar de uma das metas da instituição ser formar o aluno cidadão, não percebemos atividades que propiciassem o diálogo, o debate, a troca de experiências. Como declara Veiga (2008, p. 282):

As ações de ensinar e aprender implicam a realização de atividades de natureza distinta, como, por exemplo, o professor motiva, orienta, explica, pesquisa, argumenta, dialoga, avalia; e o aluno presta atenção, pergunta, questiona, pesquisa, argumenta, avalia, etc.

Quando os alunos realizavam algum tipo de atividade fora do espaço da sala de aula, como ir para a aula de Educação Física ou para o lanche, iam sempre em fila. Os professores, especialmente os da Educação Infantil e alguns dos anos iniciais, caminhavam de forma que ficassem de frente para os alunos, em vigília constante, e de costas para percorrerem seus trajetos. Mais uma vez, nos reportamos a Foucault (2008, p. 129):

Define-se uma espécie de esquema anátomo-cronológico do comportamento. O ato é decomposto em seus elementos; é definida a posição do corpo, dos membros, das articulações; para cada movimento é determinada uma direção, uma amplitude, uma duração; é prescrita sua ordem de sucessão.

Essa situação fez-nos lembrar de que, durante parte de nossa vida escolar, mantínhamo-nos sentada, corpo estático, movimento controlado. Uma permanência que atravessa gerações, que demonstra o quão resistente é a cultura escolar. Como afirma Faria Filho (2007, p. 201):

As culturas escolares não são passíveis de reforma, de mudanças e intervenções bruscas, justamente porque precisam ser construídas nas experiências e nas práticas escolares. Por isso mesmo, pensar a cultura escolar é pensar também as formas como os sujeitos escolares se apropriam das tradições, das culturas em que estavam imersos nos diversos momentos da história do processo de escolarização.

O cotidiano da escola era, e é ainda em muitas de nossas escolas, conduzido pelo tempo do relógio: hora do lanche; hora do recreio; hora das aulas específicas; dentre

outros. Tempo ao qual nosso corpo vai se adaptando, gradativamente. Nosso rigor na ocupação dos espaços cotidianos e a nossa dificuldade de vê-los como móveis, como espaços flexíveis que precisam dialogar com nossas necessidades e originais desejos de experimentação, podem impossibilitar que os alunos tenham oportunidades de vivenciar com seus corpos e movimentos os espaços, encontrando neles proteção para seus impulsos e demandas de descanso, pesquisa, experimento, criação¹²⁰. Para que este corpo possa se expressar de forma mais livre, é preciso que a escola se abra a essa possibilidade, estabelecendo espaços e tempos que favoreçam tal construção. No entanto, sabemos que a cultura escolar, de um modo geral, é construída em rígida organização do tempo e do espaço. Como registra Guedes (2008, p. 61):

A escola se constituiu tendo, como uma de suas tarefas, disciplinar mentes e corpos, moralizando e padronizando os comportamentos, de modo a que eles se curvassem às regras sociais vigentes. Certamente, desde sua emergência até os dias de hoje, muitas coisas se transformaram. Hoje, qualquer professor tenderá a afirmar que o corpo não deve ser tolhido, que na escola é preciso haver espaço para expressão e liberdade de movimentos. No entanto, mesmo assim, sabemos que a escola ainda guarda marcas de sua tarefa disciplinante e controladora.

O espaço físico das salas de aula da Escola Verde, como na Escola Azul, era formado pelos jogos de carteiras e cadeiras, lousa de pincel, mesa do professor, um armário para ser usados pelas duas professoras dos diferentes turnos em bom estado de conservação, ventiladores de teto e cortinas nas janelas. Contudo, verifiquei nas duas escolas, que as dimensões das janelas eram insuficientes para a ventilação e também para a iluminação da sala (em alguns casos). Elas possuíam janelas de vidros que quase não abriam ou a abertura não era suficiente para que o ar entrasse na sala. Tais inconvenientes, aliados às exigências do nosso clima tropical, implicavam a contínua utilização de climatização e iluminação artificiais. Em todas as salas visitadas, em vários momentos, havia ventiladores funcionando, o que impacta na saúde dos alunos e professores, e no meio ambiente, pois significa aumento no consumo energético. Além

¹²⁰ Essa situação nos leva a pensar no texto “Quando a escola é de vidro” de Ruth Rocha. O mesmo descreve uma escola na qual os alunos ficavam dentro de vidros, não tinham como se movimentar, não podiam dialogar: “[...] eu ia pra escola todos os dias de manhã e quando chegava, logo, eu tinha que me meter no vidro. É, no vidro! Cada menino ou menina tinha um vidro e o vidro não dependia do tamanho de cada um, não! O vidro dependia da classe em que gente estudava. [...] Se não passasse de ano era um horror. Você tinha que usar o mesmo vidro do ano passado.[...]”. Disponível em: http://www2.uol.com.br/ruthrocha/historias_18.htm Acesso em: 20/02/2013.

disso, a maneira como os móveis eram dispostos e as condições ambientais da classe - acústica, temperatura, ventilação, luminosidade - interferem em fatores diversos, como na sociabilidade dos alunos e professores.

As salas de aulas eram numeradas em sequencia, por exemplo, 1º período – Educação Infantil, Sala 1, 2º período Sala 2 e assim sucessivamente. Vejamos as imagens 25 e 26 que ilustram esse espaço da escola:

Imagens 25 e 26: Sala de aula da Escola Verde

Imagem 25



Fonte: A autora.

Imagem 26



O horário de recreio e lanche também era realizado num período de 15 minutos. Neste momento os professores se dirigiam à sala de professores para lancharem, como na Escola Azul. Os alunos ficavam sob a responsabilidade de funcionários de serviços gerais, direção, vice-direção, professores eventuais e professores de biblioteca¹²¹ que os orientavam quanto à maneira de lanchar e se comportar. As várias turmas, de cada horário, ao chegarem ao refeitório, já encontravam as mesas identificadas com o número da sala de aula e tinha um profissional a espera da referida turma, este profissional não tinha uma turma fixa, poderia estar com um grupo diferente a cada dia. Vejamos a imagem de uma das mesas:

¹²¹ Durante vários dias acompanhamos e colaboramos com as professoras de biblioteca no horário de lanche.

Imagem 27- Mesa preparada para o lanche - Escola Verde -18/06/2013



Fonte: A autora.

Geralmente, turmas paralelas ou próximas (mesmo ano de ensino) dividiam este espaço em um mesmo período, pois, dessa forma, evitavam misturar alunos maiores com menores. Neste local havia uma abertura “janela” - descrevemo-la dessa maneira, pois através dela avistava-se a cozinha, as merendeiras, os utensílios, o preparo das refeições, mas também se era visto por quem estava lá dentro -, com base larga, de fórmica, onde se colocavam as comidas que seriam servidas aos alunos. Neste mesmo local, os alunos deveriam colocar os pratos e canecas assim que terminassem de comer e, em um dos lados, ficavam dois latões de plástico, para o lixo e restos de comidas; não havia separação para reciclagem. Assim, tínhamos um espaço com organização e regras de funcionamento.

Verificamos que os alunos, principalmente os últimos da fila, tinham de comer com certa rapidez, ou parar de comer no horário definido para cada turma, pois os quinze minutos passavam rápido e, logo, outras turmas vinham ocupar o espaço. Esclarecemos que algumas exceções aconteciam; alunos pediam para terminar de comer o lanche e era permitido, porém não poderiam demorar.

Algumas transgressões, como furar fila, jogar comida no colega, correr no espaço eram notadas pelos diferentes profissionais que “vigiavam o recreio” (termo utilizado por algumas delas). Cada um deles, a sua maneira, ia impondo certo ritmo ao comer de sua turma. Com gestos, palavras, olhares, procuravam manter o controle do tempo, evitando “tudo o que possa perturbar e distrair” para “construir um tempo integralmente útil.” (FOUCAULT, 2008, p. 128). Através do olhar constante, das intervenções, iam conduzindo os alunos ao comportamento esperado no horário de lanche. Como as regras deveriam ser cumpridas, se algo acontecesse de forma diferente

do combinado, havia, imediatamente, uma reação de cobrança: “não faça isto”, “não pode correr”, “volta para a mesa”. Parecia que a ordem, ou a desordem, que ocorria quando as regras não eram cumpridas, incomodava alunos e profissionais. Notamos que quanto maior a idade dos alunos, maior o controle das profissionais, pois, segundo elas, “os alunos ficavam mais indisciplinados”.

Diferentemente da Escola Azul, os alunos não podiam correr, nem organizar algum tipo de brincadeira no espaço utilizado como refeitório, embora ao lado houvesse um espaço amplo, com bancos de cimento. Indagamos o porquê de os alunos não poderem realizar atividades lúdicas no horário que lhes restava, ou até mesmo aqueles que não lanchavam. Fomos informadas de que, alguns anos atrás, eles podiam brincar, mas, como se machucavam muito, e os pais vinham reclamar, a gestora proibiu as brincadeiras no horário do recreio¹²².

Se partirmos do princípio de que a escola é um lugar de socialização, seria importante ensinar os alunos a lidar com os desentendimentos, dialogar com eles sobre isso e não, simplesmente, negá-los. É fato que a convivência em grupo pode ocasionar conflitos, pois a relação entre indivíduos prenuncia interesses, opiniões e atitudes diversas e esses conflitos precisam ser enfrentados.

Acreditamos que o pátio pode ser um espaço de convivência que possibilita aos profissionais da educação conhecer as relações estabelecidas entre os alunos, entender melhor os problemas, a criatividade, as lideranças, os modos de agrupamento e outros elementos que surgem no grupo.

4.5.3 A biblioteca escolar

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, documento norteador das propostas curriculares das escolas de ensino fundamental e médio (BRASIL, 1997, v. 2, p. 57), defendem que a prática da leitura deve ser um meio e não um fim. Para isso, a participação da biblioteca escolar é fundamental, devendo possuir um ambiente confortável e agradável, com acervo variado, do qual o professor possa sugerir livros e os alunos possam também escolhê-los por conta própria, e até mesmo levá-los para

¹²²Durante aproximadamente dois meses (agosto e setembro), os alunos tiveram mais liberdade durante o horário de lanche, puderam correr, brincar de pique-pega, roda. Nesse período o teto do refeitório passou por uma reforma e os alunos passaram a lanchar em um lugar improvisado: corredores da área externa. Isso possibilitava mais movimento a eles.

casa. Dessa forma, expande-se o papel da biblioteca, como promotora, disseminadora e enriquecedora das informações recebidas e transmitidas no ambiente escolar e fora dele.

Uma biblioteca escolar vai muito além do acervo, espaço e sobrevivência do seu poder simbólico, ela é o ambiente possível para o aprimoramento da aptidão de leitura adquirida em sala de aula. A nosso ver, a biblioteca é um lugar onde se vivencia a leitura de entretenimento, o estudo, a pesquisa e a informação. Nela podemos encontrar diferentes tipos de textos e seus respectivos suportes, para que se possam formar leitores mais conscientes e críticos. Como registra Pombo (1997), a biblioteca tem uma função educativa, ao possibilitar que o aluno descubra a diversidade de saberes e de pontos de vista. Ademais, ela pode ser um mecanismo de transformação das relações entre alunos e professores, pois o professor deixa de ser a fonte única de saber, enquanto o aluno ganha autonomia e liberdade de pesquisa. Para Pombo,

A presença da biblioteca na escola, ou mesmo na sala de aula, transforma as relações entre professores e alunos, altera as relações de ambos ao saber. O “professor” perde o poder de fonte única do saber, tem que aceitar o desafio, tem que perceber que, na biblioteca, em que também ele é um anão, tem que ensinar sem impor, orientar sem obrigar. O “aluno” conquista maior autonomia e liberdade, descobre que pode escolher o seu próprio percurso, que pode seguir por si próprio os corredores e as estantes, cruzar o olhar, “navegar” por entre a sensualidade dos volumes, atravessar corredores que porventura não percorrerá detalhadamente, mas de cuja existência nem sequer suspeitava, que pode mesmo desafiar a autoridade do professor. Os dois, “professor e aluno”, ganham uma insuspeitada oportunidade de aproximação pela sua comum apetência na exploração dos segredos da Biblioteca, na construção de relações de companheirismo na busca do saber. (POMBO, 1997, p. 8, grifos da autora).

É fato que a biblioteca escolar¹²³ tem como função constituir-se como um espaço para, uma vez apropriado pelo aluno, professor e demais membros da comunidade escolar, possibilitar a interação com os processos de conhecimento, de modo a

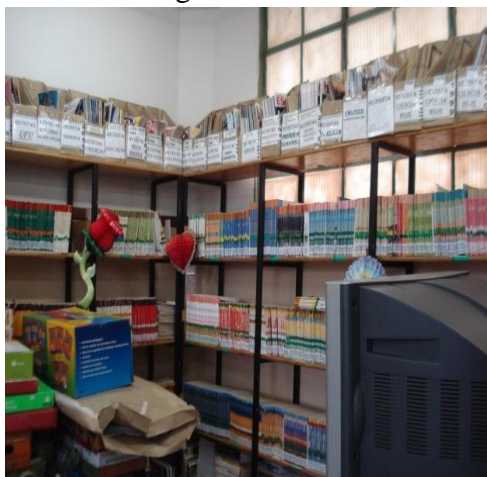
¹²³ Nesse sentido, ganha relevância a Lei federal 12.224 de 24 de maio de 2010. Essa Lei determina que todas as instituições de ensino públicas e privadas do Brasil devem ter bibliotecas até o ano de 2020. Consideramos que garantir que todas as escolas do país tenham biblioteca é uma ação necessária para incentivar o hábito de leitura entre os alunos. Mas isso só não basta. É imprescindível ter profissionais qualificados e políticas públicas que incentivem o uso desses espaços. Informações sobre esta Lei estão disponíveis em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12244.htm Acesso em: 9/05/2013.

contribuir para a formação do indivíduo, favorecendo a aprendizagem e a construção de novos saberes.

Ao longo da pesquisa, observamos que, na Escola Azul, a biblioteca situava-se no segundo andar da escola, ao lado de algumas salas de aula, em frente a um corredor. Dessa forma, era um espaço visível para os alunos que circulavam no segundo piso. No interior do espaço da biblioteca havia duas salas geminadas, uma era utilizada para sala de aula do PIP e a outra para projeção de DVDs, pesquisa e reuniões. O espaço estava sempre bem organizado, limpo e possuía alguns adornos de papel (flores) espalhados em diferentes locais. Nesse ambiente também havia um “cantinho para leitura” com algumas almofadas e dois bonecos gigantes, como se pode ver nas imagens 28 e 29:

Imagens 28 e 29 - Biblioteca da Escola Azul.

Imagem 28



Fonte: A autora.

Imagem 29



Imagem 30 - Biblioteca da Escola Azul - Cantinho da leitura da Escola Azul.



Fonte: A autora

A biblioteca possuía uma mesa para a professora de biblioteca, com um computador e arquivos para registros das obras emprestadas; três mesas de forma quadrangular com cadeiras de altura adequada tanto para alunos dos anos iniciais como para adolescentes; uma TV e DVD para empréstimo aos professores. As estantes, destinadas aos livros, eram de madeira e estes eram expostos por ordem alfabética de títulos. Os alunos dos anos iniciais não tinham acesso aos livros, ou seja, não podiam pegar os livros diretamente nas estantes. Quando iam buscar um livro para levar para casa, eram levados em grupos e escolhiam os livros em horários pré-estabelecidos. A professora de biblioteca selecionava vários títulos, em quantidade superior ao número de alunos, e os colocava sobre as mesas para que eles pudessem escolher o de sua preferência. Em seguida, preenchiam uma ficha de empréstimo, conforme imagem 31. Uma das poucas atividades realizadas na biblioteca era o empréstimo de livros. Não havia hora do conto, nem qualquer outra atividade para estimular a leitura.

Imagem 31- Ficha usada para empréstimo de livros - Escola Azul

	<p>E. M. xxxxxxxx BIBLIOTECA ESCOLAR PROFESSORA xxxxxxxxxxxx <u>FICHA DE EMPRÉSTIMO</u></p>	 	<p>Nº: _____ Turma: _____ Sala: _____</p>		
<p>Nome: _____ Fone: _____ Turno: _____</p>					
Data Emp/	Material	Registro Nº	Assinatura	Data Devol	Ass. Bibliot/ Devolução

Fonte: A autora

O acervo era composto de livros didáticos e literários, enciclopédias, revistas, gibis, dicionários, jornais, mapas, audiovisuais. Os livros estavam bem conservados, eram organizados lado a lado, com a lombada exposta, e divididos por títulos. As obras enviadas pelo PNBE, apesar deste existir desde 1997, eram poucas. Com a nossa chegada à instituição, houve uma “caça” a essas obras, porém, apenas algumas obras foram encontradas. Por exemplo, nenhuma das obras da autora Ruth Rocha,

selecionadas para estudo, foi localizada. A escola possuía apenas o título “As coisas que a gente fala”, todavia não havia sido enviada pelo referido Programa.

A biblioteca funcionava das 7h às 11h25min. Entretanto, não observamos nenhum horário de pesquisa; apenas ocorria empréstimo de livros, uma vez por semana. Eram emprestados pela professora de biblioteca mediante o preenchimento da ficha mencionada, pelos alunos.

Durante o ano letivo de 2013, a biblioteca recebeu, aproximadamente, quinhentas (500) obras de literatura enviadas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), sendo 250 (duzentos e cinquenta) para os anos iniciais. Ressaltamos que, em 2013, os livros do PNBE foram enviados para turmas de 6º ao 9º ano. A professora de Biblioteca Literatura e Língua Portuguesa, Agda, deu-nos o seguinte depoimento:

Os livros chegam à escola, mas os professores não têm interesse em conhecê-los. Este ano, estou aqui na biblioteca para fazer um Projeto, uma revisão para ampliar a visão dos professores quanto ao uso dos livros. Eu estar aqui na biblioteca é uma novidade, geralmente quem fica na biblioteca é uma professora readaptada. Apesar de meus 66 anos, eu não sou readaptada. Estou me sentindo realizada com este trabalho. Conhecendo diferentes gêneros para depois divulgá-los. Para ficar na biblioteca tem que ser uma pessoa que goste. Neste espaço é preciso ter uma professora que entenda, que goste de livros. (Agda, Escola Azul, nota de campo, 28/11/2013).

Havia muitos livros didáticos de todos os anos (1º ao 9º ano), enciclopédias, dicionários, revistas, jornais, mapas, jogos, audiovisuais e vários livros literários. Conforme informações das professoras de bibliotecas, esses materiais, com exceção dos recursos audiovisuais, eram poucos utilizados pelos professores.

A segunda escola pesquisada, Escola Verde, possuía uma biblioteca ampla que cumpria o propósito de guardar tanto livros como outros materiais. Devido à falta de espaço na escola, mais de uma estante era destinada para guardar jogos pedagógicos. As estantes eram de madeira, havia prateleiras baixas que facilitavam o acesso dos alunos aos materiais, caso eles pudessem retirar algum livro para empréstimo, o que não acontecia. A seguir apresentamos algumas imagens desse espaço:

Imagens 32 e 33 - Biblioteca da Escola Verde

Imagem 32



Imagem 33



Fonte: A autora

Em um canto havia um armário de metal para guardar os livros de literatura que continham mais de vinte exemplares de um mesmo título e DVDs. Próximo a esse armário, havia um arquivo de aço onde eram guardados materiais de uso das professoras de biblioteca: fitas adesivas; tesouras; colas; carimbos; cadernos de registros de empréstimos de livros; e também objetos pessoais dessas profissionais (bolsas). Também havia um pequeno armário de aço, onde eram guardados aparelhos de som, fitas de vídeos, coleções de CDs, tintas para reabastecer almofadas de carimbo e coleções de livros que tinham CDs-áudio com histórias e músicas.

A biblioteca possuía quatro mesas de forma quadrangular com cadeiras de altura adequada tanto para alunos dos anos iniciais como para adolescentes que eram utilizadas pelas professoras de biblioteca, professores regentes e alunos. A biblioteca não tinha o hábito de receber alunos para emprestar livros para levar para casa. Quando havia uma turma de alunos na biblioteca, as mesas e cadeiras não eram suficientes. Os alunos buscavam cadeiras nas salas vizinhas e as professoras de biblioteca também sediam as suas. Em um canto da biblioteca havia duas mesas com um computador em cada uma delas, que raramente foi utilizado pelas professoras, uma impressora, duas TVs com DVDs, uma encadernadora perfuradora e uma caixa com vários fantoches.

Também havia muitos livros didáticos de todos os anos (Educação Infantil ao 5º ano), enciclopédias, dicionários, revistas, jornais, mapas, jogos, audiovisuais e livros de literatura infantojuvenil. Conforme informações das professoras de biblioteca, esses materiais, com exceção dos recursos audiovisuais, eram poucos utilizados pelos

professores. Igualmente, os livros de literatura eram poucos aproveitados; os professores, de maneira geral, quando usavam livros literários, preferiam utilizar aqueles que tinham em quantidade suficiente para que todos os alunos tivessem um livro em suas mãos. Assim, os livros enviados pelo PNBE eram poucos utilizados. Uma de nossas colaboradoras disse que:

A biblioteca poderia ser mais explorada. Ela é pouco visitada, eu acho que ela podia ser mais visitada. Porque aqui dentro, eu até comento com a diretora, a biblioteca é a alma da escola. Não sou eu que estou falando, eu percebo isso, assim, nitidamente. A alma da escola é a biblioteca. Então, aqui está uma fonte riquíssima de pesquisa em todos os conteúdos, para o professor, para o aluno, para todo mundo que quer vir procurar. (Vânia, professora de biblioteca da Escola Verde, entrevista oral, 24/09/2013).

Concordamos com a colaboradora: a biblioteca escolar bem utilizada funciona como uma forte ferramenta para o desenvolvimento do aluno, de sua autonomia intelectual e também do processo de ensino e aprendizagem. Por meio não só de livros, mas também de revistas, mapas, atlas, materiais multimídia, o professor das diferentes disciplinas pode ampliar o repertório dos alunos e fazê-los tomar gosto pelo conhecimento e pela leitura. Afinal, ensinar a ler é tarefa de todas as disciplinas, não apenas de Língua Portuguesa. De acordo com Silva (1991, p.112), a biblioteca escolar “deve se colocar como o cérebro da escola, ou seja, o local de onde partem os movimentos básicos em direção à recriação ou criação do conhecimento, servindo a professores, alunos e comunidade”.

O acervo literário da Escola Verde era composto em sua maioria de livros de boa qualidade, porém existiam alguns graficamente pobres e literariamente fracos, os quais eram emprestados para as professoras utilizarem em sala de aula. As professoras de biblioteca selecionavam os livros, geralmente aqueles que já tinham sido manuseados no ano anterior, e organizavam uma caixa para cada professor levar para sala de aula; a “caixinha de sala”. Os livros do PNBE para os anos iniciais eram poucos e não eram emprestados para os alunos. Estes não levavam livros de literatura para casa.

Ouvimos diferentes depoimentos de profissionais desta instituição que confirmaram que, há cinco anos, os alunos não pegavam livros emprestados da biblioteca. Eis alguns:

Por causa da disciplina, a diretora achou melhor que mudasse a forma de empréstimo. Os professores passaram a receber caixinhas com livros do acervo PNBE e outros títulos, dentre eles revistas (Ciência Hoje) para usarem na sala de aula e também empréstimos. Tem

professores que fazem a troca dos livros por semestre. Os alunos não vêm pegar livro na biblioteca. Eles vinham correndo, fazendo bagunça; professor não acompanhava. Esse fato aconteceu desde 2009; em 2008 os alunos pegavam livro na biblioteca. (Vanessa, professora de biblioteca da Escola Verde, entrevista oral, 18/06/2013).

Há 5 anos não fazemos empréstimos. Na outra gestão, a gente emprestava. Eu mesmo emprestava. Aí o aluno chegava e me contava parte da história. Eu lia, eu levava o livro para casa e quando eu gostava, eu falava: Nossa, esse aqui é maravilhoso! Então, até certo ponto eu considerava que era bom, mas eu acabava induzindo, sei lá a criança fazer aquela leitura. Mas eu também deixava a criança escolher. Eu acho que ela tem esse direito e deve ter esse direito de procurar, escolher. (Vânia, professora de biblioteca da Escola Verde, entrevista oral, 24/09/2013).

Muitas vezes os professores evitavam levar os alunos à biblioteca pelo fato de se incomodarem com o barulho que poderiam fazer. Na Escola Verde, essa “desordem” foi indicada pela gestora, conforme relato de alguns professores, como empecilho para que os alunos pudessem ir até a biblioteca pegar livros. Isso reflete a inexistência de uma educação do aluno para a entrada em uma biblioteca. De acordo com Vieira e Fernandes (2010, p. 112),

A educação do aluno para a entrada numa biblioteca também pode ocorrer em sala de aula. É importante lembrar a eles que a biblioteca é local de silêncio, porque é um espaço onde as pessoas vão ler e não querem ser distraídas. Assim como se ensina o aluno a ouvir a leitura do outro, as peças apresentadas pelos colegas, a leitura de poemas, ou a contação de histórias, é importante ensinar a ele que há momentos e espaços em que se deve manter silêncio.

No trabalho de campo, observamos que os alunos só levavam livros emprestados por meio das caixinhas que os professores tinham em sala de aula, fato isolado, ou seja, poucos eram os professores que tinham a dinâmica de empréstimo aos alunos. Detectamos que os livros ficavam guardados em caixas, em cima do armário da sala de aula, ou trancados. Quase não havia empréstimo para os alunos. A nosso ver, os livros deveriam estar em estantes abertas, expostos a fim de permitir o acesso mais livre e facilitado ao aluno. Em uma das narrativas, a coordenadora Verônica disse:

Eu vejo as bibliotecárias como umas guardiãs mesmo dos livros. Não tem esse contato delas em parceria das professoras, esse receber os alunos para o empréstimo de livros. É mais um processo de catalogar o que está chegando. Em anos anteriores tinha o empréstimo de livros,

mas foram sumindo, perdendo livros, então finalizou este projeto de empréstimo (Verônica, coordenadora da Escola Verde, entrevista oral, 06/12/2013).

A figura da professora de biblioteca, em alguns momentos chamada de bibliotecária, era comumente associada ao profissional responsável por cuidar dos livros, alguém que estava ali apenas para atender ao público e organizar o acervo. Porém, pareceu-nos que poucos conheciam as funções dessa profissional. Ela também tinha por objetivo atender a sala de aula, no intuito de auxiliar o aluno, o professor e os demais profissionais da escola a desenvolverem seus trabalhos de forma mais eficiente – além, é claro, de formar leitores. Assim, suas atribuições iam do empréstimo de materiais aos professores ao gerenciamento dos horários do uso do aparelho de TV e DVD. O serviço de empréstimo era um dos meios pelo qual a biblioteca cumpriria seu papel e, para que ele funcionasse de maneira eficaz, se fazia necessária a definição do papel do professor de biblioteca, bem como o interesse dos professores em programar momentos coletivos de leitura, não só para se aproximarem dos textos, mas, sobretudo, para aprofundarem a sua compreensão.

Verificamos que eram atribuídas às professoras de biblioteca as tarefas de controlar a saída e entrada de livros, substituir professores que faltavam, agendar e organizar os horários de uso de TV e DVDs, acompanhar alunos no horário de recreio, tomar conta de alunos que estavam *incomodando* professor na sala de aula. Neste caso, a biblioteca servia de local de castigo aos alunos indisciplinados. O resultado é que, *atoladas* em afazeres, às vezes não conseguiam realizar suas funções prioritárias como, por exemplo: dinamizar o uso pedagógico da biblioteca em parceria com professores e equipe pedagógica da escola; elaborar, executar e avaliar projetos de incentivo à formação de leitores; a realizar de projetos de fomento à leitura; emprestar obras literárias aos alunos.

Como dissemos, há cinco anos esse empréstimo não acontecia na escola. Mesmo com essas dificuldades, Vanessa relatou em uma de suas narrativas, que, quando era possível, trabalhava com obras de literatura infantil, da seguinte maneira:

Conto as histórias para os alunos; faço a cópia do livro (quando tem poucas frases); trabalho com a Revista Ciência Hoje; com poemas; gosto de trabalhar os livros de Gerusa Rodrigues Pinto (tema animais) e os de Robson Rocha (tema higiene/corpo). São textos pequenos, letra caixa alta. Trabalho os mesmos livros até o 5º ano. Mas com 5º ano cobro parágrafo, pontuação, letra maiúscula. (Vanessa, professora de biblioteca da Escola Verde, entrevista oral, 18/06/2013).

A partir dessa lista de atividades, percebemos que as estratégias apontadas pela professora correspondem a atitudes comuns aos professores dos anos iniciais do ensino fundamental.

Outra colaboradora, Vânia, em uma de suas narrativas, relatou que trabalhava obras de literatura infantil assim:

Eu não sei se estou ensinando da forma certa. Eu valorizo muito o livro. Eu acho que aquilo que eu tinha tanta sede, aquilo que não tive, hoje eu faço. A escola tem tantos livros, é preciso aproveitá-los. Então, eu gosto muito de livro. Acho que através dos livros as crianças veem as ilustrações. Eu valorizo muito as ilustrações, como se eu fosse criança. Eu olho o livro e vejo se ele está bem ilustrado. Eu procuro livros com menos textos para os meninos menores, para eles lerem. Quando eu vou para sala de aula, sigo esse critério. Agora, se eu vou contar a história, nem sempre eu sigo esse critério. Porque, se eu vou contar, eu pego livro que tem um enredo maior. Mas, se é para a criança ler, eu procuro deixar um livro que tem menos texto; isso se eu quero que ele leia. Agora, se eu quero que ele descubra alguma coisa nele, eu deixo que ele fique à vontade. Não é só ficar com o livro que tem poucas palavras. Ele pode fazer a leitura de imagem e de muitas palavras, a criança tem que ir descobrindo. (Vânia, professora de biblioteca da Escola Verde; entrevista gravada, 24/09/2013).

O relato da professora Vânia revela sua inquietação em transformar os momentos de leitura em atividades mais prazerosas. Em alguns momentos, ela permite que o aluno escolha a obra que deseja ler.

Vivenciando alguns dos afazeres das professoras de biblioteca da Escola Verde realizamos com Vanessa e Vera algumas de suas diversas atividades, dentre elas: acompanhei recreio; cataloguei livros; substituí professoras; atendi alunos e professoras no empréstimo de jogos, livros didáticos, dicionários e esporadicamente livros de literatura infantil.

Geralmente, a biblioteca era utilizada única e exclusivamente para os alunos assistirem a vídeos de histórias infantis e documentários científicos. Os professores chegavam com suas turmas, colocavam os alunos assentados em tapetes (pedaços de carpetes) e davam instruções de como deveriam assistir aos vídeos: em silêncio, cada um em seu lugar. Às vezes, os vídeos eram interrompidos para pedir silêncio. Havia reclamação de professores que chegavam, queriam assistir ao vídeo e a TV já estava emprestada, ou seja, não haviam planejado a atividade.

Com essas atividades, pudemos observar o quão distante está a oportunidade de as professoras de Biblioteca trabalharem obras de literatura infantil. A vivência e a incorporação de porções contínuas de leitura estavam ausentes de suas ações. Fica a

indagação: como ser professor leitor se, por exemplo, a leitura no espaço da biblioteca é quase nula? Essas professoras não leem no trabalho e, possivelmente, nem fora dele. Sobre esse dilema, Silva (2009, p. 34-35) argumenta:

Não podemos jamais cair no engodo determinista, achando que o professor não tem saída para o dilema acima exposto. Muito pelo contrário, considerando que é da natureza do ofício (magistério) a aprendizagem constante dos fenômenos do mundo e a organização sistemática do conhecimento para efeito do ensino, existe sempre uma porta aberta ou a esperança de que o professor adentre os textos e desenvolva competências de leitura, mesmo aquela que já deveria ter dominado em etapas anteriores de sua vida. Dessa forma, seja pelo esforço pessoal, seja pela implantação de políticas de formação continuada, voltadas ao incremento do repertório cultural dos agentes da educação formal, o professor pode e deve caminhar no sentido de se tornar maduro, revertendo essa maturidade em favor de um ensino de melhor qualidade, que forme leitores à sua imagem.

A leitura é, nessa perspectiva, um meio de o professor instigar a prática da reflexão no aluno, sujeito-leitor que atua na realidade que o circunda. E é a partir da reflexão dos textos lidos que o aluno-leitor constrói seus valores e crenças, conseguindo distinguir e se posicionar perante a sociedade. Esta constatação ressalta a importância do planejamento e execução de atividades que valorizam a leitura.

Questões sobre planejamento não constituem o objeto de nosso estudo, mas queremos registrar a sua relevância para o trabalho diário de um professor. Para nós, o planejamento é necessário, mesmo que não esteja sistematizado por escrito; no processo de ensino e aprendizagem, as atividades necessitam ser planejadas. Planejar é antecipar ações para atingir certos objetivos, que vêm de necessidades criadas por uma determinada realidade e, sobretudo, agir de acordo com essas necessidades antecipadas.

Luckesi (2001, p.106) afirma que o ato de planejar, em nosso país, principalmente na educação, tem sido considerado como uma atividade sem significado, o que é lamentável. Consideramos importante que nós, professores, deixemos de lado o paradigma de que o planejamento é um ato simplesmente técnico e passemos a nos questionar sobre o tipo de cidadão que pretendemos formar, ponderando a sociedade na qual ele está inserido, bem como suas necessidades para se tornar atuante nesta sociedade.

Na medida em que o professor que pensa de forma crítica, ele se preocupa em alcançar qualidade em sua prática pedagógica e o planejamento se torna um bem necessário. Conforme Veiga (2008, p. 268), “a aula não pode resultar de um movimento mecânico e simplista. A aula não pode ser pensada como um receituário ou uma ação improvisada em torno de um tema”. Assim, se faz necessário planejar, estruturar, questionar, refletir sobre o trabalho a ser desenvolvido na sala de aula.

É essencial que o professor tenha uma metodologia, uma maneira de dizer, de fazer, de ensinar uma coisa, pois sua proposta de ensino:

[...] deve começar estabelecendo um método que ajude a organizar a aprendizagem. Qualquer atividade humana, seja ela a mais simples, seja a mais complexa, precisa estar estruturada a partir de uma metodologia que oriente as etapas a serem vencidas, a fim de que sejam obtidos os resultados esperados. Também no processo de ensino de literatura e formação de leitores precisamos construir um método, um roteiro de trabalho. (AGUIAR, 2001, p. 146).

Os métodos de ensino são, assim, aspectos a serem levados em conta na hora de trabalhar com obras literárias infantis, pois eles são “um dos elementos estruturantes da organização didática da aula”. (VEIGA, 2008, p. 282). A organização do acervo da biblioteca auxilia nesse processo. Atentamos que as estantes destinadas aos livros eram de madeira e estes eram expostos por assuntos. Havia estantes destinadas a obras de literatura infantil, dicionários, revistas para o professor, livros didáticos, livros PNBE do professor¹²⁴, PNBE periódicos.

Durante o ano de 2013, a escola recebeu várias obras pedagógicas complementares aos livros didáticos e acervos de dicionários da Língua Portuguesa, num total de 1.365 (um mil, trezentos e sessenta e cinco) de obras distribuídas pelo PNLD, com objetivo de ampliar o universo de referências culturais dos alunos nas diferentes áreas do conhecimento e, ao mesmo tempo, contribuir para ampliar e aprofundar as práticas de letramento no âmbito da escola. Essas obras faziam parte de

¹²⁴ O PNBE do Professor tem por objetivo adquirir obras de referência para ajudar os professores da educação básica regular e da educação de jovens e adultos na preparação dos planos de ensino e na aplicação de atividades em sala de aula com os alunos. O PNBE Periódicos tem por objetivo adquirir e distribuir revistas pedagógicas para auxiliar o trabalho do professor da rede pública e do gestor escolar. Destinadas a aprimorar o processo de ensino e apoiar a formação e atualização do corpo docente, da equipe pedagógica e dos diretores das unidades de ensino, as publicações são enviadas às escolas públicas de educação básica durante o ano letivo. Outras informações sobre esse assunto estão disponíveis em: <http://www.fnnde.gov.br/programas/biblioteca-da-escola/biblioteca-da-escola-apresentacao> Acesso em: 12/12/2013.

um dos eixos estruturantes do PNAIC, o eixo Materiais Didáticos e Pedagógicos, composto por conjuntos específicos para alfabetização.

Durante o trabalho de campo, observamos ainda que o espaço da biblioteca era frequentemente usado para diferentes fins; estava parcialmente ocupado com alunos que iam fazer tarefas que não haviam terminado no horário previsto da aula de determinado professor, ou devido à realização de Projeto de Leitura, de reuniões com pais, recebimento de agentes de saúde, o que impedia o seu normal funcionamento.

Dessa forma, não havia horário de funcionamento específico, pois as professoras tinham de executar diferentes funções e, em alguns momentos, conforme a tarefa ser realizada, a biblioteca ficava fechada. Como havia carência de espaços nas escolas, instituiu-se a prática de a biblioteca ser utilizada para muitos fins, ou seja, multiuso. Um dos usos desse espaço foi a sua divisão, no segundo semestre de 2013, para a construção de um consultório odontológico, como ilustrado nas imagens 34 e 35.

Imagens 34 e 35 - Espaço da biblioteca após divisão para instalação do consultório odontológico – Escola Verde.

Imagem 34



Imagem 35



Fonte: A autora

Se a biblioteca escolar é tratada como um espaço de aprendizagem do qual a educação escolar não pode mais prescindir, ela não pode ficar isolada, estática, porque mais importante que priorizar o desenvolvimento de acervos locais é garantir a capacidade do usuário - aluno, professor, funcionário e comunidade -, de acessar a informação, onde quer que ela esteja. Salientamos que é por meio das bibliotecas

escolares que os alunos podem adquirir gosto pela leitura, fazendo dessa atividade uma constante em suas vidas. Nessa direção, as bibliotecas escolares apresentam-se como espaços capazes de formar hábitos de leitura duradouros e promover a leitura para entretenimento, formando leitores e frequentadores de bibliotecas.

Ao confrontar as práticas das professoras de biblioteca das duas instituições pesquisadas, evidenciamos distinções. Embora fizessem parte de uma mesma rede de ensino, atuavam de acordo com as demandas de suas instituições. Enquanto na Escola Azul a professora de biblioteca tinha sua função definida e oportunidade de realizar projetos de leitura com os alunos, selecionava e emprestava livros, ou seja, realizava seu trabalho com ações pré-determinadas, na Escola Verde as professoras de biblioteca viviam uma realidade diferente, como foi registrado por Vanessa:

Nós chegamos para trabalhar, sem saber direito o que faremos naquele dia. Uma coisa é certa, “olhar recreio”. Geralmente não ficamos o tempo todo na biblioteca, é muito difícil isto acontecer. Tem sempre alguma coisa: professor que falta, é TV para levar e buscar na sala de aula, registrar livros que chegam. Enfim, não dá tempo para ser professora de biblioteca. É uma reivindicação nossa, mas não tem professor suficiente aqui na escola. (Vanessa, professora de biblioteca da Escola Verde, nota de campo, 04/06/2013).

Esse depoimento contribuiu para a compreensão das diferenças entre as funções estabelecidas para o professor de biblioteca nas instituições investigadas. Enquanto na Escola Azul esse profissional sabia quais seriam suas tarefas diárias, na Escola Verde era sempre uma surpresa; às vezes o que se planejava fazer não era possível ser realizado, pois as demandas eram as mais diversas possíveis. Assim sendo, que estímulos têm esse professor para realizar suas atividades? Como trabalhar com a literatura infantil a fim de conquistar novos leitores? Como se tornar mediador de leituras, se o professor não tem horário para conhecer o acervo da biblioteca escolar? Sabemos que formar leitores não é produto do acaso. Os professores, sobretudo os de biblioteca e o de literatura, precisam:

Ser antes de tudo um leitor de literatura, da sua singularidade enquanto texto e enquanto obra. Fazer as devidas distinções entre os vários tipos de textos que frequentam os materiais didáticos e as estantes das livrarias e bibliotecas deveria ser um procedimento básico para todo professor formador de leitor. (LOYOLA, 2013, p. 121).

No entanto, pensar como o professor de biblioteca pode atuar de forma eficaz ainda é um desafio. O trabalho do gestor pode contribuir muito para a efetivação dessa

provocação. Não basta criar espaços nas escolas, com infraestrutura adequada e com professoras de biblioteca a postos. O desafio é fazer com que esse espaço seja importante para a escola, de modo que a sala de aula incorpore esse espaço como vital no processo de ensino e aprendizagem.

No tocante à constituição dos acervos das bibliotecas escolares, percebemos que eles vêm crescendo graças a um conjunto de ações públicas, muitos deles por meio de programas como o PNBE, que tem o objetivo de:

Favorecer o letramento literário na alfabetização sem perder de vista a sensibilidade estética. Nesses livros, a voz infantil é quem dá as coordenadas do tom do texto. [...] Outra característica de muitas dessas obras é a de permitir que a criança possa ler por ela mesma (a complexidade da linguagem busca atender a níveis de iniciação, sem que se banalize ou reduza o teor provocador e qualidade do texto). (MACHADO; CORRÊA, 2010, p. 113).

Destacamos que esse favorecimento do letramento literário não ocorre apenas por meio da constituição de acervos. É necessário que se promova a leitura na escola e fora dela. As bibliotecas devem ser *vivas* e *animadas* com atividades heterogêneas; devem ser um local aonde se vai não apenas para trabalhar ou para ler, porque o professor solicitou. Mas onde se está por prazer, para ler diferentes gêneros textuais ou, simplesmente, para folhear os livros, apreciar suas imagens, deixar a imaginação fluir.

Enfim, constatamos que os gestores e professores das duas escolas pesquisadas necessitam repensar sobre os propósitos desse espaço escolar. Identificamos que as bibliotecas apresentavam adequações e inadequações, especialmente no que se refere ao trabalho dos professores de biblioteca, que, por exercerem várias funções, como na Escola Verde, são inviabilizados de criar estratégias para desenvolver habilidades de pesquisa e leitura, e, em particular, mediar práticas de leituras literárias. Embora disponham de espaço físico e de coleções relativamente adequadas, a nosso ver, as bibliotecas não contam com profissionais suficientes para mantê-las de acordo com as necessidades e os propósitos de aprendizagem.

Na Escola Azul, uma profissional destinada para o trabalho característico de professora de biblioteca, com disponibilidade de horário para realizar diferentes estratégias de leitura, resolveu alterar sua forma de trabalho. Ela se voltou para a realização de trabalhos burocráticos e empréstimos de livros. Na Escola Verde, por sua vez, havia uma organização arquitetônica favorável. Porém, a preocupação excessiva

com o silêncio, a ordem, a arrumação e disciplina, aliada à escassez de recursos humanos na escola, fez da biblioteca um ambiente secundário, sem exploração de suas potencialidades, onde não havia uma atuação concreta para a fruição da leitura literária.

Desse modo, embora nas duas escolas a biblioteca tivesse um acervo expressivo de obras, os alunos tinham pouco acesso a ele, o qual raramente era explorado. Constatamos que a maioria dos professores desconheciam os acervos existentes nas bibliotecas, as políticas públicas de incentivo à leitura e não orientavam os alunos, no que diz respeito ao uso prático de seus serviços. Os dois trechos abaixo ilustram essa afirmação:

Não conheço e nem sei o que significa PNBE. Não tenho o hábito de acompanhar meus alunos na biblioteca. (Alba, professora de biblioteca da Escola Azul, nota de campo, 03/05/2013).

Não sei se a escola empresta livros para o aluno levar para casa. Às vezes, eu empresto os livros que tenho, são meus e não da escola. (Vanilda, professora de biblioteca da Escola Verde, nota de campo, 04/06/2013).

Quanto ao trabalho com as professoras de biblioteca, as coordenadoras afirmaram que a atuação dessas profissionais era “meio fraca”, pois elas não interagiam com os alunos, nem emprestavam livros. No que diz respeito aos demais professores, segundo as coordenadoras pedagógicas, a utilização por eles da biblioteca e dos livros de literatura infantil é mínima. Quando acontecia, era para atividades isoladas ou para ocupar um tempo ocioso dos alunos. As coordenadoras advertiam que não havia planejamento para essas atividades, que podiam estar sendo realizadas ao acaso.

Consideramos que contribuir para amenizar e/ou superar essas lacunas requer um esforço de gestão e formação, assinalando caminhos possíveis para o trabalho com a literatura infantil.

4.6 A literatura infantil na sala de aula

Desenvolver o gosto pela leitura na escola é um grande desafio aos professores. Para formar leitores é essencial que o professor tenha paixão pela leitura, entenda que a leitura é fonte de prazer e sabedoria, pois “Uma prática de leitura que não desperte o prazer de ler não é uma prática pedagógica eficiente”. (BRASIL, 1997, v. 2, p.58).

Se o professor é um leitor assíduo, gosta de ler livros, sente prazer ao realizar a leitura e a incentiva poderá motivar seus alunos a ler, a vivenciar a experiência que cada texto proporciona. Ou seja, para que haja entusiasmo por parte dos alunos, o professor também precisa ser um leitor entusiasta, ter opções de leitura para que possa orientá-los pela magia da leitura. No que tange à importância de o professor ser um leitor que incentive seus alunos, Silva (1991, p.49, grifo do autor) enfatiza que:

Isso exige que os professores se situem na condição de leitores, pois, sem o testemunho vivo de convivência com os textos ao nível da docência, não existe como alimentar junto aos alunos. A lei do “faça como eu faço” ou do “leia como eu leio” é condição básica e imprescindível em qualquer pedagogia da leitura.

O professor é, nesse sentido, um grande incentivador da leitura. É expressiva a observação de como o livro de literatura infantil está sendo trabalhado em sala de aula, pois as atividades com relação ao livro literário propostas pelos professores são mediadas por suas concepções de leitura e literatura infantil e que influenciam a compreensão dos alunos sobre o que é leitura e literatura infantil.

Ao iniciarmos a pesquisa de campo, deparamo-nos com situações diversas quanto ao uso do livro de literatura infantil. Durante as observações de aulas e os diálogos estabelecidos com as professoras de Literatura e Linguagem das escolas parceiras, percebemos que a prática na sala de aula correspondia ao que as professoras relataram em suas entrevistas. É importante ressaltar que não objetivamos denunciar fracassos do ensino da literatura, nem muito menos apontar culpados. Para analisar as práticas de leitura de obras de literatura infantil dos alunos, como elas estão sendo formadas, foi importante considerar não apenas os sujeitos envolvidos diretamente no processo, professor e alunos, mas também as condições de possibilidade da leitura na escola, especificamente na aula de Literatura.

Com já salientamos, de modo geral, o trabalho com obras de literatura infantil se dava pela cobrança da tradicional ficha de leitura, ou através de resumo. Em relação às fichas, Silva (1998, p. 61, grifo do autor) expõe que:

Geralmente destinadas à leitura de livros de literatura, as fichas apresentam, com pequenas variações, o seguinte esquema de itens a preencher: dados de identificação do leitor, título da obra, nome do autor, descrição das personagens (principal e secundárias), lugar onde

se passa a ação, enredo e, às vezes, de quebra, uma breve apreciação pessoal. Redundante e enfadonhamente utilizada na área de literatura, ao longo da trajetória acadêmica dos leitores, esse mecanismo acaba por fixar a ideia de que *fruir o texto literário é elaborar a ficha encomendada pelo professor*.

Não cabe a nós condenar tais recursos¹²⁵. Porém, não devem se tornar algo mecânico, estimulando a passividade; ao contrário, podem também contribuir para provocar a reflexão, o raciocínio e a troca de ideias entre os alunos. Conforme Silva (1998, p. 61) “as técnicas de fichamento não são ruins em si mesmas; pelo contrário, elas podem, se bem utilizadas, contribuir no processo de (re)criação e crítica de textos (literários ou não) e, dessa forma, aprimorar as habilidades e os conhecimentos do leitor”.

Nas escolas investigadas, a disciplina Literatura e Linguagem¹²⁶ possuía a carga horária semanal de quatro tempos, distribuídos em dois dias da semana. Cada tempo possui a duração oficial de 50 minutos. Segundo as professoras, duas aulas deveriam ser destinadas a aulas de Produção de Texto e duas para Literatura. Privilegiamos os dias que eram destinados ao trabalho com literatura. Contudo, constatamos que as estratégias de aprendizagem leitora desenvolvidas nessas aulas privilegiavam práticas de leitura voltadas para a realização de outras atividades que ressaltavam a internalização de regras do código escrito, a produção de texto e interpretação de textos.

A seguir, apresentamos alguns trechos das narrativas produzidas pelas colaboradoras, as quais foram gravadas e transcritas.

Em uma de suas narrativas, Alba relatou que ensinava a literatura em sala de aula, do seguinte modo:

Trago a experiência da tarde para a turma da manhã. Vejo que os alunos têm dificuldade de escrita, então trabalho o básico: ler, ficar atento à pontuação, letra maiúscula no começo de frase e nomes próprios, interpretação de texto. Na quarta-feira, a professora regente permite que os alunos peguem livro da biblioteca. A professora da biblioteca que escolhe os livros. Então, eles fazem a ficha literária em casa, ainda não vi as fichas que eles responderam. (Alba, professora de literatura da Escola Azul, entrevista gravada, 07/06/2013).

¹²⁵ Também já utilizamos fichas por alguns anos nos anos iniciais do ensino fundamental. Com o passar do tempo, com nossa prática e conhecimentos teóricos, fomos alterando esta estratégia. Exemplificamos aqui com nossa forma de trabalhar com o intuito de registrar a importância de repensarmos nossas ações e de mudá-las de acordo com nossas práticas reflexivas.

¹²⁶ As aulas de Linguagem, conforme as professoras eram destinadas a atividades de produção de textos, diferentes gêneros textuais: cartas, anúncios, convites, notícias, dentre outros.

Também Arlete, que no ano de 2012 era professora de Literatura, informou que quase não trabalhava mais com literatura em sala de aula:

Agora, eu tento conciliar minhas atividades e sempre que possível conto uma história ou deixo os alunos lerem. Quando era professora de literatura era diferente. Agora são muitos conteúdos, muita coisa para ser trabalhada e o tempo fica pouco para fazer várias coisas. Mas, sempre tento usar a literatura infantil. (Arlete, professora regente de 3º ano F da Escola Azul, nota de campo, 27/05/2013).

Uma outra colaboradora, Arlinda, destacou que:

Em relação à literatura eu tenho procurando alguns títulos. Alguns livros para trabalhar a contação, a oralidade, o assunto que vem tratando no livro, que eu escolhi. Esta é a forma que eu tenho trabalhado a literatura. (Arlinda, professora regente de 3º ano E, Escola Azul, nota de campo, 03/09/2013).

Em nosso primeiro dia¹²⁷ de observação da aula de Literatura na Escola Azul, acompanhamos a professora em duas salas de turmas de 3º, sendo dois horários seguidos em cada turma. Nas duas salas os alunos estavam enfileirados¹²⁸, um atrás do outro, disposição utilizada pela professora, durante os meses da pesquisa. Em seguida, ela me apresentou para as classes como uma estudante que estava fazendo uma pesquisa e estaria com o grupo durante alguns meses para que pudéssemos desenvolver algumas atividades com livros de literatura infantil, mas que naquele momento iria apenas conhecê-los. Logo após, Alba deu início às atividades, lembrando aos alunos que na aula anterior eles haviam lido histórias em quadrinhos e que agora iriam escrever um texto utilizando imagens em quadrinhos. A seguir, registramos alguns diálogos estabelecidos nas turmas, sendo que a estratégia utilizada pela professora será descrita uma única vez. Isso porque ela programava as mesmas atividades para todas as suas turmas.

Na sala do 3º X, nos dois primeiros horários, alguns alunos fizeram considerações sobre da atividade. O diálogo aconteceu da seguinte forma:

¹²⁷ Ressalto que no dia destinado a aulas de Literatura, sexta-feira, os alunos não tinham aulas com as professoras regentes; era o dia de módulo delas. Ou seja, neste dia as professoras regentes participavam de preparação de aulas ou de cursos de extensão. Assim, os alunos tinham apenas aulas Especializadas, dois horários seguidos de Literatura, dois de Artes e um de Educação Física.

¹²⁸ Este fato foi descrito anteriormente; as filas eram rotinas das professoras das turmas pesquisadas.

EAX1¹²⁹: Escrever texto de novo!

EAX 2: Eu prefiro ler do que escrever.

EAX 3: Ah não! Texto?

EAX 4: Não é texto. Ela ainda vai explicar.

Alba: É, vocês vão observar as cenas e escrever um texto contando o que vocês entenderam. Vou entregar duas folhas. A primeira tem um título: “Cadê o super-herói”? do autor Walcyr Carrasco. Observem ela com atenção e depois escrevam o seu texto utilizando a segunda página. (Nota de campo, 07/06/2013).

No 3º Y, nos dois últimos horários, alguns alunos não estavam dispostos a escrever. A professora explicou o que era para ser feito e, por ela considerar que alguns alunos estavam conversando muito, estabeleceu o seguinte diálogo:

Alba: Querem voltar a copiar o texto que vocês começaram na aula passada?

Alunos: Não.

Professora: Então para!

EAY1¹³⁰: Eu não entendi o que era para fazer.

A conversa continuou. Depois de um tempo.

Professora: Mas parem de falar, senão vão copiar um texto no caderno de Português. Quem não quer colorir fica de fora.

EAY 2: Tem que escrever em todas as linhas?

Professora: De preferência.

EAY 3: Se as linhas não derem?

Professora: Escreve na folha do caderno. Não dá para escrever com conversa.

EAY 2: Herói é com h?

Professora: É.

EAY 3: Pode inventar um nome?

Professora: Não. O nome dele é Tomé.

EAY 2: Em herói é acento agudo, não é?

Professora: Isto. É acento agudo. Não esqueçam os parágrafos, ponto, vírgula.

EAY 4: Tenho duas coisas para falar. Não gosto de super-herói e não acredito neles. Eles são chatos.

Silêncio da professora.

Mais três alunos se manifestaram dizendo que também não gostavam deles.

Professora: Tá bom, então escrevam porque vocês não gostam deles. (Nota de campo, 07/06/2013).

Os diálogos registram alguns momentos da atividade realizada em um dia. O desenvolvimento iniciou-se com a entrega das folhas (Anexo 3) para leitura da imagem e a escrita do texto. Conforme Góes (2010, p. 45) “o texto revela a imagem, e a imagem

¹²⁹ Os alunos da Escola Azul serão identificados com as iniciais EA, seguido da letra que representa sua sala de aula, e por um número que representa o aluno. Exemplo: EAX1: Escola Azul- EA; Turma X; Aluno 1. Durante todo o texto essa identificação será mantida, preservando, assim, suas identidades.

¹³⁰ A letra Y será utilizada para identificar a turma do 3º ano Y e os números seguidos desta letra representarão os alunos.

revela o texto”. Acrescentaríamos que, quando ambos - texto e imagem - dialogam entre si, a apreensão do texto produzido é ampliada.

Alba ficou esperando os alunos produzirem seus textos. Ela escrevia na lousa as palavras que eles não sabiam escrever, às vezes pedia que consultassem o dicionário, mas antes de eles procurarem a palavra, ela já a escrevia na lousa. A professora não fez nenhuma intervenção na escrita dos alunos nem olhou suas produções. Nesse momento, tivemos uma grande inquietação: como não observar o trabalho dos alunos, fazer comentários, ser mediador do processo de ensino e aprendizagem? Acredito que o professor precisa deixar marcas, problematizar, fazendo indagações que levem o aluno a refletir sobre suas produções. Reconhecemos as inúmeras atividades destinadas ao professor na sala de aula, mas como mediador do gosto pela leitura, conforme expõe Cunha (1999, p. 99, grifo da autora):

[...] o professor tem, mesmo, de avaliar honestamente, consequentemente, competentemente, o trabalho dos alunos. Sobre ele, deve fazer indagações que ajudem o próprio grupo a se autoavaliar, a perceber pontos altos e baixos da atividade. Não pode observar o trabalho e não dizer nada, ou só encontrar falhas, ou só elogiar (a menos que só mereça elogios). O professor tem de ir além do “Muito bem”, ou do “Precisa melhorar!”. Ele deve explicar suas observações, de modo a favorecer o crescimento do grupo.

Depois de, aproximadamente, vinte minutos, Alba solicitou que lessem seus textos em voz alta. Mesmo que ela incentivasse a leitura, chamando os alunos pelo nome, apenas cinco, no 3º X, quiseram ler; no 3º Y, três alunos fizeram a leitura. Terminadas as leituras, Alba entregou mais uma folha fotocopiada (Anexo 4) para que a turma continuasse a pensar no texto apresentado pelo autor, fazendo uma comparação com o produzido por eles. Para a realização dessa etapa, ela destinou mais quinze minutos, pedindo, em seguida, que alguns alunos compartilhassem, oralmente, seus textos com a turma. Nas duas turmas, quatro alunos fizeram a leitura. Como o horário estava terminando, ela deixou como tarefa de casa uma atividade de recorte e colagem (Anexo 5). A professora explicou a tarefa e lhes informou que, na próxima aula, iria ver quem havia feito. No dia agendado, apenas três alunos do 3º X e quatro do 3º Y não realizaram a tarefa. Para socializar a atividade, Alba pediu que aqueles que quisessem, lessem o que escreveram e não fez comentários sobre as produções e/ou leituras. Seis alunos do 3º X e sete do 3º Y leram suas respostas. Enquanto os alunos liam, a

professora passava nas carteiras para ver os cadernos; não fez nenhum tipo de correção, apenas verificou quem havia feito e, para aqueles que não haviam cumprido a tarefa, pedia que a fizesse e argumentava que era importante terminar a atividade. Em seguida, continuou com seu planejamento.

Na primeira reunião que tive com a professora Alba, anterior à aula descrita, ela me informou que trabalhava com obras de literatura infantil semanalmente, que os alunos retiravam um livro na biblioteca, nos dias de quarta-feira, no horário de aula da regente. Os livros eram expostos na mesa, em quantidade bem superior ao número de alunos, assim eles podiam escolher aquele que mais lhes agradava. Quanto a essa prática, em sua narrativa a professora Angélica relatou:

É, eu deixo livre, porque a leitura tem que ser prazerosa, então eu deixo livre para eles escolherem. Eu coloco na mesa, eu assinalo apenas as letras dos títulos. Porque aqui a gente guarda por título; cada semana eu escolho uma ou mais letras. Esta semana eu escolhi os títulos com as letras G, M, N e o P. Eles já sabem que o G, M, N e o P indicam o título, é a letra inicial do livro. Então, hoje, eles vão levar histórias que começam com G, M, N e o P. Agora, quando o aluno chega aqui e me pede outro título, que não esteja na mesa, a gente procura na prateleira. A gente vai e pega. (Angélica, professora de biblioteca da Escola Azul, entrevista gravada, 23/05/2013).

Ainda com relação à prática da professora Alba, ela utilizava os livros que os alunos pegavam na biblioteca para fazer fichas de leitura (Anexo 6). Como nessa ficha era solicitada que a turma fizesse um resumo do livro lido, ela ensinou os alunos a fazer resumo. Em um de nossos diálogos Alba relatou:

Ainda não vi as fichas. Vou recolher os cadernos para ver se os alunos estão fazendo certo, vou dar uma olhada nos resumos para ver se estão corretos. Vou fazer a contagem sem divulgar quem já leu, mas vou falar: alguns já leram tantos livros e outros leram tanto. Para reforçar que uns estão lendo mais ou menos que outros. (Alba, professora de literatura da Escola Azul, nota de campo, 05/07/2013).

Entendemos que o papel da escola é o de formar leitores críticos e autônomos capazes de desenvolver uma leitura crítica de mundo. Contudo, na prática das salas de aula observadas, essa noção ainda parecia perder-se em meio a práticas escolares que priorizam a leitura como mera decodificação de palavras e frases, em busca do sentido único do texto. Concordamos com Zilberman (1982, p. 24), ao afirmar que:

O professor que se utiliza do livro em sala de aula não pode ser igualmente um redutor, transformando o sentido do texto num número limitado de observações tidas como corretas (procedimento que encontra seu limiar nas fichas de leitura, cujas respostas devem ser uniformizadas, a fim de que possam passar crivo do certo e do errado).

Sobre as fichas, Yunes e Pondé (1989, p. 60) registram que:

Acossado por fichas, questionários, provas, o aluno se vê compelido a ler com os olhos do professor, que também o avaliam no cumprimento de um dever: do texto resta um pretexto para atividades que se perdem na periferia de sua razão de ser.

De fato, se pretendemos refletir e (re)planejar nossas ações, por meio do diálogo com colegas de trabalho, coordenadores, gestores e nossos alunos, cabe refletir sobre a quantidade de obras lidas. Será que as obras estão sendo realmente lidas?

Na observação feita, identificamos que a quantidade era supervalorizada em detrimento da qualidade da seleção do material a ser trabalhado nas aulas de literatura e isso não consolida a leitura como uma prática que tem função social. Para que essa função seja cumprida, a leitura deve estar relacionada com o prazer de ler, com possibilidades de compreender e criticar o que foi lido. Se o professor não concebe a literatura infantil “[...] como objeto que provoca emoções, dá prazer ou diverte e, acima de tudo, modifica a consciência do mundo de seu leitor [...]” (COELHO, 2000, p.46), irá excluir seu encantamento, tornando-a apenas um elemento para inserir outros aprendizados e fazer com que o aluno encare a leitura da literatura infantil apenas como mais uma tarefa exigida pela escola, sem que ele experimente as possibilidades de reflexões dos textos lidos. A reflexão sobre o texto pode contribuir de forma significativa para formação do sujeito como cidadão, pois, a partir dessa reflexão, o aluno-leitor poderá construir seus valores e crenças, participar efetivamente de diferentes práticas sociais e se posicionar perante a sociedade.

Na Escola Verde, nossas observações nas aulas de Literatura aconteceram em uma turma de 3º no Z, do turno da manhã. Em uma de suas narrativas, Vanilda nos relatou que trabalhava com literatura, em sala de aula, da seguinte maneira:

Leio livros; faço a interpretação oral e escrita; faço desenhos; atividades de gramática; fichas literárias; por questão de xerox, passo no quadro e os alunos respondem. É bom ter um livro para cada criança, eles podem ter contato, dependendo do tamanho dá para copiar o livro. (Vanilda, professora de Literatura da Escola Verde, nota de campo, 04/06/2013).

A professora tinha como costume utilizar um mesmo título para toda a turma. Cada aluno tinha o seu livro. Como ela disse: “Para ser interessante é preciso ter o material. Caso não tenha, é preciso copiar” (nota de campo, 04/06/2013). Em geral, raramente se encontravam 25 a 30 livros de um mesmo título, disponíveis nas bibliotecas escolares, o que é também um problema decorrente das políticas públicas de constituição de acervos de bibliotecas que defendem a diversidade de títulos, como é o caso do PNBE. Sobre a utilização de um único livro para toda a turma, lembramos o que destaca Lajolo (2007, p. 108-109):

É importante frisar também que a prática de leitura patrocinada pela escola precisa ocorrer num espaço de maior liberdade possível. A leitura só se torna livre quando se respeita, ao menos em momentos iniciais do aprendizado, o prazer ou a aversão de cada leitor em relação a cada livro. Ou seja, quando não se obriga toda uma classe à leitura de um mesmo livro, com a justificativa de que tal livro é apropriado para a faixa etária daqueles alunos, ou que se trata de um tema que interessa àquele tipo de criança [...].

A utilização de apenas um único título para a turma fez-nos pensar sobre a relevância da escolha pessoal do aluno. Contudo, pensamos também que:

É bem verdade que nossos alunos têm, em geral, pouca experiência de leitura, e não apresentar opções pode ser desastroso. Por outro lado, pretender que todos os alunos curtam o mesmo título é utópico, ou arbitrário. Haverá, vez por outra, esse milagre. Mas a questão é de fundo, é filosófica: imposição não vale. (CUNHA, 1999, p. 96).

Diríamos: impor não vale mesmo. Tal concepção não contribui para o propósito de formar cidadãos críticos e conscientes, capazes de interferir na sociedade como sujeitos de sua própria história. A função da escola não é ensinar a ler mecanicamente, mas ensinar a ler criticamente, a interpretar os diferentes textos, de diferentes gêneros.

Apresentar o livro de forma impositiva para o aluno, em sala de aula, pode transformar a leitura numa atividade sem prazer algum. O ato de ler será considerado um ritual enfadonho e pobre de significados. Desse modo, ocorre muito mais um distanciamento do livro e repulsa que aproximação. Como ressaltam Yunes e Pondé (1989, p.56):

[...] é lógico que um produto adaptado aos gostos e necessidades pode ser o primeiro passo para uma boa vizinhança com a leitura. A escolha é um ato de liberdade: tanto pode abarcar situações próximas do leitor, que lhe permitam a projeção pessoa, como envolver a fantasia, a aventura, que lhe propiciam reelaborar o real.

Depois que os alunos liam o livro, Vanilda fazia a interpretação do texto oral e escrito. Fazia também desenhos, atividades de gramática, fichas literárias, leitura de imagem e também pedia para os alunos fazerem leitura coletiva do texto lido. Por contenção do uso de cópias, passava as atividades na lousa e pedia que os alunos copiassem para, em seguida, resolver as questões apresentadas. Quando o texto era pequeno, ou seja, a história era curta, às vezes pedia para que os alunos copiassem o texto no caderno de literatura. Essa prática era realizada nas diferentes turmas em que ela era professora (3^{os} e 4^{os} ano). Sobre essas atividades realizadas a partir dos textos, Lajolo (2007, p. 109, grifo da autora) enfatiza que:

Menos ou mais sofisticados, os exercícios que sob o nome de *interpretação, compreensão* ou *entendimento* do texto costumam suceder-se à leitura são, quase sempre, exercícios que sugerem ao aluno que *interpretar, compreender ou entender* um texto (atividades que podem muito bem definir o ato de leitura) é repetir o que o texto diz. O que é absolutamente incorreto.

A autora reitera que as atividades com textos de literatura são superficiais, estão relacionadas à “prestação de contas, deveres, tarefas e obrigações” (LAJOLO, 2007, p. 12). Dessa forma, o tempo que a professora destinava à leitura literária era imposto e cobrado por ela, de acordo com seu planejamento. O hábito de reflexão e a crítica sobre a realidade, que a obra lida poderia oferecer, não existiam. As atividades de interpretação oral e escrita eram constantes (Anexo 7), variava-se apenas a forma de ler o texto. Algumas vezes, a professora lia; noutras os alunos faziam a leitura em voz alta. Em uma de suas narrativas, Vanilda relatou:

Os alunos não gostam de livros com muita escrita. Tem que ter gravuras. Só gravuras não acham graça. Só escrita, reclamam, por falta da ilustração. Faço leitura de imagem. Tem tudo a ver, as imagens falam por si. Faço leitura coletiva. Uns participam, outros não gostam, nem no coletivo, nem no individual. (Vanilda, professora de Literatura da Escola Verde, entrevista, 01/07/2013).

Refletindo sobre esse relato, reiteramos que a aquisição da capacidade de ler, preferencialmente livros de literatura infantil, é um processo cultural e que pode ser desenvolvido no aluno em formação. Contudo,

Devemos pensar que uma boa obra de arte sempre tem possibilidade de conquistar leitores improváveis, e é nosso papel abrir horizontes, oferecer desafios. Não nos deve guiar o conformismo prejudicial do “Mas eles só dão conta disso”, ou “Eles só se interessam por livros finos”. Sim, isso será verdade, até que apareça um “livro grosso que valha a pena.” (CUNHA, 1999, p. 101, grifo da autora).

Em nosso primeiro dia de observação da aula de Literatura na Escola Verde, acompanhamos a professora na sala de aula do 3º Z, sendo dois horários de 50 minutos. Ao término do primeiro horário, os alunos saíam para lanche (15 minutos) e depois retornavam para a continuação da aula. Os alunos ficavam enfileirados, um atrás do outro, disposição utilizada pela professora, durante os meses da observação. A professora pediu para que nós nos apresentássemos para a turma. Nós o fizemos e falamos da pesquisa bem como da importância deles enquanto colaboradores do estudo que iríamos realizar. Aproveitamos para informá-los de que, naquele dia, nosso intuito era conhecê-los e também descobrir o que eles estavam trabalhando em Literatura. Logo após, Vanilda deu início às atividades distribuindo, para cada aluno, o livro “Grandão, o dragão”, de Gerusa Rodrigues Pinto. Ela fez a leitura oral do texto e, ao terminar, pediu que os alunos fizessem a leitura silenciosa e, em seguida, a leitura coletiva. Ao terminar as leituras, que foram interrompidas, algumas vezes, para pedir silêncio, a professora registrou na lousa alguns dados sobre a leitura, coletados por meio de respostas dadas aos seguintes questionamentos: Qual é o tema da história? Como era o dragão? Grande? Pequeno? O que ele fazia? Vocês já assistiram a um filme sobre dragão? Que filme era este? Ela também registrou uma interpretação de texto. Durante o registro da atividade, alguns alunos se manifestaram:

EVZ1¹³¹ - Ah não! Responder questões de novo.

EVZ2 - Hoje tem pouca coisa.

EVZ3 - Vocês estão reclamando de quê? Hoje não precisa copiar o livro.

¹³¹ Os alunos da Escola Verde serão identificados com as iniciais EV, seguido pela letra que representa sua sala de aula. Em seguida, terá um número que representará o aluno. Exemplo: EVZ1- EV – Escola Verde; Z- Turma; 1- número do aluno. Esta representação será mantida durante os registros de suas participações na aula.

Professora- Ei, você (apontou para um aluno), vamos parar de conversar e copiar. (Nota de campo, 04/06/2013).

Após a solicitação do silêncio, os alunos voltaram a copiar, mas sempre havia um ou outro aluno que reclamava de estar copiando, além de outros que conversavam com o colega do lado e se levantavam da carteira. A professora, sempre atenta, dizia que era para parar de conversar e trabalhar, caso contrário levaria o aluno que não estivesse trabalhando para a sala da coordenadora.

O controle da professora se resumia em pedir para os alunos: silêncio; sentar reto na carteira, com os pés juntos e dentro da carteira; olhar para frente, segurar a atividade com uma mão e com a outra o lápis. Ao observarmos a maneira pela qual a professora transmitia o conhecimento com a atividade programada de leitura e interpretação de texto, foi possível perceber que as crianças copiavam o texto sem entendimento. Não houve concentração por parte dos alunos ao copiar. Pode-se dizer que um dos motivos para essa falta de concentração foi o fato de a professora pedir a todo instante para que os alunos ficassem quietos. Notamos que os alunos, ao copiarem o texto, tinham como objetivo realizar a cópia fidedigna, como exigia a professora, mecanicamente. Perrenoud (2000, p. 50) posiciona-se sobre a relação conversa e aprendizado:

Acontece de alunos que conversam aprenderem melhor do que aqueles considerados modelos. Um professor experiente sabe que as atividades que cria, por mais bem concebidas e preparadas que sejam, nem sempre dão os resultados esperados. O professor propõe, os alunos dispõem.

Nesta perspectiva, o desafio do professor seria organizar a prática pedagógica, inserindo atividades mediatizadas. Desta forma, a participação dos alunos, os diálogos, aconteceria em prol da construção do conhecimento.

Enquanto os alunos realizavam a atividade, Vanilda disse-nos que trabalhava com gêneros textuais, gostava de fazer leitura de imagem e, se o livro lhe permitia, elaborava questões pessoais. Ao término do horário, ela escolheu o livro “As coisas que a gente fala” (Ruth Rocha) para trabalhar com os alunos¹³², pois, segundo ela, “os alunos falavam coisas indevidas. Acredito que este livro irá ajudá-los a pensar sobre suas falas” (Nota de campo, 04/06/2013).

¹³² A descrição e reflexão sobre esta aula será registrada no próximo capítulo.

Embora a professora tenha relatado algumas de suas estratégias de aula, evidenciamos ao longo da observação, que o registro era praticamente o mesmo: fichas e questionários. Os alunos liam as histórias para localizar informações, explicitamente colocadas no texto. Salientamos que é significativa a diversificação de atividades na sala de aula. Contudo, diversificar as atividades, na rotina da sala de aula, não significa ter a responsabilidade de criar uma novidade a cada aula, a cada dia.

Ponderamos que sejam pensados diferentes caminhos, tempos, lugares e olhar; pensamos numa aula na qual a forma didática, por mais tradicional que seja, possa ser substituída por uma experiência global do aprender, na qual os alunos possam ter possibilidades de dialogar, duvidar, levantar hipóteses, deixar as contradições aflorarem para que enfrentem desafios. Consideramos importante que os alunos se sintam à vontade, entre os livros e, após a leitura, cabe aos educadores estimulá-los a compartilhar as emoções e ideias que a leitura lhes despertou. Se a leitura envolve compreensão, o leitor se aproxima do mundo significativo do autor, que lhe oferece novas perspectivas e opiniões. A leitura literária contribui para a cultura do indivíduo, seja uma leitura realizada por obrigação ou por escolha pessoal.

Entretanto, infelizmente, os livros de literatura lidos pelas professoras e/ou alunos, das duas escolas parceiras, nem sempre eram, de fato, discutidos no grupo e, menos ainda, as situações de conversa sobre os textos eram planejadas ou avaliadas pela professora. Entendemos que o trabalho na sala de aula deveriam explorar o que a obra oferece. Não é necessário que o professor planeje um roteiro prévio e fechado do que será discutido/desenvolvido em suas aulas. O plano de aula, como registrado anteriormente, é indispensável. No entanto, o procedimento de leitura, de debate e de escrita se estabelece, sobretudo, na prática, com a participação de todos. Considerando o que observamos, cabe questionar se a literatura, nessas escolas, estava sendo escolarizada de maneira adequada.

Como ressalta Soares (2011), não podemos negar a escolarização, pois seria negar a própria escola. Nesse sentido, Soares salienta “que a escolarização é inevitável, porque é da essência da escola a instituição de saberes escolares, que se constituem pela didatização ou pedagogização de conhecimentos e práticas culturais” (SOARES, 2011, p. 47). Não se trata, assinala Soares (2011), de censurar a escola ou a relação desta com a literatura. Literatura e escola são duas instituições e é como tal que estão em constante interação. Contudo, a concepção de ensino, mais especificamente de ensino de literatura infantil, adotada pela escola define o tipo de escolarização que é feito nessa instituição.

Defendemos uma escolarização que possa favorecer o desenvolvimento de diferentes conhecimentos e habilidades pelos alunos. Na nossa experiência como professora dos anos iniciais do ensino fundamental e nos estudos realizados, constatamos que, para promover o prazer do texto literário em sala de aula, é importante conhecer o aluno, averiguar dados familiares, o tipo de leitura favorita, frequência com que lê, autores favoritos, como gostaria que fossem as aulas de literatura, dentre outros aspectos que o professor considere importante em sua realidade. Também é de acentuada relevância que o aluno veja o professor lendo. Nos momentos em que os alunos estão lendo, realizando leituras silenciosas, é conveniente que o professor o faça também, de modo que o espaço escolar seja visto como ambiente do exercício da leitura, tanto para alunos como para professores.

Para Lajolo (2007), a leitura literária é importante, pois o cidadão, para exercer plenamente sua cidadania, precisa apossar-se da linguagem literária:

É à literatura, como linguagem e como instituição, que se confiam os diferentes imaginários, as diferentes sensibilidades, valores e comportamentos através dos quais uma sociedade expressa e discute, simbolicamente, seus impasses, seus desejos, suas utopias. Por isso, a literatura é importante no currículo escolar: o cidadão para exercer plenamente sua cidadania, precisa apossar-se da linguagem literária, alfabetizar-se nela, tornar-se seu usuário competente, mesmo que nunca vá escrever um livro: mas porque precisa ler muitos. (LAJOLO, 2007, p. 106).

Assim, para formar leitores, é primordial que o professor demonstre interesse por livros de tipos variados. Além de que, na escola, o professor é um dos agentes que poderá propor a fantasia, estimular a imaginação do aluno e aguçar a sua curiosidade para a leitura de textos literários. Quando consegue realizar mediações, o professor auxilia o aluno a estabelecer as relações entre o texto e seu conhecimento de mundo, a identificar os elementos linguísticos, a perceber a evolução temática, por meio de elementos sequenciadores. Essa ação ajuda o aluno a buscar, no conhecimento de mundo, referências que permitam estabelecer a uma ligação entre o que é dito e o que ele já conhece sobre o que foi dito.

As professoras de Literatura das escolas investigadas pareciam conscientes de seu papel como mediadoras de leitura. Vanilda disse que “quando você dá espaço para o aluno participar, ele participa” (entrevista, 01/07/2013). Dessa forma, a mediação do professor implicava permitir que os alunos dialogassem sobre as diferentes

interpretações que as obras literárias, dentro de suas leituras plurissignificativas, possuíam. Num processo essencial de leitura e na finalidade de motivar seu aluno, o professor estabelece-se como mediador, quando comenta, indica, lê, seleciona e estuda uma obra literária com seus alunos, ou seja, quando estabelece um diálogo que privilegie o levantamento de hipóteses e aguace sua capacidade de interpretações das informações contidas na obra lida. Conforme Bajard (2007), mediador de leitura é o termo usado para “designar a pessoa que se interpõe entre o texto e o receptor, tendo em vista facilitar sua recepção”. (BAJARD, 2007, p. 43).

Constatamos que, na prática pedagógica, as colaboradoras distanciavam-se do papel de mediadoras de leitura. Durante o tempo em que ficamos nas escolas, não verificamos preocupação em proporcionar ao aluno o contato diário com obras de literatura infantil. A nosso ver, é indispensável a presença de um mediador entusiasta para estimular o aluno. Detectamos que a formação dessas profissionais, a ausência de fundamentação mais sólida sobre leitura e literatura, a falta do hábito de ler, além do desenvolvimento de metodologias reprodutivistas nas orientações de leitura aos seus alunos dificultavam a atuação delas como mediadoras de leitura. Essa realidade evidencia a importância da formação continuada, o que é defendido por Imbernón no trecho a seguir:

Já sabemos que a capacidade profissional dos professores não termina na formação técnica, disciplinar e conceitual, mas que alcança o terreno prático e as concepções pelas quais se estabelece a sua ação pedagógica. A formação continuada deveria apoiar, criar e potencializar uma reflexão real dos sujeitos sobre sua prática docente nas instituições educacionais e em outras instituições, de modo que lhes permitisse examinar suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes, etc., estabelecendo de forma firme um processo constante de autoavaliação do que faz e por que se faz. (IMBERMÓN, 2010, p. 47).

Desse modo, enfatizamos que é necessário planejar de forma organizada os eventos de aprendizagem para a promoção do desenvolvimento da compreensão leitora, lançando-se mão de estratégias mediacionais e recursos dialógicos para este fim. Consideramos que levantar hipóteses e lançar mão de perguntas que possam levar os alunos a refletir sobre o livro a ser lido ou a história a ser contada são recursos que viabilizam a compreensão leitora. Pensar sobre o que perguntar e sobre o como perguntar ajuda o estudante a construir hipóteses sobre determinado conceito ou tema,

além de organizar argumentos necessários para convencer o interlocutor sobre seu ponto de vista. Assim sendo, questões abertas são mais dinâmicas que as perguntas tradicionais de interpretação de texto, pois possibilita ao aluno organizar uma resposta sólida, enquanto que as tradicionais, quando muito, geram uma resposta restrita a um sim ou um não.

O professor pode, para a implementação de estratégias mediacionais, dialogar com as coordenadoras pedagógicas, no intuito de, juntos, elaborarem um planejamento centrado em práticas que estimulem a leitura como um processo de construção de sentidos. Contudo, na Escola Verde, as coordenadoras pedagógicas informaram-nos que as professoras não as procuravam para solicitar auxílio no sentido de desenvolver atividades de leitura na sala de aula. Verônica destacou que:

Nenhum professor pede ajuda para desenvolver atividades específicas de leitura. Eu oriento minhas professoras, desde o início do ano para desenvolver o Projeto da Sacola Viajante. É onde, cada semana, a gente manda um livrinho para casa para os alunos ler sozinho e também com a família. Depois ele deve trazer e discutir com a turma. Mas, isto não acontece, tem muita resistência. Eu não posso exigir deles. Eu posso orientar, apontar caminhos. Não é só preenchimento de fichas, ou sentar na carteira e ler, aquele silêncio na turma. Tem dias que vejo isto aqui na escola e isto me incomoda. Eu fico pensando assim, eu estou fazendo a minha parte de orientar, mas o professor não quer mudar a sua postura. (Verônica, coordenadora da Escola Verde, entrevista oral, 06/12/2013).

Sobre essa mesma questão, Veridiana, a outra coordenadora, disse que:

Alguns professores procuram sim. Desenvolvemos o Projeto Sacola Viajante. A gente ajuda a selecionar as obras. Temos atividades de registro. Então, ajudamos a montar as orientações. Quando começam as atividades, a gente chama, faz um encontro para passar como vai ser. Mas eu digo, tem o currículo oculto. Nem sempre o que a gente orienta acontece. Tem coisas que acontecem na sala que eu não tenho conhecimento. A gente não tem esta garantia, não temos controle na sala de aula. (Verônica, coordenadora, Escola Verde, entrevista oral, 06/12/2013).

Acreditamos que muito mais do que Projetos de Sacolas Viajantes, de Malas Literárias, Projetos de Leitura, que se preocupam apenas com preenchimento de fichas, é preciso tornar o contato com livros uma experiência significativa para nossos alunos, experiência capaz de modificar suas vidas e de fazer com que embarquem no mundo mágico dos livros, gostem dele e, em decorrência, queiram nele ficar, pois, como registrou Silva (1998, p.21), “Não se forma um leitor com uma ou duas cirandas e nem

com uma ou duas sacolas de livros, se as condições sociais e escolares, subjacentes à leitura, não forem consideradas e transformadas”.

Incorporar obras de literatura infantil em sala de aula requer um diálogo constante entre professores, alunos e a obra. Não importa se as instituições escolares estão inseridas em culturas escolares distintas, o que importa é que aconteça um encontro coletivo entre a tríade: professor/aluno/obra. É relevante pensar que:

A gente lê porque aquele autor nos leva a refletir sobre determinados problemas, nos leva até a modificar o nosso ponto de vista, nos leva a perceber que tem outros pontos de vista na vida a não ser os nossos. E isso é que faz o encanto da leitura! (ROCHA, 1983, p. 9).

Contudo, para que a leitura de obras literárias se efetive no espaço escolar é importante que nós, professores, demos à leitura um horário nobre da aula, que ela não seja caracterizada como uma atividade extra, quando sobra tempo, quando os alunos estão agitados, quando faltaram muitos alunos ou é dia de chuva e eles não podem ir para o pátio. Voltamos a destacar que a mediação do professor é imprescindível para a promoção do contato do aluno com o livro. Além da variedade de habilidades exigidas do professor na sala de aula, por exemplo, motivar os alunos, organizar atividades de aprendizagem, acompanhar as atividades, dentre outras, ele precisa estar continuamente atento à seleção do material de leitura que irá disponibilizar para os alunos. Afinal, é por meio de nossos saberes e de nossas práticas “adquiridos através de certos processos de aprendizagem e de socialização que atravessam tanto a história de vida quanto a carreira”. (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 234), que indicamos o valor que damos à literatura infantil.

Nesta investigação, reiteramos a crença de que aquilo que o adulto faz é exemplo para alunos dos anos iniciais do ensino fundamental. O gosto pela leitura é estimulado pelo próprio entusiasmo do adulto que incentiva o aluno a aproximar-se dos livros. Ou seja, para formar leitores, é preciso que o professor se interesse por livros de tipos variados e que compartilhe suas descobertas e aprendizagens, pois, “para aprofundar sua leitura, as crianças necessitam da ajuda de leitores mais experimentados que lhes deem pistas e caminhos para construir um sentido mais satisfatório do significado dos livros”. (COLOMER, 2007, p. 185).

Observamos, na pesquisa de campo, que nossa cultura escolar em geral ainda vê a leitura como fruição como um tempo desperdiçado, uma vez que concebe que o

objetivo predominante da leitura é instrutivo, ligando-se à realização de tarefas e de exercícios. Contrapondo-nos a isso, observamos e participamos efetivamente de diálogos e realização de atividades, junto a nossas colaboradoras, o que permitiu a reflexão sobre o fazer diário das escolas pesquisadas. Além disso, as ações dos momentos de leitura e diálogos foram colocadas em prática nos espaços pesquisados visando à formação de alunos e professores leitores de literatura. Essas ações e resultados obtidos serão descritos no capítulo a seguir.

CAPÍTULO V

PRÁTICAS DOCENTES E LEITURA LITERÁRIA INFANTIL: RUTH ROCHA NA ESCOLA

Temos aludido, por exemplo, ao fato de que ter compartilhado contos nos primeiros anos de vida duplica a possibilidade de tornar-se um leitor, que falar sobre livros com as pessoas que nos rodeiam é o fator que mais se relaciona com a permanência de hábitos de leitura, o que aparece ser uma das dimensões mais efetivas nas atividades de estímulo à leitura. Compartilhar as obras com outras pessoas é importante porque torna possível beneficiar-se da competência dos outros para construir o sentido e obter o prazer de entender mais e melhor os livros. Também, porque permite experimentar a literatura em sua dimensão socializadora, fazendo com que a pessoa se sinta parte de uma comunidade de leitores com referências e cumplicidades mútuas. (COLOMER, 2007, p. 143).

Em concordância com o que postula, Colomer, defendemos que ler é essencial, que a leitura literária é fundamental e a escola é o espaço formal perfeito para assegurar a formação de leitores.

Sobre a importância do espaço da sala de aula, Zilberman (1982, p.16) expõe:

[...] a sala de aula é um espaço privilegiado para o desenvolvimento do gosto pela leitura, assim como um campo importante para o intercâmbio da cultura literária, não podendo ser ignorada, muito menos desmentida sua utilidade. Por isso, o educador deve adotar uma postura criativa que estimule o desenvolvimento integral da criança.

Essa postura criativa contribui para valorizar a literatura no âmbito escolar e, para isso, é importante, também, que os textos literários cheguem às mãos dos alunos com finalidades educativas, inseridos pelo professor/mediador, pois a relação entre o tripé: texto/aluno/professor facilitará a compreensão do texto lido.

Entendemos que a leitura é uma prática social necessária, é arte, capaz de ensinar, informar, entreter, fazer o leitor viajar; enfim, é uma atividade que poderá ser

transformadora e ao mesmo tempo despertar no leitor diferentes sentimentos e visões de mundo. Ruth Rocha, no Programa Jogo de Ideias¹³³, fala que:

A pessoa que lê conhece outros mundos, conhece outras realidades, conhece a sua própria realidade. Então a leitura é indispensável num mundo tecnológico como o nosso. Quem não lê não consegue estudar, quem não lê não consegue progredir, porque hoje nós estamos num mundo em que não basta fazer um curso e obter uma profissão. Porque a profissão muda, o mundo muda, a gente muda, então é necessário que cada um de nós procure se aperfeiçoar através da vida. E não há nada melhor do que a literatura para isto, porque a literatura não, porque a leitura, não só a literatura que eu acho que é uma forma de apreender a realidade, mais fácil, mais interessante, mais alegre, que a gente consegue com muita efetividade, a leitura é indispensável para que o nosso país se desenvolva.

Na escola, como já salientamos, a formação de alunos leitores é uma atividade primordial. É essencial saber ler e, muito mais, compreender o que foi lido, pois obtemos grande parte das informações de que precisamos por meio da leitura. A esse respeito Coelho (2000, p. 16), descreve que:

[...] a escola é, hoje, o espaço privilegiado, em que deverão ser lançadas as bases para a formação do indivíduo. E, nesse espaço, privilegiamos os *estudos literários*, pois, de maneira mais abrangente do que quaisquer outros, eles estimulam o exercício da mente; a percepção do real em suas múltiplas significações; a consciência do eu em relação ao outro; a leitura do mundo em seus vários níveis e, principalmente, dinamizam o estudo e conhecimento da *língua*, da expressão verbal significativa e consciente - condição *sinequa non* para a plena realidade do ser. (COELHO, 2000, p.16, grifos da autora).

A leitura é considerada o centro de aprendizado tanto do aluno como do professor e ao mesmo tempo instrumento de seus saberes e suas práticas. Assim sendo, necessita acontecer numa dimensão coletiva permeada pela partilha de experiências por meio da descoberta do novo, da relação (re)aprender/ensinar e ensinar/(re)aprender, ou seja, supõe um continuum. Assim, a partir de um processo crescente dos conhecimentos, por meio de novos métodos de ensino da literatura, alunos e professores

¹³³ Programa Jogo de Ideias- Parte 1/2, disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=_Gp_3f2bQ84
Acesso em: 02/09/2011.

são capazes de pôr em ação saberes necessários para desenvolver de maneira independente uma leitura crítica sobre os diversos textos literários que permeiam o mundo em que vivem.

Pensar na leitura literária, no contexto escolar, requer da escola reflexão sobre o ato de ler, implementado em seu fazer diário. Além disso, exige que a escola assuma a leitura como uma atividade em que alunos e professores possam ser sujeitos ativos e colaborativos. Isso implica procedimentos e comportamentos realizados por esses sujeitos que lhes permitam ter oportunidade para refletir sobre suas ações.

Contudo, mudar a cultura escolar não é fácil. Na escola, deve haver partilha, cooperação, questionamento, troca de experiências. É necessário que o processo seja coletivo. Segundo Silva (2009, p. 27, grifos do autor):

Sair do “eu” para formar um “nós” não é tarefa das mais fáceis, considerando a tradição individualista que rege a docência no Brasil – tradição essa que resulta quase sempre de fatores como acúmulo de aulas, salas abarrotadas, empregos em várias escolas, múltiplas funções simultâneas, baixos salários, insegurança no emprego, etc. Tais fatores podem dificultar, frear ou impedir o momento mais rico e produtivo do processo de leitura, qual seja o de discutir, debater, cotejar com o grupo de profissionais da escola as ideias oriundas em diferentes campos do conhecimento, em diferentes leituras do mundo, em livros visitados, etc.

A partir dessa visão, investimos no trabalho de campo de nossa pesquisa com nossas colaboradoras, pautado na relevância de um trabalho integrado com os diferentes membros da equipe escolar, em momentos oportunos, para nos aproximarmos dos livros que compunham nosso objeto de pesquisa e deixarmos descobrir os saberes e práticas existentes nas obras selecionadas. Com isso, buscamos contagiar a comunidade escolar. Nesse processo, contudo, tínhamos algumas inquietações: os livros sairiam das estantes, caixas e armários para as mãos dos leitores? Como as obras de Ruth Rocha poderiam dialogar com a formação histórica cidadã de alunos e professores dos anos iniciais do ensino fundamental? De que forma as obras literárias selecionadas poderiam contribuir para despertar o interesse de professores e alunos em sua formação leitora?

Com esses questionamentos, partimos em busca de ações que pudessem elucidar nossos questionamentos. Para tanto, o primeiro passo desse momento foi detectar os interesses, os costumes e as atitudes de nossas colaboradoras quanto ao uso de obras de literatura infantil em sala de aula, mediante observações e diálogos. Assim, neste quinto

capítulo, são descritas as ações, diálogos, saberes e práticas realizadas junto às colaboradoras da pesquisa, além de entrelaçar discussões dos dados e uma síntese reflexiva em relação à literatura infantil, a formação histórica cidadã e a formação continuada no processo de construção da formação do professor e do aluno leitor.

5.1 A leitura de obras de literatura infantil na sala de aula: para começar, diferentes livros e muitos diálogos

As primeiras experiências da criança com textos literários tornam-se imprescindíveis em sua formação leitora. Ao ver um adulto lendo, ao ouvir uma história contada por ele, as crianças começam a se interessar pelo mundo das palavras. É o primeiro passo para se tornarem leitores literários, caminho que irá se estender ao longo da vida escolar. Logo, o processo de escolarização introduz a criança num ambiente no qual os saberes sobre a leitura são sistematizados.

No entanto, o que observamos nas práticas de sala de aula e, como formadora, em encontros de formação continuada, é que, em algumas escolas, a prática de leitura ainda é realizada a partir da influência de modelos e concepções tradicionais sobre o aprendizado da leitura. Sobre isso, Souza (2010, p. 80) escreve que:

A escola usa um texto literário para extrair questões interpretativas de pouca monta, que não vão além da superfície do texto, ou questões gramaticais, em vez de conduzir à compreensão dos elementos da obra e, por meio deles, ao entendimento dos homens e da sociedade.

Ainda temos em nossas escolas percepções ultrapassadas sobre a forma de trabalhar a leitura e a forma como o professor conduz sua prática docente em sala de aula demonstra o que ele pensa e qual é sua concepção sobre leitura. Para que o professor (re)pense sobre as maneiras apropriadas de se trabalhar a leitura, seria importante pesquisar sobre esta temática, (re)elaborar sua visão em relação aos estudos realizados, trocar experiências com seus pares. Como salienta Solé (1998, p.33):

O problema do ensino de leitura na escola não se situa no nível do método, mas na própria conceituação do que é leitura, da forma em que é avaliada pelas equipes de professores, do papel que ocupa nos Projeto Curricular da Escola, dos meios que se arbitram para fortalecê-la e, naturalmente, das propostas metodológicas que se adotam para ensiná-la.

Diante disso, compreendemos que muitas das atividades de leitura são realizadas de forma mecanizada, desmotivadora e acabam por tornar a leitura desinteressante. Bem sabemos que muitos professores reconhecem o valor da literatura, que eles não são não-leitores, mas apresentam leitura fragilizada, apenas com intuito de ministrar um conteúdo. Ainda não despertaram para os valores da leitura literária, para o fato de que “ela é um importante agente de crítica, de denúncia, e de inquietação, que são ingredientes imprescindíveis para a criação de novos modos de vida.” (DALLA-BONA, 2010, p.79).

Defendemos, com a expectativa de contribuir para a produção de desejo em alunos e professores de se tornarem leitores de obras de literatura infantil, que os professores deveriam propor aos alunos, durante as aulas de leitura, obras que despertassem o interesse da turma, para que a partir delas pudessem ser induzidos a ler outras obras. Com esse pensamento, iniciamos uma das formas de coleta de dados: o registro de observações em sala de aula.

Constatamos durante as observações que nossas colaboradoras não tinham critério para selecionar o material literário. Isso porque faziam uso do texto literário para reproduzirem comportamentos tradicionais e valorizar a lógica e o racionalismo em detrimento da imaginação e da leitura por prazer. Diferentemente disso, argumentamos que a leitura prazerosa também possibilita a aquisição de conhecimentos e que os textos literários são capazes de inquietar o leitor e estimulá-lo à curiosidade, à assimilação de novas informações, assim como experimentar diferentes emoções, construindo, dessa forma, novos conhecimentos.

Observando a atuação das professoras Vanilda (Escola Verde) e Alba (Escola Azul), como registrado no capítulo anterior, nas aulas de Literatura, a leitura literária era realizada exclusivamente para fins pedagógicos. Tudo indicava que as aulas de Literatura eram tratadas como um componente curricular sem especificidades necessárias para o trabalho com a leitura literária, ou seja, as práticas docentes desconsideravam as possibilidades de encontro dos alunos com a obra lida. As professoras trabalhavam com livros de contos ou fábulas e não compartilhavam a escolha do texto a ser lido com os alunos. Escolhido o texto, em algumas aulas, elas realizavam a leitura do material literário para os alunos e depois registravam, na lousa, atividades diversas, como preenchimento de fichas ou questionário com perguntas para interpretação, para que a turma copiasse e em seguida as realizasse. Ao relatarmos isso, não estamos querendo desvalorizar essas práticas, pois, como afirma Lajolo, “Não se

trata, evidentemente, de dizer que tais atividades são desaconselháveis, prejudiciais, más em si mesmas. Nada, em si mesmo, é bom ou mau.” (LAJOLO, 2007, p. 72).

Essa prática mecânica com a constante cobrança de alguns aspectos como, por exemplo, registro do nome do autor, da editora, do ilustrador; identificação de personagem principal ou da ideia principal; ortografia; e vocabulário desconsiderava o modo peculiar de compreensão do texto pelo aluno.

Em outros momentos, as docentes solicitavam que os alunos lessem silenciosamente o texto e logo após iniciavam a prática de registro de atividades. Esta se dava por texto xerocopiado, no caso da professora Alba, e, cópia na lousa, pela professora Vanilda. Dessa forma, elas não privilegiavam o momento da leitura como um tempo prazeroso; simplesmente acontecia uma avaliação da compreensão leitora. Como assinala Solé (1998, p. 35):

Quando formula perguntas sobre o texto lido, o professor obtém um balanço do produto, uma avaliação do que foi compreendido. Entretanto, não se intervém no processo que conduz a esse resultado, ao se incide na evolução da leitura para proporcionar guias e diretrizes que permitam compreendê-la; em suma – e mesmo que isso possa parecer exagero – não se ensina compreender.

Além do registro e resolução de atividades, pudemos observar, em algumas aulas de Literatura da Escola Verde, a prática de leitura silenciosa seguida de leitura em voz alta de um determinado texto literário pelos alunos. Cada um deles lia um fragmento, enquanto os outros acompanhavam em seu próprio livro (daí a relevância, considerada por Vanilda, de cada aluno estar com um livro¹³⁴). Caso o leitor cometesse algum “erro”, este costumava ser corrigido diretamente pela professora ou por colegas. Depois da leitura, a professora elaborava perguntas relacionadas ao conteúdo do texto, registrava-as na lousa, pedia para os alunos copiarem e, em seguida, resolvê-las. Sobre essa estratégia, a professora relatou-nos:

Eu, sempre que possível, quando a história não é longa e o livro é o mesmo, peço que os alunos façam uma leitura silenciosa. Depois, peço para um ou outro aluno ler o texto, aquele que não quer ler, tem vergonha ou muita dificuldade, não lê. Tem sempre um que gosta mais de ler em voz alta, então ele lê. Outras vezes cada um lê um parágrafo, um pedaço, a página inteira. Ou então eu leio para eles, gosto de ler para eles verem, observarem a pontuação, a entonação. Eu

¹³⁴ Esta prática, a leitura de um mesmo livro, pode criar resistências e obstáculos à formação do gosto e do desejo de ler. Por outro lado, pode significar única forma de acesso aos livros, para quem não os tem em casa.

cobro uma boa leitura; se vai ler, é preciso ficar atento a tudo isso. Depois da leitura, respondem às questões que eu passo no quadro. Se der para corrigir no mesmo dia, eu corrijo, senão fica para a próxima aula. (Vanilda, professora de Literatura da Escola Verde, nota de campo, 01/07/2013).

Esse relato reflete o que pontua Solé (1998, p. 36, grifo da autora):

Por enquanto, e correndo o risco que está sempre presente na generalização, é preciso convir que, quando a leitura é considerada um objeto de conhecimento, seu tratamento na escola não é tão amplo como seria de se desejar, pois em muitas ocasiões a instrução explícita limita-se ao domínio das habilidades de decodificação. A leitura a respeito indica que as intervenções destinadas a fomentar estratégias de compreensão – ativar o conhecimento prévio relevante, estabelecer objetivos de leitura, esclarecer dúvidas, prever, estabelecer inferências, autoquestionar, resumir, sintetizar etc. – são muito poucos frequentes; também indica que uma estratégia de avaliação, como a resposta a pergunta sobre o texto lido, tende a suplantar seu ensino.

Parece-nos que em nossas escolas a leitura se constitui uma forma de controle do professor sobre o aluno. Nesse sentido, podemos dizer que na escola formam-se leitores e não leitores, como destaca Silva (1998, p.11, grifo do autor):

Surge um ‘pacto de mentira’: os alunos fingem que leram e compreenderam os textos e os professores fingem que acreditam nesse jogo de fingimento. Daí, talvez, a diferença entre ‘letores’, formados pela escola, e ‘leitores’, tão necessários à sociedade brasileira.

Com o intuito de formarmos leitores e não leitores, e considerando que desde o início da escolarização a criança tem contato com o texto literário, por meio, por exemplo, de livros didáticos, e que nem sempre esse contato ocorre com uma adequada mediação, indagamos as professoras se elas viam possibilidade de trabalhar o diálogo por meio de obras de literatura infantil. As respostas não foram das mais animadoras, uma vez que o diálogo entre os pares parecia algo distante da sala de aula. Obtivemos as seguintes respostas:

Desde que você abra a discussão, eles discutem, dá uma discussão boa. Agora, os alunos são muito indisciplinados. Conversam muito, não têm regras. É preciso ter atividades para fazer, ocupar o horário. Não dá para ter diálogo, senão tem que parar toda hora, pedir silêncio, gasta muito tempo. (Professora Vanilda, Escola Verde, nota de campo, 18/06/2013).

Sim, acredito que é possível. Mas não é fácil. Os alunos falam ao mesmo tempo, é muita conversa, uns falam alto. Algumas vezes já tentei usar mais o diálogo, mas o tempo para trabalhar formas de falar, esperar a vez do outro é muito demorado e o tempo da aula é pouco para realizar tanta coisa. (Professora Alba, Escola Azul, nota de campo, 07/06/2013).

Embora as professoras acreditassem que fosse possível realizar o diálogo, o que caracterizamos como aspecto primordial para que haja mediação da leitura, elas não o praticavam. Assim, o que se tinha era uma abordagem livresca, como considera Silva (1998, p.7-8):

Privilegia-se o consumo rápido dos textos; não sobra tempo para a discussão das ideias, para a exposição das interpretações individuais e para a partilha das experiências geradas pela incursão nos textos [...] Sem dúvida que a busca de conhecimento pode e deve ser mediada pela leitura de determinados textos, porém o ato pedagógico vai exigir muito mais do que isto. Entre as exigências básicas, coloca-se o estabelecimento de relações dialógicas para a aproximação das pessoas, para a organização do avanço cognitivo sobre determinadas questões e para as decisões a serem tomadas a respeito das necessidades de aprendizagem do grupo. Sem a prática dessas relações, sem que os textos selecionados sejam devidamente discutidos, sem que se organizem os conteúdos do conhecimento, teremos a abordagem livresca no processo educativo.

De modo oposto a essa abordagem, a colaboradora Verusca, da Escola Verde, relatou que sempre contava história para seus alunos:

Como você viu, eu sempre conto história para meus alunos. Leio as histórias que estão no livro didático. Eles gostam muito, ficam atentos do começo ao fim da história. É claro que tem aqueles que não querem nada com nada e não prestam atenção. (Verusca, professora de 2º ano, Escola Verde, nota de campo, 25/06/2013).

Consideramos que essa prática de contação de histórias é fundamental para a formação de leitores. Contudo, questionamos: é possível formar o aluno leitor apenas por meio de textos apresentados em livros didáticos? Dificilmente pensaremos em uma escola que não utilize o livro didático pelo menos como elemento de apoio para o aprendizado da leitura e da escrita, o que configura seu papel importante na prática de compreensão de textos. Somos cientes de que a utilização do livro didático na formação do aluno-leitor deve ser levada em consideração, principalmente nas escolas públicas. Todavia, acreditamos que as leituras exigidas pela sociedade vão muito além da pouca

variedade apresentada nesse material, o qual traz textos pré-selecionados para o desenvolvimento de lições de gramática e/ou ortografia selecionadas para atender a determinados currículos. Há que se entender que os textos literários oferecidos nos livros didáticos não são suficientes para ampliar o aprendizado da leitura e o número de leitores.

Numa sociedade democrática, espera-se que, cada vez mais, os profissionais responsáveis diretamente pela iniciação à leitura sejam bons leitores e também mediadores de leitura. Isso implica que não é possível formar alunos-leitores se este não tiver professores-leitores. Não concebemos o exercício profissional do professor dissociado de sua condição de leitor. Segundo Silva (2009, p.23, grifo do autor):

O cerne do desenvolvimento da identidade de um professor é, sem dúvida, a leitura. Para ele, a leitura constitui, além de instrumento e/ou prática, uma “forma de ser e de existir”. [...] Professor, sujeito que lê, e leitura, conduta profissional, são termos indicotomizáveis – um nó que não se pode nem se deve desatar.

Entretanto, isso não significa que a leitura tenha que ser obrigatoriamente a grande paixão do professor, mas é importante que o professor conheça diversas obras para que possa indicar aos seus alunos. Constatamos, ao perguntar às colaboradoras se elas conheciam alguma obra de Ruth Rocha, que algumas delas não a conheciam. O repertório de leituras literárias, especialmente em relação a esta autora, era precário, o que poderia refletir-se na formação dos alunos.

Em nossos diálogos, de seis colaboradoras, duas declararam que acreditavam que Ruth Rocha já havia falecido ou nem faziam ideia da quantidade de obras escritas por elas, como podemos ver nos excertos a seguir:

Não me lembro de ter lido Ruth Rocha. São muitos livros, textos didáticos. Não trabalhei especificamente Ruth Rocha. Faço um trabalho bem diversificado. Li o livro que você me emprestou (“As coisas que a gente fala”). Gostei dele e dos títulos que você falou sobre eles. São histórias curtas, objetivas, claras. Geralmente, essas histórias falam de alguma coisa de vivência. (Vanilda, Professora de literatura, Escola Verde, entrevista, 04/06/2013).

Eu já conheci livros dela. Mas eu nunca tinha tido uma leitura especial, só dela. Eu gosto muito dela, mas gosto de outros autores também. (Vânia, Professora de Biblioteca, Escola Verde, entrevista, 24/09/2013).

Ruth Rocha é fantástica. Conheço mais pelos livros didáticos. Gosto de ler para os alunos o livro “Romeu e Julieta”. Acredito que os alunos gostam de ler. (Vanessa, Professora de Biblioteca, Escola Verde, entrevista, 18/06/2013).

Não conheço nem trabalhei obras de Ruth Rocha. Ela deixou muitas obras? Ainda não tive oportunidade de ler nenhuma, ou se li, não guardei o nome da autora. (Alba, Professora de literatura, Escola Azul, entrevista, 07/06/2013).

Já li vários, contei histórias. Mas um trabalho efetivo, nunca fiz. É uma escritora que deixou muitas coisas para educação. Histórias boas que trabalham moral, ética, convivência. (Arlinda, Professora regente de 3º ano, Escola Azul, entrevista, 06/06/2013).

Eu sempre gostei dela. Eu sempre tive vontade de trabalhar com obras dela, mas não tinha iniciativa de procurar, ir atrás. Depois de nossas oficinas, tive um olhar mais cuidadoso, busquei conhecer ela, obras que ela escreve e vídeos sobre a vida dela. Vi que tinha muita coisa boa que poderia ser trabalhada. Mas, agora sou professora regente. A gente fica preocupada em trabalhar conteúdos, eu sei que isso é errado. Mas acaba que a gente se preocupa muito com conteúdo e a literatura vai ficando para depois. Sei que seria possível fazer uma aula mais gostosa, como as que fazia quando dava aula de literatura, eu não precisa pegar apenas livro didático, aquela coisa chata, mas, como o tempo é pouco, para muita coisa... (Arlete¹³⁵, Professora regente de 3º ano, Escola Azul, entrevista, 22/12/2012).

Além do desconhecimento da autora Ruth Rocha¹³⁶, quatro professoras relataram desconhecer o PNBE. Nem sabiam se os livros distribuídos chegavam às suas escolas:

Não, não conheço. Não sei se na escola tem obras deste Programa. Conheci o Programa pelas suas explicações durante as oficinas. (Arlete, Professora regente de 3º ano, Escola Azul, entrevista, 22/12/2012).

Não conheço o PNBE. Não sei se na escola tem obras deste Programa. Vou passar, a saber. (Arlinda, Professora regente de 3º ano, Escola Azul, entrevista, 06/06/2013).

Não conheço o PNBE. Não sei se aqui na escola tem obras deste Programa, deve ter. Eu ainda não conheço muitas obras de literatura, preciso me inteirar sobre as obras que tem na escola. (Alba, Professora de literatura, Escola Azul, entrevista, 03/05/201).

Não, não conheço. Não tenho acesso a estas obras. Se a escola tem, não repassou nenhum para mim. (Vanilda, Professora de literatura, Escola Verde, entrevista, 04/06/2013).

¹³⁵ Arlete foi a primeira professora que declarou interesse em continuar participando da pesquisa. Em 2012, início do trabalho de campo, ela era professora de Literatura em outra instituição. Em 2013 passou a ser professora regente da Escola Azul.

¹³⁶ Compreendemos que os professores não precisam conhecer todos os autores e que todos têm suas preferências literárias. Contudo, a autora em questão, além de ter algumas de suas obras em diferentes acervos do PNBE, foi citada como uma das autoras mais lidas na Pesquisa Retratos da Leitura no Brasil/2008.

Sim, conheço o PNBE. Aqui na escola tem várias obras deste Programa. As obras ficam nas caixas que montamos e entregamos para as professoras regentes. (Vanessa, Professora de Biblioteca, Escola Verde, nota de campo, 21/05/2013).

Conheço sim o PNBE. Inclusive, já usei alguns livros deste Programa quando vou substituir algum professor, e, quando dá tempo de contar alguma história. Estes livros ficam quase todos com os professores regentes. Mas aqui na biblioteca tem algumas obras. (Vânia, Professora de Biblioteca, Escola Verde, nota de campo, 21/05/2013).

O que nos pareceu é que a política de distribuição de livros, principalmente o PNBE, apesar de este existir desde 1997, ainda não se efetivou nas escolas pesquisadas. Observamos que, na Escola Verde, as obras literárias distribuídas pelo PNBE estavam em caixas, ou melhor, não saíam delas para serem trabalhadas, por exemplo, pela professora de Literatura. Na Escola Azul, tanto a professora de Literatura quanto as regentes mostraram desconhecer a existência do Programa bem como seu acervo. Tendo em vista esses dados, questionamos: como pensar em formação de leitores se nem as professoras formadoras de outros leitores conhecem as obras de literatura infantil existentes em seu local de trabalho?

Além desse desconhecimento, observamos que faltava a formação desses professores como mediadores. Ao percebermos tal fato, surgiu-nos uma inquietação: como esses professores poderão contribuir para a formação do aluno leitor?

Para minimizar o problema, uma estratégia seria desenvolver cursos de formação continuada, com periodicidade de um ano ou mais, que possibilitassem ao professor mediar a leitura no espaço escolar e se utilizar, eficientemente, dos materiais disponíveis nos acervos da escola. Enfim, é preciso investir na formação leitora desse profissional, o que está associado também a diferentes fatores, como expõe Silva:

Se é verdadeiro o pressuposto de que a formação do leitor depende de uma convivência constante com uma diversidade de obras, cabe pensar na ausência de infraestrutura (biblioteca, bibliotecário, sistema regular para o abastecimento de livros, etc...) nas escolas. Se é verdadeiro o fato de que a formação do leitor depende de professores-leitores, cabe pensar na débil dignidade salarial desses professores. Cabe pensar também aspectos de sua formação e atualização profissional. (SILVA, 1998, p. 58).

Agrega-se a essas questões o desconhecimento (por parte de algumas colaboradoras, da autora Ruth Rocha e do PNBE) e a limitação do tempo destinado à leitura de obras de literatura infantil na escola.

Não obstante esses entraves, a última pesquisa “Retratos da Leitura” apontou o professor como principal influenciador da leitura. Dessa forma, é essencial que professor desempenhe o papel de mediador. Como declara Paiva (2013, p.10):

É a escola que faz a mediação, porque as famílias estão subnutridas de leitura. O resultado do professor como mediador é incontestável, já avançamos muito. Mas sempre é o professor, aquele que faz a diferença na vida do aluno. Precisava ser uma coisa mais consistente, uma ação educacional mais colegiada na escola, no sentido de eleger a formação de leitores não pelo viés da avaliação de proficiência em leitura, mas porque queremos formar cidadãos conscientes, que leem e que podem fazer descobertas incríveis por meio do texto literário, que é capaz de romper com grilhões de formatação de educação.

Nas escolas parceiras, essa mediação pareceu-nos comprometida, pois dificilmente os alunos tinham a oportunidade de ler literatura em sala de aula e, quando o faziam, eram estimulados à passividade. Os professores não provocavam a reflexão, o diálogo e a troca de ideias entre os alunos.

A partir de agora, discorreremos sobre as quatro obras selecionadas para nossa pesquisa e sobre as atividades desenvolvidas com cada uma delas. Ressaltamos que, nos diálogos estabelecidos junto a nossas colaboradoras, apresentamos os temas das obras selecionadas para a pesquisa e fizemos um pequeno resumo de cada uma delas. Em seguida deixamos à vontade delas para que fosse definida a forma de trabalho. Apenas introduzíamos questões que pudessem contribuir para que pensássemos a melhor maneira de usar as obras na sala de aula. Depois de alguns diálogos, propuseram que contássemos também algumas histórias e que fôssemos conversando sobre estratégias que pudessem contribuir com a formação leitora, tanto delas quanto dos alunos. Alba disse:

Eliana, você poderia contar algumas das histórias. Eu gostaria de ver outras pessoas contando histórias em sala de aula. Estou vendo que você é apaixonada por leitura, você me faz pensar, pergunta coisas que não havia parado para pensar. Não tenho prática, comecei a trabalhar há pouco tempo. Vejo que às vezes os alunos não gostam de ler, não têm força de vontade para fazer as atividades que proponho. Deixo-os escolherem os livros que querem ler, mas eles não fazem a ficha literária que eu peço para fazer; poucos são os que fazem. (Alba, professora de literatura, Escola Azul, nota de campo, 07/06/2013).

Constatamos em outras conversas que as demais colaboradoras também almejavam que a pesquisadora participasse da contação de histórias. Para isso, acordamos que as colaboradoras escolheriam os livros que queriam contar e que a pesquisadora ficaria com os demais. Acordamos também que, para que pudessemos dialogar a partir do trabalho que as colaboradoras estavam realizando, elas começariam contando uma história.

Na Escola Azul as professoras regentes escolheram contar a história “As coisas que a gente fala”; esta também foi a escolha da professora de Literatura da Escola Verde. A história “Atrás da porta”, nas duas escolas foi contada pela pesquisadora. Já a “Quem tem medo de quê” foi contada pela professora de Literatura da Escola Azul e pela professora de biblioteca da Escola Verde e a história “O trenzinho de Nicolau” foi lida pela professora de biblioteca, na Escola Verde, e pela pesquisadora, na Escola Azul.

Em geral, as terminologias contar e ler histórias eram consideradas como sinônimo por nossas colaboradoras. Após a primeira atividade com a obra “As coisas que a gente fala”, dialogamos sobre essas terminologias e esclarecemos que contar uma história é diferente de ler uma história¹³⁷. Ressaltamos que ler uma história é uma forma de apresentar a obra conforme seu texto original, mantendo-se fiel ao que está escrito, e que, embora estejamos lendo o que o autor escreveu, podemos interpretar de forma diferente, modificando a entonação, a altura ou o timbre de voz. Contudo, durante a leitura, não devemos substituir as palavras ou fazer interrupções na narrativa.

Explicamos também que contar uma história é uma oportunidade de resgatar a tradição oral de narrar histórias. Na contação, podemos improvisar, usar nossas próprias palavras, interpretá-las de diversas maneiras. Essa flexibilidade permite-nos recriar a história, acrescentar novos elementos ao enredo e também podemos interagir com a turma que está ouvindo a história. Nessa prática, é preciso que conheçamos bem a história e seus personagens. Certamente, nunca contamos uma história da mesma forma.

¹³⁷ Para que as professoras obtivessem outras informações sobre a diferença entre contar e ler histórias, sugerimos que lessem o artigo “Ler é diferente de contar história” e que observassem a tabela comparativa: ler x contar. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/creche-pre-escola/ler-diferente-contar-historias-683010.shtml?page=1> Acesso em: 10/09/2012.

5.2 Ruth Rocha: obras selecionadas e trabalho realizado nas salas de aulas

A instituição escolar é o ambiente no qual as práticas de leituras são mais propícias a se desenvolverem. E, para muitos alunos, a escola é o único ambiente em que eles têm contato com materiais e práticas de leitura. Desse modo, defendemos que as atividades de leitura sejam planejadas no contexto das práticas de ensino e aprendizagem desenvolvidas cotidianamente, não só entre os alunos, mas também entre nós, professores. O primordial é ler.

Para Lajolo (2007), a leitura de livros de literatura é importante, pois o cidadão, para desempenhar de modo pleno sua cidadania, necessita apropriar-se da linguagem literária, alfabetizar-se nela, tornar-se seu usuário competente, mesmo que nunca vá escrever um livro, mas porque precisa ler muito:

Cada leitor, na individualidade de sua vida, vai entrelaçando o significado pessoal de suas leituras com os vários significados, que ao longo da história de um texto, este foi se acumulando. Cada leitor tem a história de suas leituras, cada texto, a história das suas. (LAJOLO, 2007, p.106).

Há diferentes formas de se fazer isso, vários caminhos, cada um trilhado de acordo com a turma, os ambientes e materiais disponíveis. O que dá certo em uma turma, pode não dar em outra e, nesse sentido, compartilhar experiências leitoras pode ser interessante para o professor e para seus alunos. Não há uma receita, um modelo a ser seguido. O interessante é compartilhar experiências leitoras entre os professores e aquelas desenvolvidas com seus alunos.

Quando lemos um livro, reagimos a ele e organizamos essa reação de diferentes modos: expondo se apreciamos o livro ou não, recomendando-o a um amigo, falando bem ou mal do escritor; enfim, cada um a seu modo, levando em conta características da obra e as preferências leitoras de cada um. A presença de um mediador entusiasmado para orientar a leitura contribui para a organização dessa reação e para que o aluno possa obter um melhor aproveitamento da leitura.

Acreditando nas perspectivas de dialogar e compartilhar como um potencial para construir uma comunidade de leitores na escola, realizamos nossa pesquisa, vivenciando, com nossos colaboradores, oportunidades de explorar novos livros, escolher suas leituras, apreciar os efeitos que cada uma delas lhes trazia, falar sobre

essas sensações, indicar leituras e analisar as recomendações recebidas dos colegas, a fim de abraçar aquelas que pareciam mais interessantes. Desenvolvemos e participamos de diferentes experiências, ao longo da pesquisa, com o intuito de colaborar para a formação do professor e do aluno leitor. Algumas dessas experiências e diálogos são registradas a seguir, em especial quatro obras de Ruth Rocha, selecionadas pelo grupo de professores que participaram de nossas oficinas de formação continuada, no ano de 2012.

5.2.1 As coisas que a gente fala

A literatura na escola está, e sempre estará, escolarizada, como ressalta Soares (2011). Contudo, a importância da leitura para a formação crítica e social do indivíduo está ligada à forma como a escola desenvolve o trabalho de incentivo à leitura. Dessa forma, ao dialogarmos com nossas colaboradoras, procuramos levá-las a refletir sobre a relevância do contato físico entre alunos e obras de literatura infantil e a possibilidade de uma experiência que integrasse os alunos uns com os outros. Também procuramos trazer para nossos diálogos quais eram os tipos de textos literários que circulavam no contexto de suas aulas de literatura.

Com esses diálogos, chegamos ao livro “As coisas que a gente fala”¹³⁸, da autora Ruth Rocha. Ele nos leva a refletir sobre o poder da palavra. Conforme Belinky (1982, p. 27, grifo da autora):

Historinha simples, pão-pão, queijo-queijo. Mas como está bem contada! Com quanta graça, inventividade, criatividade! Com que maestria no uso lúdico das palavras, dos sons, das cadências e ressonâncias, das rimas soltas dentro da prosa leve! E o humor que se manifesta até a grafia das palavras, coisas como ‘isqueite’ e ‘milquicheique’. Sem prejuízo de momentos poéticos, ou sérios. Mas tudo sempre cativante e divertido, gostoso de ler, seja para si mesmo, seja em voz alta para aproveitar melhor a sonoridade. O livro é pequeno, a história é curta – mas completa, não falta nem sobra nada. [...] Cristalinamente claro, o bonito livro atinge uma faixa etária bem ampla.

¹³⁸ A sinopse deste livro foi apresentada em nosso III capítulo. As ilustrações são de Mariana Massarani.

O poema de trinta estrofes de 2 a 10 versos, cada, retrata o poder das palavras: uma mentira, uma palavra não entendida, uma palavra mal colocada, poderá causar desconforto, constrangimento e confusão. Neste texto, Gabriela quebrou o vaso preferido de sua mãe, dona Felicidade, e acusou seu vizinho, o menino Filisteu, que foi duramente castigado pelo pai Golias. O fragmento a seguir é ilustrativo:

[...] __ Quem foi que quebrou meu vaso?
 Meu vaso de ouro e laquê,
 que eu conquistei no concurso,
 no concurso de crochê?
 __ Quem foi que quebrou seu vaso?
 __ A Gabriela respondeu
 __ quem quebrou seu vaso foi...
 o vizinho, o Filisteu.

Pronto! Lá vão as palavras!
 Vão voando, vão voando...
 Entrando pelos ouvidos
 de quem estiver passando.

[...] Seu Golias, que é vizinho
 de Dona Felicidade,
 e que é o pai de Filisteu,
 ao ouvir que o filho seu
 cometeu barbaridade.

Fica danado da vida,
 Inventa logo um castigo.
 Sem tamanho, sem medida!

__ Não tem mais festa!
 Não tem mais coca-cola!
 Não tem TV!
 Não tem jogo de bola!
 Trote no telefone?
 Nem mais pensar!
 Isqueite? Milquicheique?
 Vão acabar! [...] (ROCHA, 1998, p. 8 – 10)

Esse trecho foi o ponto culminante para que a colaboradora Vanilda optasse por trabalharmos, de imediato, com os alunos:

Este livro trata da realidade. É a vivência. Os alunos têm a mania de falar coisas pesadas para os colegas, culpam uns aos outros por coisas que não fizeram. Acho que este livro pode ajudar a pensar sobre as atitudes deles. Vamos começar por ele? Quero trabalhar este livro em todas as minhas turmas. (Vanilda, professora de Literatura, Escola Verde. Nota de campo, 04/06/2013).

Impactadas pela temática do livro, as colaboradoras Arlinda e Arlete (professoras regentes da Escola Azul) quiseram contar essa história para seus alunos. Arlinda argumentou: “Vamos contar esta história para nossos alunos. Acreditamos que ela vai ajudar no comportamento deles” (Nota de campo, 27/05/2013).

Com essa escolha, percebemos que, no plano social, as relações interpessoais, em ambas as escolas, estavam carecendo de intervenções das professoras. E as professoras viram na obra uma possibilidade para estimular a fantasia dos alunos, libertar emoções e leva-los a refletir sobre suas ações. Elas acreditaram que os alunos, ao serem tocados pela obra literária, poderiam se identificar com o tema tratado e dialogar sobre o mesmo.

Na Escola Azul, a obra “As coisas que a gente fala” foi trabalhada pelas professoras Arlete e Arlinda, cada uma, em sua respectiva sala de aula, de terceiro ano do ensino fundamental de duas escola da rede municipal de ensino de Uberlândia, Minas Gerais. Como já havíamos dialogado sobre o que significava contar e ler histórias, ambas optaram por ler a história. No que tange à leitura de um texto escrito em voz alta, Bajard (2007, p. 33) tece considerações sobre a transmissão vocal, na qual

[...] é preciso tomar conhecimento do texto antes da proferição. De fato é difícil atribuir um tom expressivo a uma passagem se o encadeamento dos eventos da história e seu desfecho não são conhecidos.

Preocupadas com essa questão, nossas colaboradoras leram várias vezes o texto antes de ler para seus alunos. Tiveram cuidados referentes à postura corporal para que os movimentos enriquecessem a leitura do texto, alteraram o tom de voz, respeitando o desenrolar da trama e as características dos personagens.

Para ler a história, Arlete manteve os alunos sentados em filas, deixando um espaço entre as carteiras, para que pudesse circular entre as filas. Ela trouxe o livro em uma sacola, a “Sacola Mágica”, ilustrada na imagem 36:

Imagem 36- “Sacola Mágica”- 12/06/2013



Fonte: A autora

Arlete andou com essa sacola de um lado ao outro da sala e a leitura foi realizada por meio do seguinte diálogo¹³⁹:

Eu tenho uma amiguinha que se chama Gabriela. Ela pediu para eu contar o que aconteceu com ela. Com ela e o amigo dela, o Filisteu.

Mas antes, vamos falar de algumas coisas que já estudamos. Já aprendemos os adjetivos, qualidades boas e ruins, valores e outras coisas que a gente faz sem usar as palavras mágicas. Quais são as palavras mágicas?

Alunos: Obrigada. Com licença. Por favor.

Professora: E coisas boas?

Alunos: Paz, amor, carinho, amizade.

Professora: E as coisas ruins, que às vezes a gente sente?

Alunos: Maldade, inveja, raiva, fofoca.

Professora: Agora, vou entregar para vocês alguns papeizinhos. Vocês vão escrever uma coisa legal e duas coisas feias que, às vezes, escapam da boca da gente, fofoca, por exemplo. Então, escrevam: uma boa e duas ruins. Depois vou contar o que aconteceu com a minha amiga Gabriela.

EAY1: Pode ser letra de forma?

Professora: Pode, use a letra que você quiser.

Na imagem 37, ilustramos o momento no qual os alunos escreveram o que foi solicitado:

¹³⁹ O registro da forma como foi trabalhada a leitura da história foi feito por meio de nota de campo, em 12/06/2013.

Imagem 37: Aluna escrevendo uma coisa legal e duas coisas feias que às vezes escapava da boca dela. 12/06/2013.



Fonte: A autora

Depois de um tempo, a professora recolheu os papéis e os colocou numa bolsinha preta e disse.

— *Quem gosta de uma bolsa assim, cheia de coisas ruins?*

Alunos: Eu não!

Nem eu!

A professora misturou todos os papeis e deixou a bolsa em sua mesa. Ela disse:

— *Bom, sabe o que aconteceu com aqueles dois amigos? A Gabriela e Filisteu? Eu vou contar...*

A professora leu a história. Utilizou vários gestos, alterou o tom de voz. Parou algumas vezes para ressaltar alguma passagem do texto ou para reforçar situações, por exemplo: “você são espertos, sabem o que estou falando”. A imagem 38 abaixo ilustra esse momento na prática da professora:

Imagem 38 - Professora Arlete contando a história “As coisas que a gente fala”. Realizada em 12/06/2013.



Fonte: A Autora

Quando Gabriela acusou o Filisteu, alguns alunos se manifestaram:

EAY1: Ah! Que mentirosa!

EAY2: Ih!! Isso é ruim!

EAY3: Nossa! Que chato! Ela está mentindo.

EAY4: Mas mentira tem perna curta.

Ao ler o trecho: “Pronto! Lá vão as palavras! Vão voando, vão voando... Entrando pelos ouvidos de quem estiver passando”, Arlete pegou a bolsa com os papeis em que os alunos escreveram as palavras que representavam coisas boas e coisas ruins e os jogou pelo ar (ver imagem 39). O chão da sala ficou repleto desses papeizinhos e foi como se simulassem as palavras soltas ao vento, ou seja, entrando na cabeça das pessoas.

Imagem 39 - Papeizinhos jogados pela professora, representando as palavras soltas ao vento. 12/06/2013.



Fonte: A autora

A professora continuou a leitura e, mais uma vez, utilizou os papeizinhos jogados no chão. Isso aconteceu quando ela leu: “Gabriela foi andando. E as mentiras que ela achava na sacola ia guardando.”. Ela continuou a leitura:

E quanto mais ia enchendo,
mais mentiras ia vendo,
voando, entrando nas casa,
como se tivessem asas,
como se fossem – que coisa!
- um milhão de borboletas!(ROCHA, 1998, p.14)

Nesse momento, Arlete jogou várias borboletas, de diferentes cores, pelos ares e os alunos vibraram com essa ação. E a leitura continuou...

[...] Todo mundo em volta dela
perguntava o que é que havia.
Por que chora GABRIELA?
Por que toda esta agonia?
Gabriela olhou pro céu
e renovou a aflição
E gritou com toda força
que tinha no pulmão:
— Foi mentira!
— Foi mentira! (ROCHA, 1998, p. 17).

Em seguida, Arlete perguntou:

Professora: Sabem o que aconteceu?

Alunos: O quê?

A professora leu:

Com as palavras da menina
uma nuvem se formou,
lá no alto, muito escura,
que logo se desmanchou.
Caiu em forma de chuva
e as mentiras lavou (ROCHA, 1998, p. 18)

Para finalizar, Arlete disse:

Recado da Gabriela:

Cuidado com que a gente fala.

Cuidado com que a gente cala.

Vocês gostaram da história?

Alunos: Sim!!! Muitoooo!!!

Professora: Agora, vocês vão pegar os papeizinhos com as coisas feias, ruins que estão esparramadas pela sala. Devagar!

Imagem 40 – Momento que os alunos estavam recolhendo os pepezinhos no chão da sala, em 12/06/2013.



Fonte: A autora

Os alunos começaram a pegar e ler as palavras. Arlete falou:

Vamos jogar estas palavras no lixo. Opa! Joga direito senão as palavras vão insistir em sair, pegar carona com a borboleta.

Agora, peguem uma palavra boa e colem em uma borboleta para ela voar e esparramar coisas boas para todo mundo. Quem conseguiu pegar mais de uma palavra, dê uma para o colega que não conseguiu pegar nenhuma.

Movimento dos alunos...

Depois que todos realizaram a atividade, a professora elaborou alguns questionamentos e a cada questão ela já lançava outra: *A borboleta pode voar? Pousar? Onde? No coração?*

Depois, ela continuou:

Ah! Atrás do livro tem uma foto de alguém? Quem vocês acham que é? Isto, é a autora. O nome dela é Ruth Rocha, ela já escreveu vários livros. Depois vamos conhecer um pouco mais sobre ela, a Eliana vai nos ajudar. Este livro é da biblioteca, vou devolvê-lo, quem quiser pode pegar para ler.

Alunos: Oba! Eu vou pegar.

Não, sou eu.

Ei, sou eu que vou levar primeiro...

Professora: Tá legal. É apenas um livro, mas todos poderão levar para casa, basta esperar a sua vez. E também, quando forem à biblioteca, peça para professora de biblioteca obras de Ruth Rocha. Tenho certeza de que lá tem outros títulos, assim, vocês poderão conhecer novas histórias.

Esta história que acabei de contar ensinou algo para vocês? O que foi?

EAY1: Ensinou que não devemos mentir.

EAY2: Que se você mente, um dia alguém descobre a verdade.

EAY3: Então, alguém aqui da sala precisa parar de mentir.

EAY4: Mas eu só minto um pouquinho de mentira. Não prejudica ninguém.

Professora: Será que existe pouca mentira ou muita mentira?

EAY2: É, mas às vezes é preciso contar uma mentira.

EAY5: Por que é preciso contar mentira? A verdade não é melhor?

EAY2: Um dia eu tive de contar um pouco de mentira. Eu disse uma parte verdade e uma parte mentira.

EAY6: Você pode contar o que foi?

EAY2: Não. Eu só sei que foi uma mentirinha.

Professora: Gente, qualquer mentira, é mentira. Vocês não acham?

Silêncio...

EAY7: É verdade, mentir é coisa feia.

Professora: Vamos combinar. Vamos procurar pensar antes de falar e dizer a verdade. Hoje a Eliana plantou uma sementinha. Ela me deu a chance de pensar sobre a importância de contar história. Fez-me rever a importância da literatura e que contar história não é só para professora de Literatura. O que vocês acham de, uma vez por semana, contarmos histórias. Uma semana eu conto, outra vocês, não é Eliana?

Alunos: Oba!! (Eles bateram palmas, muitas palmas...).

Uma aluna perguntou: *Eliana, você também pode contar histórias?* A resposta foi positiva e a pesquisadora perguntou: *vocês querem que eu conte uma história ou leia uma história?* Com esta pergunta, a pesquisadora explicou a eles o que significava contar e ler histórias. Depois da explicação, a turma disse que a pesquisadora poderia escolher o que seria feito. Uma aluna disse: *vai ser bom de qualquer jeito*. Terminamos este momento com o compromisso de a pesquisadora contar uma história. A pergunta de outro aluno foi: *será também de Ruth Rocha?* Mais um compromisso, a outra história a ser contada seria de Ruth Rocha.

Um dia após a atividade realizada na sala de Arlete, tivemos oportunidade de dialogar sobre o seu desenvolvimento. Ela disse:

Nunca fui de contar histórias, nem ler histórias. Agora posso usar essas duas terminologias, antes tudo era igual: se lia, falava que estava contando história e se contava dizia a mesma coisa. A partir de suas oficinas, fui relembrar de uma palestra que já tinha participado há tempos atrás sobre contação de histórias. Chamou-me atenção quando você disse que nós professores vamos deixando a história para depois e este depois não acontece. Então, comecei a despertar o gosto por contar e ler histórias. (Arlete, professora de 3º ano, Escola Azul. Nota de campo, 13/06/2013).

Arlete utilizou a história apenas para dialogar, não fez registros, com exceção das palavras que registraram no início da atividade. Começou a história relembrando conteúdos estudados anteriormente. É certo que trabalhar com perguntas e com o imaginário não se revela tarefa fácil para professores que não foram formados para adotarem outros procedimentos metodológicos. Entretanto, a professora mediu essa

prática de leitura de tal forma que nos levou a crer que ela estava repensando suas ações.

Na Escola Azul, a professora Arlinda também trabalhou a obra “As coisas que a gente fala”, na sala de aula. Para esse momento, ela solicitou que os alunos trouxessem de casa uma latinha que tivesse tampa. De imediato pediu que a turma deixasse a lata na carteira e que fosse sentar no tapete que ela havia estendido no chão da sala de aula como se pode ver na imagem 41:

Imagem 41- Espaço organizado pela professora Arlinda para contação da história “As coisas que a gente fala”. Realizada em 10/06/2013.



Fonte: A autora

Ela iniciou a contação estabelecendo o seguinte diálogo¹⁴⁰:

Hoje vou ler uma história: “As coisas que a gente fala”.

Quem já pensou nas coisas que a gente fala?

Qual coisa você falou e depois pensou sobre ela? Estamos falando de uma coisa que você falou, mas também pode ser algo que deixou de falar e que era importante ter falado.

Por meio das questões, alguns alunos se manifestaram:

EAX1: Não me lembro se já disse alguma coisa.

EAX2: É difícil lembrar.

EAX3: Eu não dei o recado que meu pai falou para dar para minha mãe.

Professora: Acho que esta história vai fazer a gente se lembrar de alguma coisa.

Quem já leu obras da autora Ruth Rocha? Quem lembra?

EAX4: Eu já li o livro “Noite de cão”.

Professora: Eliana, este livro é da Ruth Rocha?

Eliana: Eu acho que não. Não sei o nome de todos os livros da Ruth Rocha. Mas, vamos pesquisar?

¹⁴⁰ O registro do diálogo faz parte das notas de campo de 10/06/2013.

Professora: Ok! Vamos pesquisar. O livro “As coisas que a gente fala” é uma poesia. Vou ler e não contar. Falou olhando para os alunos e depois para mim.

Arlinda apresentou a capa do livro e começou a ler o texto:

As coisas que a gente fala
saem da boca da gente
e vão voando, voando,
correndo sempre pra frente.
Entrando pelos ouvidos
de quem estiver presente.

Nesse trecho ela parou e perguntou para a turma:

Professoras: É verdade o que eu li?

Alunos: Não?

Professora: Vou ler de novo, acho que vocês não ouviram. Alguns não prestaram atenção.

Ela leu novamente, dando ênfase, força na voz: As coisas que a gente fala...

Professora: Isto é verdade?

Alunos: É.

Professora: Então, agora todos estão prestando atenção.

Neste momento dois alunos se lembraram de que já tinham ouvido a história.

EAX5: Eu já ouvi esta história.

EAX6: Eu também. Minha mãe já leu para mim.

Professora: É bom. Agora, vocês vão conhecer, conhecer de novo.

A partir desse momento, a professora passou a ler o texto, mudando o tom de voz e às vezes dava ênfase em alguns trechos. Ao virar as páginas, solicitava que a turma observasse as imagens. Os alunos, no decorrer da história, foram demonstrando interesse, prestando mais atenção ao que a professora lia e/ou questionava. Alguns comentários foram surgindo, por exemplo:

EAX1: Nú! Como a mentira foi aumentando!

EAX7: Credo! Que povo fofoqueiro. Parece que cada um aumenta um pouco.

EAX8: Éta Gabriela custosa!

EAX9: Coitado do Filisteu!

EAX10: Coitado mesmo. Ele nem sabia que o vaso tinha sido quebrado.

EAX3: Ih!! Gabriela vai ter o maior trabalhão. Ela não vai conseguir pegar todas as palavras.

EAX11: Que chuvinha abençoada!!

EAX12: Olha a cara da Gabriela! Até o gato tá sofrendo.

Ao terminar de ler o texto, Arlinda disse:

Vamos pensar juntos. Quem quiser falar levante o dedo.

Quem lembra alguma coisa que falou e teve de pensar? Coisa triste ou alegre. Coisa que aconteceu com você.

EAX13: Eu não queria que meu pai fosse embora. Ele trabalha em outra cidade.

Professora: Você achou ruim? Lembra o que você sentiu.

EAX13: Senti tristeza porque ele foi embora.

Professora: Você disse isso a ele?

EAX13: Falei, mas ele tinha de ir. Acho que ele ficou triste porque eu falei e ele não podia ficar.

Professora: Depois que ele se foi, você pensou nisso por muito tempo? Mas, agora já passou, né?

EAX14: Fiquei triste porque minha avó morreu e depois meus outros avós morreram também.

Professora: Você contou para alguém?

EAX14: Não. Eu vou guardar esse segredo para mim.

Professora: Então você se calou. A gente também sente muitas coisas e resolve guardar segredo. Tem coisa que a gente fala e causa alegria, é coisa boa. Coisas ruins trazem tristeza. As coisas que Gabriela falou foram aumentando, continuava esparramando. Isso é bom?

Alunos: Não!

Professora: Vamos combinar entre nós. Todo mundo vai receber um coração.

Arlinda entregou um coração, recortado em um papel cuja cor era preto.

Professora: Vamos ouvir o que a professora vai falar e aí vocês vão entender por que a cor é preto.

Quando conhecemos uma pessoa a gente vai de coração aberto. Quer conhecer, aprender, compartilhar. A gente fala muita coisa para pai, mãe, parentes. Às vezes a gente fala coisas ruins. Tenho certeza de que todos já falaram coisas ruins. Deixou papai, mamãe, irmão e, até na escola, deixou alguém chateado.

Feche os olhos e pense em coisas ruins que você um dia falou. As coisas ruins machucam as pessoas.

Neste momento as crianças fecharam os olhos.

Pegue o coração. Mesmo com os olhos fechados. Pegue a coisa que você pensou, guarde-a no coração e depois feche ele. Dobre bastante, dobre mesmo, não fique com dó. Vamos guardar para ficar num lugar bem escondidinho para não pensar mais nisso que você guardou. Guarde essas coisas feias que causam dor.

Por que o coração tem a cor preta?

EAX7: Por que é tristeza.

EAX15: Ela é luto.

Professora: Em nossa cidade representa luto, dor, perda.

EAX 14: Quando minha avó morreu, minha mãe vestiu-se de preto.

Professora: Peguem a lata que vocês trouxeram, destampem-na e guardem o coração no fundo dela.

Os alunos guardaram os corações dentro da latinha, como vemos nas imagens a seguir:

Imagens 42, 43 e 44 - Momento em que os alunos dobraram o papel de cor preta e em seguida guardam-no no interior da latinha. Realizado em 10/06/2013.

Imagem 42

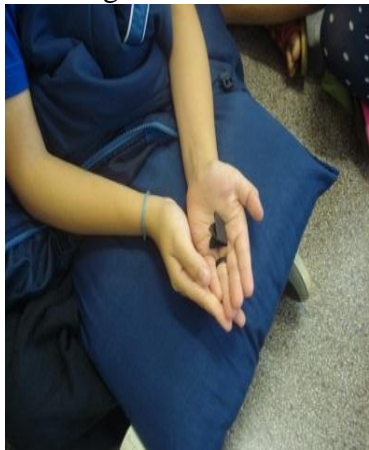


Imagem 43



Imagem 44



Fonte: A autora

Logo em seguida, a professora continuou dizendo:

Agora, vou dar muitas cores para falar de coisas boas: alegria, amor, paixão, felicidade, diversão. Vocês vão escrever coisas boas. Pode ser frases ou apenas palavras. Vocês também levarão alguns corações para casa para os pais e irmãos também escrever.

Arlinda deu um tempo para que os alunos realizassem a tarefa. Depois, pediu que a turma pegasse suas latinhas para que elas fossem ornamentadas de acordo com as instruções dela. Entregou papéis coloridos e tiras de E.V.A¹⁴¹. Pediu que pegassem suas colas e suas tesouras. Quando todos os alunos pegaram seus materiais, ela disse:

As coisas que a gente fala saem pela.....?

Alunos: Boca.

A professora desenhou uma boca na lousa. Em seguida, mostrou a que ela fez na tampa da latinha dela e falou para os alunos:

¹⁴¹ E.V.A (etil vinil acetato) é um polímero parecido com borracha, mas mais fino e pode ser encontrado em diversas cores. Também é conhecido como material emborrachado e é muito utilizado em trabalhos artesanais e escolares.

Esta foi a boquinha que eu fiz. Agora, usando os materiais que temos, vocês irão fazer a boca de vocês, do seu jeito. Esta será a boquinha pela qual saem as palavras, palavras que devemos ter cuidado ao dizê-las. Do lado de fora da lata, vocês vão escrever o nome da história e da autora. Vou escrever o nome da autora no quadro, prestem atenção: Ruth com th no final. Eu e a Eliana iremos ajudá-los quando for necessário. Se tiverem dificuldades em fazer uma letra mais grossa para recortarem, vocês poderão escrever em uma tira de papel ou E.V.A.

Os alunos ficaram dois horários de cinquenta minutos realizando a atividade ilustrada nas imagens 45 - 48:

Imagens 45 e 46 - Aluna escrevendo coisas boas. Realizado em 10/06/2013.

Imagem 45



Imagem 46



Fonte: A autora

Imagens 47 e 48 - Alunos decorando latinhas. Realizado em 10/06/2013.

Imagem 47



Imagem 48



Fonte: A autora

Foram momentos de muito diálogo, troca de materiais, uns ajudando os outros. Após esse período, a professora encerrou a atividade, mesmo os alunos não a tendo terminado. Ela justificou que era aula de Religião. Eles pediram para continuar depois desta aula, mas ela disse que teriam de trabalhar Matemática, mas que poderiam terminar em casa e trazer para que fizessem uma exposição¹⁴² dos trabalhos. Realmente, durante a semana, os alunos trouxeram suas latinhas. A professora pediu que registrassem o que acharam da atividade e ela fez um painel com os registros.

Depois que os alunos confeccionaram as latinhas, ela propôs um desafio à turma: contar como foi ouvir a história e como foi fazer a atividade das coisas que a gente fala na latinha. Eles deveriam responder: O que vocês acharam da história? Vocês gostaram? O que sentiram? Justifiquem as respostas. Como diferentes leitores têm liberdade de concretizar a obra de diferentes maneiras, os alunos fizeram suas observações ressaltando o quanto apreciaram a atividade. Na semana seguinte foi realizada uma exposição (ver imagens 49 - 52) com o resultado de suas confecções e também um mural com o parecer dos alunos sobre a atividade realizada.

Imagens 49 e 50 - Alunos organizando a exposição das latinhas, em 17/06/2013.

Imagem 49



Imagem 50



Fonte: A autora

¹⁴² A ideia de realizar uma exposição foi nossa. O entusiasmo dos alunos nos fez pensar na possibilidade de dividir com outras turmas o trabalho realizado.

Imagens 51 e 52- Exposição das latinhas. Realizada em 17/06/2013.

Imagem 51



Imagem 52



Fonte: A autora

No dia em que os alunos ouviram a história, durante o módulo da professora Arlinda, conversamos sobre a atividade que ela havia realizado. Ressaltamos a importância do diálogo, antes, durante e após a história lida. A professora disse: “acredito na riqueza da oralidade. É a partir dela que o aluno pode dar opinião, expor suas ideias” (Nota de campo/10/06/2013). Conversamos sobre a literatura infantil no espaço escolar. Questionamos qual era esse espaço nas aulas da professora. Nesse momento, Arlete juntou-se a nós. Assim, ampliamos nossos olhares, sobre trabalhos com obras de literatura infantil tais como, por exemplo, a confecção de mural com dicas de leitura¹⁴³. Também conversamos sobre o fato de a leitura literária possibilitar momentos para que (re)pensemos nossas ações, de que determinados temas, como o da mentira exposto de modo explícito na obra de Ruth Rocha, trazem à tona discussões que atingem a sociedade. Lembramos que a leitura do texto literário fornece sensações, provoca reações e experiências múltiplas, possibilita uma troca de impressões e de comentários acerca do texto. Se, ao ler e/ou contar uma história, vários acontecimentos e sentimentos vêm à tona, seria enriquecedor que as escolas criassem oportunidades para que houvesse debates, diálogos e leitura em grupo para criar um clima literário e assim formar leitores críticos no meio escolar. Como Gregorin Filho (2009, p. 77 - 78) descreve:

¹⁴³ Neste mural escreve-se o título da obra, nome do autor e algumas informações sobre a mesma, desta forma, quem se interessar por ele, poderá pegar emprestado.

Trabalhar com literatura infantil em sala de aula é criar condições para que se formem leitores de arte, leitores de mundo, leitores plurais. Muito mais do que uma simples atividade inserida em propostas de conteúdos curriculares, oferecer e discutir literatura em sala de aula é poder formar leitores, é ampliar a competência de ver o mundo e dialogar com a sociedade.

Certamente, depois de ouvir uma história, muitas vezes o aluno quer continuar sentindo o prazer da leitura. Ocorre de a reação dele ser pedir para ler o livro, momento oportuno de o professor ocasionar esse encontro, pois é por meio da narração que podemos fazer nascer no ouvinte o desejo de ouvir, ler e descobrir outras histórias.

Além de as histórias divertirem, elas atingem outros objetivos, como educar, instruir, socializar, desenvolver a inteligência e a sensibilidade. Apesar disso, observamos que havia uma ausência total ou quase total da prática de ouvir histórias na sala de aula ou na escola. Talvez essa ausência seja proveniente da ideia de que a leitura deve ser somente aquela capaz de instrumentalizar o aluno para a vida futura. E, com esse caráter utilitário, a escola exigia leitura, com vistas, quase sempre, à avaliação. Avaliação esta realizada por meio de fichas e resumos. Esses argumentos foram por nós destacados no diálogo estabelecido com as colaboradas, Arlinda e Arlete.

Mais uma vez, elas se mostraram cientes da importância da leitura literária na escola. Entretanto, deixam de trabalhar obras de literatura infantil em prol de cumprir programa, concluir conteúdos. Contudo, destacamos que o cumprimento do programa não exclui uma aula interativa e participativa, mas elas argumentaram que a interação e participação demandam tempo e faz com que não se cumpra o programa. Isso leva à exclusão do diálogo entre os pares professores/professores, professores/alunos e alunos/alunos. E, conseqüentemente, a literatura infantil, que poderia aproximar essa relação fica sempre para depois... E, quase sempre, esse depois não acontece.

Destacamos que a professora Arlinda dialogou com os alunos a partir da temática da história e propiciou um momento de descontração e prazer ao propor a atividade com as latinhas, pois, naquele momento, os alunos interagiram e trocaram ideias sobre a história ouvida.

Na Escola Verde, a obra “As coisas que a gente fala” foi trabalhada pela professora de Literatura, Vanilda. Para que a mesma decidisse utilizar o livro na sala de aula, foi preciso dialogar alguns dias com ela, pois, a princípio, mostrou-se resistente a mudar sua rotina de trabalho. Vanilda não estava acostumada a trabalhar com apenas um livro em sala de aula. Acreditava que os alunos não prestavam muita atenção, que

quando eles tinham o livro em mãos ficavam atentos à leitura feita por ela ou por eles, em voz alta. Ela ficou, durante duas semanas, com o livro em mãos. Nesse período, conversamos sobre a importância do uso de literatura infantil em sala de aula e sobre como ela estava trabalhando com os alunos. Depois desses diálogos, ela agendou um dia para ler a história referida acima.

Ao entrar na sala de aula, cujos alunos já estavam organizados em fila, um atrás do outro, um aluno foi logo perguntando¹⁴⁴:

EVZ1: É texto, professora?

Professora: Fechem o caderno.

EVZ 2: Oba!

Professora: Hoje vou ler uma história. É uma leitura gostosa. Falamos a todo o momento. O tempo todo. Mas precisamos pensar para falar as coisas. Pensar, tocar no coração para saber usar as palavras. E suas consequências. Este livro é da autora Ruth Rocha, ele se chama “As coisas que a gente fala”. Vou escrever os dados do livro no quadro.

A professora escreveu a referência da obra na lousa, mostrou a capa do livro e disse que queria silêncio durante o tempo em que estivesse lendo: “não quero gracinhas, vou ler e não quero ficar chamando atenção” (nota de campo, 18/06/2013). Ela leu o trecho:

As coisas que agente fala
saem da boca da gente
e vão voando, voando,
correndo sempre pra frente.
Entrando pelos ouvidos
de quem estiver presente. (ROCHA, 1998, p.2).

Em seguida, questionou a turma:

Por que as palavras estão presentes?

EVZ 2: Eu entendi dentro de um presente.

Professora: Não podemos interromper, senão perde o raciocínio. Vamos continuar a leitura.

Vanilda leu o texto apresentando as páginas para os alunos, andando de um lado ao outro do espaço entre a lousa e as primeiras carteiras. Os alunos pediram várias vezes: “deixa eu ver as imagens”; “mostra de novo, não deu para ver direito”. Ela continuou a leitura, pediu silêncio algumas vezes e, ao ler o trecho a seguir, parou para fazer novos questionamentos:

¹⁴⁴Os registros dos diálogos estabelecidos durante a contação da história “As coisas que a gente fala”, contada pela professora Vanilda, fazem parte das notas de campo do dia 18/06/2013.

Gabriela era levada,
 mas sabia compreender
 as coisas que a gente pode
 e as que não pode fazer;
 e a confusão que ela armou,
 saiu para resolver. (ROCHA, 1998, p.12)

Professora: Turma, como Gabriela poderia fazer para resolver essa situação? Afinal, ela inventou uma mentira.

EVZ2: Falando para toda cidade que era mentira.

EVZ3: Pondo no jornal.

EVZ4: Falar de casa em casa.

EVZ5: Arrumar um balão e colocar uma faixa voando. Ah! Na faixa deveria estar escrito: eu menti.

EVZ6: Ir à lua.

Professora: Mas, a lua é gente? Eu quero uma comunicação mais rápida.

EVZ2: Colocar na TV e no jornal.

Professora: Computador?

EVZ6: Colocar na internet.

EVZ5: Facebook.

EVZ7: Mas não é todo mundo que tem.

Professora: Vamos? Vamos ver como ela resolveu.

Vanilda continuou a leitura. Leu mais alguns versos e parou ao ler:

Gabriela encheu sacola,
 bolsa de fecho de mola,
 mala, malinha, maleta. (ROCHA, 1998, p.13).

Em seguida comentou:

Professora: Turma, mentira é como saco de pena. Sobe num morro, joga, e tenta pegar. A gente consegue pegar estas penas?

Alunos: Não!!!

Professora: Posso fazer uma pergunta?

EVZ1: A sala é da senhora.

Professora: Como é isso? Mentira pega e põe na sacola. Palavras ficam no ar? A sacola vai enchendo, vai ficando cada vez mais pesada.

EVZ1: Não existe isso. Pôr palavra dentro de sacola.

Professora: Existe no pensamento. Mas não tem como recolher palavras?

EVZ2: É invisível. Não tem como pegar.

Professora: Como faço então?

EVZ8: Falo que é mentira.

EVZ9: Boto a boca no mundo.

Professora: Vamos lá. Está ficando interessante. O que é botar a boca no mundo?

EVZ1: Gritar.

EVZ3: Falar que é mentira.

Professora: Será? Continuemos a história... A chuva lavou... O que é isso?

EVZ4: Sumiu tudo.

EVZ10: Esta história tem muita rima.

EVZ3: É um poema!

EVZ5: Me empresta este livro.

Professora: Depois. Vamos continuar a leitura...

Ao terminar a leitura. A professora fechou o livro.

EVZ2: Professora, me empresta este livro.

Professora: Não tenho este livro. É da Eliana, vamos procurar na biblioteca e de aula em aula um aluno leva. Bom, qual é a pior coisa que foi falada neste livro?

EVZ1: Mentir.

EVZ11: Culpar o outro.

EVZ3: Quem mente é muito errado.

Professora: Como o menino se sentiu?

EVZ2: Ficou triste.

EVZ6: É, culpou o vizinho; isso é ruim.

EVZ4: Quem mente, a língua fica preta.

Professora: Então deixa eu ver a sua língua. Deixa-me ver a língua de todos. (alunos mostraram a língua). Hum!! Não tem mentiroso aqui. Não tem nenhuma língua preta. O que vocês aprenderam com essa história?

EVZ1: Não se deve mentir.

Professora: Isso. Agora, vou até o quadro e vocês vão me dizer palavras que falamos no dia a dia. Vamos fazer uma tempestade de ideias. Eu vou anotá-las.

EVZ7: Palavras que nós falamos?

Professora: Sim.

A professora foi até a lousa e escreveu as palavras que os alunos ditaram, como por exemplo: beleza; joia; te amo; Deus; vai com Deus; hoje o dia está lindo; boa noite; não sei. Em seguida, Vanilda disse:

Vocês falaram várias palavras, mas não praticam: obrigada, com licença, bom dia.

O que vocês dizem é: lanche; acabou?; o texto é grande; chato; só isso?

O livro “As coisas que a gente fala” veio com a missão de orientar que as palavras não podem ser essas. Tem que ter respeito ao falar com as pessoas. Mentir, então, isso não pode acontecer.

Agora, abram o caderno e copiem as palavras que estão no quadro.

EVZ1: Ah, nem!

Professora: Silêncio para copiar.

EVZ6: Que chato!

Enquanto os alunos copiavam, a professora foi dizendo:

Adorei o livro, amei trabalhar com ele. O livro é nosso melhor amigo. Com ele aprendemos várias coisas. Quem lê muito vai ter várias palavras para escrever textos. Interface; é maravilhoso. Tem que zelar pelos livros. Não podemos esquecer os livros. Nada substitui o livro. Tentem fazer isso, leiam sempre. (Vanilda, professora de Literatura- Escola Verde. Nota de campo, 18/06/2013).

Durante o tempo em que os alunos ficaram copiando, houve momentos em que eles reclamaram de ter de copiar. Porém, a professora não se deixou intimidar com as reclamações. Ela nos disse “como já te falei, depois de ler uma história eu costumo, fazer um resumo do texto, interpretações, bilhetes aconselhando personagens. Para a aula de hoje, eu preparei uma interpretação. Os alunos irão copiar e depois responder”. (Nota de campo 18/06/2013). Em seguida, falou para os alunos:

Terminaram de copiar? Vou passar uma interpretação.

EVZ1: É muita coisa?

EVZ2: É não, hoje ela está dando coisa boa. Até contou uma história.

EVZ3: Primeiro dia que ela lê uma história. A gente tem sempre de copiar.

Professora: Agora é a interpretação.

EVZ4: Professora, a Gabriela existe?

Professora: Existe. Tudo que está em sua cabeça existe. O poeta tem a possibilidade de inventar, criar, dar vida ao seu pensamento e escrever a história. A sua criatividade é que manda. Agora vocês vão copiar e responder de acordo com o que ficou na cabeça. Se não lembrar vamos retomar a história.

EVZ2: Posso responder em casa?

Professora: Pode. Pode não, deve.

A professora registrou a atividade a seguir na lousa:

- 1- Qual o nome da autora do livro “As coisas que a gente fala”?
- 2- Que fato aconteceu na casa da Dona Felicidade?
- 3- Quem era Dona Felicidade?
- 4- Qual era o nome da menina filha de Dona Felicidade?
- 5- Qual o nome do garoto que levou a culpa de ter quebrado o vaso?
- 6- Qual é o nome do pai do garoto?
- 7- Qual foi o castigo que o garoto recebeu?
- 8- No que se transformou a mentira de Gabriela?
- 9- A mentira percorreu toda a cidade. Como se sentiu Filisteu com a notícia espalhada?

Ao terminar a última questão, Vanilda informou aos alunos:

Não acabou aqui. Na próxima aula vou continuar. Quem estiver atrasado, precisa ser mais rápido.

EVZ3: É muita coisa para copiar.

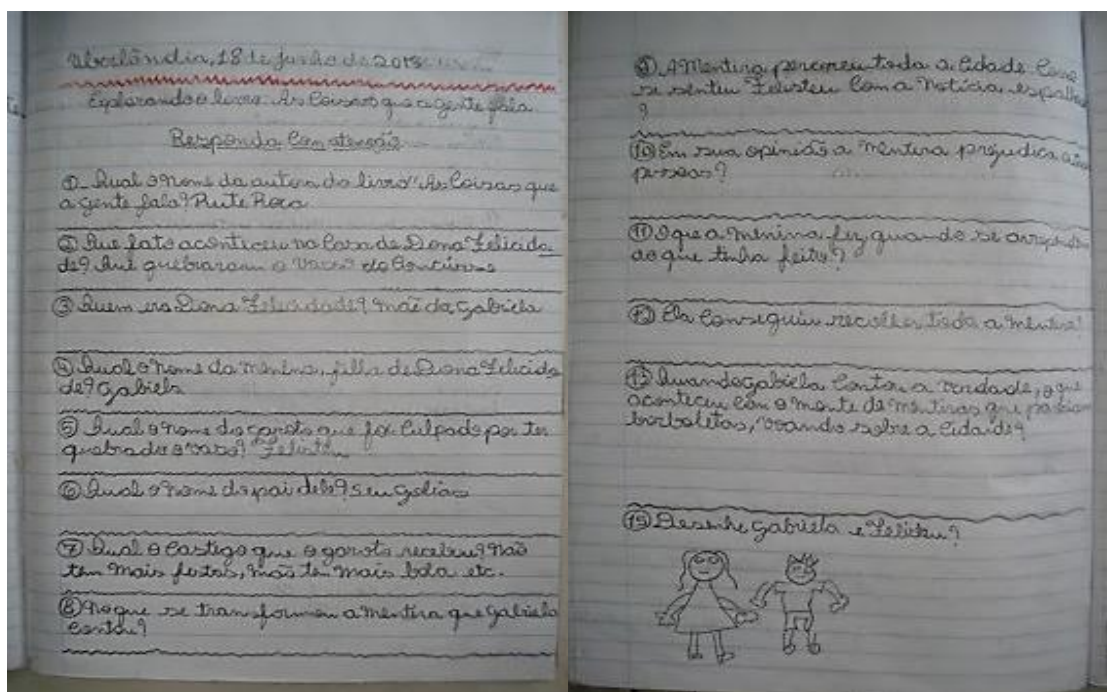
Professora: Você só reclama. Vamos trabalhar.

Como combinado, na aula seguinte, a professora continuou passando as outras questões:

- 10- Em sua opinião a mentira prejudica outras pessoas?
- 11- O que a menina fez quando se arrependeu do que tinha feito?
- 12- Ela conseguiu recolher toda a mentira?
- 13- Quando Gabriela contou a verdade, o que aconteceu com o monte de mentiras que pareciam borboletas, voando sobre a cidade?

A seguir, apresentamos a imagem do caderno de uma aluna, no qual ela copiou as questões:

Imagem 53 - Caderno de uma aluna, que estão registradas as questões que a professora passou na lousa, após a leitura da história “As coisas que a gente fala”. Realizada em 18/06/2013.



Fonte: A autora

Após o registro, esperou um pouco e fez a correção da atividade. Não foi preciso reler a história. Alguns alunos não haviam respondido as questões, mas isso não impediu que eles participassem. Ela fez a correção em voz alta, fazia a pergunta e os alunos respondiam de acordo com suas compreensões da leitura feita pela professora. As respostas dos alunos não foram comentadas, e, no final, o que prevaleceu foi a interpretação destacada pela professora.

Observamos que essa estratégia utilizada por Vanilda foi uma “obrigação” da rotina de trabalho. Quando terminou a história, em vez de interrogar os alunos para saber o que compreenderam e, a partir de seus comentários, desencadear uma conversa sobre os sentidos que poderia construir a partir do texto, sobre o que poderia ter impressionado cada um, sobre as atitudes de cada personagem, sobre o que poderiam ter feito se tivesse de enfrentar uma situação idêntica ao conflito apresentado no enredo, Vanilda preferiu direcionar para uma interpretação, cujas respostas eram apenas fruto de um ato mecânico. Depois de cumpridos esses objetivos de identificação da obra e descrever informações pontuais do interior do texto, esgotou-se todo o trabalho com a leitura literária na sala de aula, resumindo-se o trabalho a essas questões periféricas. Não foi dada ao aluno a condição de perguntar algo sobre o texto ouvido.

Ratificamos que não concordamos com essa prática, pois acreditamos que é importante propiciar a tomada de uma postura frente ao texto, a formação de opiniões fundamentadas e deixar de lado a obrigatoriedade de decorar ou de ver o texto como uma verdade absoluta.

Com a realização da leitura do livro, após as atividades realizadas nos diferentes contextos, concluímos que os alunos sentiram prazer em ouvir a história lida pela professora. As expressões faciais, as alterações de voz e a mudança de gestos da professora faziam com que a turma prestasse mais atenção no desenrolar dos acontecimentos. Evidenciamos que há uma carência desse tipo de estratégia e que alunos e professoras estavam afastados de leituras literárias. Observamos, ainda, que as professoras conduziram a leitura por meio de seus comentários e perguntas. Dessa forma, suas práticas não incluíram trocas sobre o texto e comentários sobre as ações apresentadas no enredo. Ambas ainda praticavam suas mediações preocupadas em evocar, nos alunos, algum tipo de mensagem, de ensinamento a partir da leitura, no caso, *não se deve mentir*.

Muitos professores hesitam para concretizar alguma atividade diferenciada em sala de aula, por considerarem que o arrastar de cadeiras provoca um ruído que

incomoda muito ou por terem um histórico de experiências malsucedidas com propostas de trabalhos em que os espaços são modificados, principalmente se as turmas são numerosas. Analisando essa situação, percebemos que, durante os diálogos que estabelecemos com as professoras de Literatura, das duas instituições, elas foram alterando a forma de trabalhar. Verificamos que elas ora atuavam por meio de práticas altamente disciplinarizadoras, ora modificavam ou reviam suas práticas de acordo com objetivos previstos, ou com as condições de trabalho que se apresentavam num determinado momento. Dessa mesma maneira, a organização do espaço era alterada quando planejávamos as atividades em conjunto com as professoras e as rodas de conversas sobre as obras lidas foram sendo incluídas no decorrer do trabalho de campo. Entendemos, como Ziberman (1982, p. 24), que:

Ao professor cabe detonar das múltiplas visões que cada criação literária sugere, enfatizando as variadas interpretações pessoais, porque estas decorrem da compreensão que o leitor alcançou do objeto artístico, em razão de sua percepção singular do universo representado.

Nesse propósito, entendemos que é interessante que o professor, ao trabalhar com obras de literatura infantil em sala de aula, propicie formas de motivação, para despertar no aluno o interesse e a compreensão do assunto em foco. Quando o professor lê ou conta histórias, ao teatralizar sua voz, mudando seu tom e sua entonação, as narrativas estimulam, por exemplo, a análise das crianças, o pensamento reflexivo e o senso crítico. Com esse pensamento, a cada nova história lida ou contada, as ações foram sendo modificadas, os alunos foram entrando em cena e as participações constituíram novos atores e a literatura infantil foi sendo levada a “realizar sua função formadora, que não se confunde com uma missão pedagógica.” (ZILBERMAN, 1982, p. 25). Ao dialogar com nossas colaboradoras, procuramos reforçar a ideia de que, enquanto professoras, é relevante estarmos motivadas para desenvolver atividades de leitura, seja de obras literárias ou outro tipo de leitura. Gostar de ler, ter preferências de leitura, ler de forma continuada e possuir um bom repertório de leitura são qualidades essenciais ao professor-mediador.

5.2.2 Atrás da porta

A literatura não deve ser trabalhada apenas com fins pedagógicos; é importante que ela possibilite o acréscimo de uma visão crítica e desencadeie uma postura reflexiva no leitor perante a realidade, bem como desenvolva a sensibilidade do aluno, seu gosto estético, a criatividade e a autoria. Querer formar cidadãos-leitores de literatura infantil indica persistir na necessidade de fazer presente no dia a dia escolar a prática da leitura. Dessa forma, procuramos trabalhar com a obra “Atrás da porta”, da autora Ruth Rocha e ilustrações de Elisabeth Teixeira, de maneira que os alunos pudessem ver que a leitura de um texto desencadeia outras leituras. E nada melhor do que uma obra como esta, que descreve o envolvimento das crianças com a leitura por meio da descoberta de uma biblioteca.

Nessa história, Carlinhos, um menino que sente saudades das histórias contadas pela avó, já falecida, começa a brincar no quarto que era dela e descobre uma porta secreta que dá passagem para uma biblioteca. Embora com medo, ele pegou uma vela e resolveu entrar:

A luz da vela tremia muito e levou algum tempo para que Carlinhos enxergasse o que estava lá dentro.

Então o coração do menino começou a bater forte, porque ele estava numa sala enorme, toda forrada de estantes de livros e no fundo, pendurado na parede, estava o retrato da avó, tão bonita, moça, num lindo vestido comprido, com um livro na mão.

Para Carlinhos, aquela era uma coisa mágica, era como se fosse um sonho, um espaço desconhecido.

Depois que passou a primeira emoção, o menino começou a olhar os livros nas estantes. Tinha livros de todos os tamanhos, de capas de todas as cores.

De repente Carlinhos encontrou um daqueles livrões que sua avó costumava mostrar a ele. [...]. (ROCHA, 1997, p.10-12).

Debatemos esse trecho com nossas colaboradoras. Conversamos, mais uma vez, sobre a importância de lermos ou contarmos histórias para nossos alunos e também sobre a relevância da biblioteca enquanto espaço para iniciação de leitores. Refletimos sobre o que registrou Klebis (2008, p. 34):

Sabemos que certas práticas escolares de leitura mais afastam que aproximam os leitores dos livros, e que outras são capazes de proporcionar experiências de aproximação tão fortes que nos surpreende. Às vezes, olhamos as primeiras como males necessários, e as segundas com desconfiança, mas o fato é que ambas constituem

(pela ojeriza ou pelo encantamento) possibilidades de construção das relações entre leitores e livros na escola.

Reforçamos a leitura de obras de literatura infantil com a mediação da professora que formula questões e debate com os alunos sobre o texto, contribuindo para formar leitores capazes de construir sentidos a partir dos textos lidos. Embora isso possa parecer óbvio para nós, leitores mais experientes, a leitura é uma possibilidade de muitas experiências de aprendizado; contudo, Smith (1991, p. 212- 213), argumenta que:

A leitura pode tornar-se uma atividade desejada ou indesejada. As pessoas podem tornar-se leitores inveterados. Também podem tornar-se não-leitores inveterados, mesmo quando são capazes de ler. Uma das grandes tragédias da educação contemporânea não é tanto que muitos estudantes abandonam a escola incapazes de ler e de escrever, mas que outros se formam com uma antipatia pela leitura e escrita, apesar das habilidades que possuem. Nada, acerca da leitura e de sua instrução, é inconsequente.

Indo além do que é afirmado por Smith (1991), defendemos que para conseguirmos formar alunos-leitores, processo complexo e demorado, requer de todos nós perspicácia, persistência e paciência. Requer um trabalho árduo, pois um leitor dificilmente se formará sozinho e o professor enquanto mediador é um grande parceiro no início da prática leitora. Como disse Alba:

Eu sei que a leitura contribui muito para a formação do indivíduo. Mas não é fácil lidar com a leitura de livros de literatura infantil na sala de aula. Os alunos não estão acostumados a ficar lendo na sala, sempre tem uns que bagunçam, não deixam o colega ler. Eu vejo que eles têm interesse, estou trabalhando textos, interpretações e faço um Projeto de Leitura. Como já te disse, os alunos leem em casa e preenchem uma ficha para informar quantos livros leram. Eles leem mais do que preenchem as fichas. Estou há pouco tempo dando aulas de Literatura, mas, depois de nossas conversas, estou buscando outras obras, pensando em novas formas de trabalhar. (Alba, professora de Literatura, Escola Azul, nota de campo, 05/07/2013).

Compreendemos que um professor iniciante, que ainda não possui experiências para conduzir seus alunos no caminho da leitura de obras de literatura infantil, que não conhece um número expressivo de obras, que desconhece estratégias que poderiam influenciar o aluno para a leitura, provavelmente terá dificuldade em planejar utilizando outras estratégias senão aquelas que já tenham incorporado.

Aproveitando que as escolas parceiras já possuíam em sua grade curricular um horário para aulas de Literatura, aventuramo-nos, junto com nossas colaboradoras, a concretizar estratégias efetivas de leituras, favoráveis à formação de leitores competentes. Por leitor competente, entendemos:

Alguém que, por iniciativa própria é capaz de selecionar, dentre os textos que circulam socialmente, aqueles que podem atender a uma necessidade sua. Que consegue utilizar estratégias de leitura adequadas para abordá-los de forma a atender a essa necessidade. (BRASIL, 1997, v.2, p. 54).

Dessa forma, leitor competente é aquele que entende o que lê, não apenas decodifica, lê o que está subentendido, sabe que o texto estabelece relações intertextuais e pode ter vários sentidos, múltiplas significações. E, assim, ainda conforme os PCN de língua Portuguesa, formar leitor competente supõe:

Formar alguém que compreende o que lê; que possa aprender a ler também o que não está escrito, identificando elementos implícitos; que estabeleça relações entre o texto que lê e outros textos já lidos; que saiba que vários sentidos podem ser atribuídos a um texto; que consiga justificar e validar a sua leitura a partir da localização de elementos discursivos. (BRASIL, 1997, v.2, p. 54).

Compreendemos que o professor, em sala de aula, é sem dúvida o responsável pela aquisição de práticas de leituras, elaborando estratégias significativas na formação do leitor. E que, “cada estratégia possui sua eficácia e atende a uma determinada situação”. (BAJARD, 2007, p.58). Dessa forma, é importante que nós, professores, fiquemos atentos às nossas estratégias de compressão leitora, pois “formar leitores autônomos também significa formar leitores capazes de aprender a partir dos textos”. (SOLÉ, 1998, p.72).

Observamos a inquietação das colaboradoras em transformar os momentos de leitura em atividades mais agradáveis no momento em que elas nos pediram que contássemos uma das histórias selecionadas para nossa pesquisa: “Atrás da porta”. Planejamos como seria realizada a atividade, combinamos o dia e lá fomos nós nos aventurar a viver uma história, de maneira que os personagens se tornassem reais, sussurrando, levantando a voz, falando de mansinho, dando pausas, colocando energia nas palavras e, de repente, efetivando uma experiência de aprendizagem informal na

vida dos ouvintes: alunos/colaboradores e professoras/colaboradoras. Para construir essa prática, levamos em conta o que Pennac (1994) aconselha em seu ensaio sobre leitura e formação do leitor:

Mas ler em voz alta não é suficiente, é preciso contar também, oferecer nossos tesouros, desembrulhá-los na praia ignorante. Escutem, escutem e vejam como é bom ouvir uma história. Não há melhor maneira de abrir o apetite de um leitor do que lhe dar a farejar uma orgia de leitura. [...] Contadoras, sejam mágicas, e os livros saltarão de suas prateleiras nas mãos do leitor. (PENNAC, 1994, p.124-125).

A recomendação de Pennac (1994) fez com que refletíssemos sobre o envolvimento proposto por ele na relação contador e ouvinte. Ao ouvir a história, o ouvinte poderá viajar no imaginário construindo e reconstruindo novas ideias, visualizar outros mundos, através da liberdade individual, e aprender a gostar de ler, ouvindo contar boas histórias.

Em uma aula anterior à contação da história “Atrás da porta”, fizemos uma dinâmica a fim de interagir com os alunos. Levamos a casinha utilizada com os professores durante a Oficina que realizamos no ano de 2012 para a sala de aula. Deixamos que explorassem a casinha, verificassem materiais utilizados e questionassem como a havíamos confeccionado. Respondemos às questões apresentadas e dissemos que faríamos uma atividade por meio da qual seria possível realizar várias tarefas e que todos poderiam participar, desde que sentissem vontade. Explicamos que a porta da casinha abria e fechava e que atrás da porta tinha uma caixinha com algumas fichas. Nelas estavam escritas algumas tarefas a serem realizadas. Por exemplo, “dê um sorriso”, “você conhece alguma história? Se quiser, conte uma delas”; “cante uma música”; “fale o que você quiser”; “escreva seu nome na lousa”. Um de cada vez deveria abrir a porta, pegar uma ficha, fazer a leitura silenciosa, depois deveria dizer o que leu e, em seguida, realizar a tarefa que estava sendo solicitada. Informei, ainda, que poderiam pedir minha ajuda, a da professora ou a de algum colega para ler o que estava escrito e também para seguir a instrução indicada na ficha. As imagens 54 - 56, a seguir, ilustram a atividade:

Imagens 54, 55 e 56 - Dinâmica realizada com a casinha, em 09/07/2013.

Imagem 54



Imagem 55



Imagem 56



Fonte: A autora

Durante a realização da atividade verificamos que havia alunos que tinham dificuldades para ler, mas nem por isso deixaram de participar. Observamos que eles não tinham costume de realizar esse tipo de atividade. A seguir, apresentamos os comentários dos alunos sobre a atividade:

EVZ2: Você volta para fazer outras brincadeiras.

EVZ5: Foi demais a aula de hoje.

EVZ3: Que pena! Já acabou o horário.

EVZ5: Tem colega que não respeita a vez, quer sempre ser o primeiro. Ainda bem que eu consegui participar.

EVZ8: Apesar de ter tido muita 'gracinha' do, foi muito boa esta aula.

EVZ9: Ainda bem que você veio participar desta aula. Eu li, conversei e dei risadas. (nota de campo, 09/07/2013).

A participação dos alunos em sala de aula, a nosso ver, deve ser conquistada não só pelo atendimento do professor aos seus anseios, mas também pela relação de cumplicidade entre ambos. É relevante entender a sala de aula como espaço dinâmico por conter em si vários movimentos, por exemplo, a dinâmica do relacionamento entre sujeitos: professor/aluno, aluno/aluno; a dinâmica do processo de conhecimento: sujeito/objeto.

Voltamos à nossa própria experiência e ao suporte dos estudos, apresentados neste trabalho, para reafirmar a importância dos diálogos, dos investimentos nas relações sociais. Com essas práticas poderemos ter oportunidades de compartilhar na sala de aula um trabalho com obras de literatura infantil que contribua para formar cidadãos leitores. Somos conscientes de que todas as pessoas são capazes de realizar

uma leitura literária e estabelecer suas relações com a vida. Contudo, sabemos que a interpretação e a compreensão do texto lido são uma das maiores dificuldades dos alunos e professores. Devido ao tratamento observado junto à nossas colaboradoras:

Interpretar passa a significar o conjunto de respostas do leitor a um questionário colocado no livro e compreender, a reprodução exata de um significado pré-fixado para o texto. Quem conseguir responder às perguntas do questionário e quem conseguir acertar a resposta pretendida (pelo professor ou pelo livro), então interpretou e compreendeu o texto. [...] Compreensão é projeto, é propósito, é um modo de existir no mundo. Interpretação é processo, é trabalho de se descontextualizar e recontextualizar um objeto com o intuito de apreendê-lo e compreendê-lo. (SILVA, 1998, p.65-67).

Dessa forma, urge repensarmos a forma como estão sendo tratadas interpretações de textos literários em sala de aula. Observamos que nossas colaboradoras, ao registrarem na lousa questões interpretativas das obras literárias, tinham em mente que os alunos *provassem* que haviam captado a mensagem certa, a prevista pelo professor que detinha a chave da interpretação. O leitor, nessa perspectiva, era visto como aquele que decodifica a mensagem do texto; e, ao professor, reservava-se o lugar de verificar se estava correta a interpretação dada.

Sabemos da realidade educacional brasileira e também das dificuldades que o professor encontra para diversificar suas aulas, no entanto, para amenizar esse problema, a formação continuada e a constante atualização ainda são as armas dos professores. Assim, cabe aos professores buscar continuamente sua autoformação, vivenciar trocas de experiências entre os pares para ampliar seus conhecimentos literários bem como aprimorar suas estratégias de trabalho.

Voltando ao relato da atividade desenvolvida, para contar a história escolhida por nossas colaboradoras, levamos para sala de aula um cartaz com um desenho de uma porta¹⁴⁵ entreaberta:

¹⁴⁵Essa dinâmica foi realizada em todas as turmas de 3º ano das escolas parceiras. Os diálogos estabelecidos foram realizados de acordo com a especificidade de cada uma.

Imagem 57- Cartaz da porta entreaberta. Utilizada para a contação da história “As coisas que a gente fala”. Realizada em 12/06/2013.



Fonte: A autora

Dissemos aos alunos que iríamos contar uma história cujo título era: “Atrás da porta”. Colamos o cartaz na lousa e provocamos os alunos para que pudessem imaginar o que haveria por trás de uma porta que estava semiaberta. Falamos que todos deveriam pensar, que era apenas para pensar sobre o que poderia ter atrás daquela porta. Depois de mais ou menos cinco minutos, pedimos que escrevessem o que eles pensaram. Para isso, solicitamos que completassem a frase: “Atrás da porta tem...”

Os alunos da professora Arlete completaram a frase “Atrás da porta tem...”, da seguinte maneira:

- a) Diabo do mato;
- b) Uma sala de aula com crianças ruins;
- c) Tem frutas e um gorila;
- d) Caras atirando, canhões de guerra, aviões atiradores e muitos mísseis;
- e) Uma cama e um guarda roupa;
- f) Macaco;
- g) Uma luz que falou comigo e me deu superpoderes para que eu possa fazer o que quiser;
- h) Tem um elefante, um macaco e um pequeno sapo;
- i) Uns brinquedos¹⁴⁶;
- j) Um cômodo vazio;
- k) Uma sala de aula;
- l) Uma pessoa estranha;

¹⁴⁶ Dois alunos responderam que havia brinquedos atrás da porta.

- m) Uma escola;
- n) Um quadro e um homem;
- o) Uma dinamite prestes a explodir com armas ninjas e uma piscina cheia de salada de frutas;
- p) Uma sala de aula com crianças educadas;
- q) Uma porca¹⁴⁷;
- r) Um escorregador;
- s) Uma raposa;
- t) Um texto grudado na parede;
- u) Um pequeno dragão;
- v) Algo muito estranho.

Alunos da professora Arlinda escreveram:

- a) Uma família feliz;
- b) Livros¹⁴⁸;
- c) Um gato;
- d) Uma médica;
- e) Uma pessoa e um cômodo com cama, guarda roupa ou tem uma cozinha ou uma lavanderia ou um começo de uma casa. Pode ser uma destas coisas;
- f) Parede;
- g) Móvel;
- h) Uma cama;
- i) Um vaso de flor;
- j) Um seleiro;
- k) Uma sala;
- l) Móveis;
- m) Brinquedos¹⁴⁹;
- n) O infinito;
- o) Bastante amor;
- p) Um tubarão;
- q) Tiranossauro;
- r) Um quarto;
- s) Zumbi;
- t) Uma geladeira e lápis;
- u) Tem uma biblioteca;
- v) Um tantão de bicicletas;
- w) Mar;
- x) A professora.

Os alunos da professora Vanilda, Escola Verde, registraram que “atrás da porta” havia:

- a) Um quarto cor de rosa;

¹⁴⁷ Dois alunos responderam que atrás da porta havia uma porca.

¹⁴⁸ Dois alunos escreveram que atrás da porta havia livros.

¹⁴⁹ Dois alunos escreveram que atrás da porta havia brinquedos.

- b) Fantasma¹⁵⁰;
- c) Um jardim;
- d) Um relógio;
- e) Um sol;
- f) Uma bruxa;
- g) Papai;
- h) Um monstro bem feio;
- i) Um lobisomem;
- j) Um sol grande;
- k) Meninos;
- l) Uma caixa de chicletes;
- m) Uma raposa;
- n) Móveis;
- o) Bicho papão¹⁵¹;
- p) Um rato;
- q) Aranha;
- r) Presentes.

Depois que os alunos terminaram de escrever o que pensavam haver “atrás da porta”, perguntamos se alguém gostaria de ler em voz alta, o que havia escrito. Se tivesse vontade, poderia dizer o porquê de ter completado a frase daquele jeito. Para surpresa, todos quiseram ler. Alguns justificaram suas frases e, na sala da professora Arlete, Escola Azul, por exemplo, aconteceu um diálogo a partir da leitura do aluno EAY3:

Eu escrevi: Atrás da porta tem uma luz que falou comigo e me deu superpoderes para que eu possa fazer o que quiser, porque eu imaginei que seria muito bom ter superpoderes. Quando abri a porta eu vi aquela luz, uma luz forte. Ela era poderosa e eu também fiquei poderoso. Já imaginaram o que eu poderia fazer com meus superpoderes?

EAY 5: Nossa! Seria muito bom, você é meu amigo e juntos faríamos coisas legais.

EAY: Poderíamos mesmo.

EAY: Eu também faria parte, também sou seu amigo.

EAY: Teríamos que pensar o que faríamos para todos poderem participar. Mas, não sei se todos vocês iriam fazer as mesmas coisas, talvez alguns iriam participar menos.

Pesquisadora: É, parece que vocês teriam de conversar sobre a participação de cada um. Mas, seus superpoderes iriam parecer com algum herói que você conhece ou você criaria um a partir daquilo que você vive?

EAY: Talvez poderá ser algum que eu conheço. Preciso pensar...(Nota de campo, 12/06/2013).

Na sala da professora Arlinda, um dos diálogos foi com a aluna EAX5:

Eu escrevi: Atrás da porta tem uma família feliz. Escrevi porque quero ter uma família feliz.

EAX4: Você já me contou coisas legais de sua família. Ela não te traz felicidades?

EAX5: Traz. Mas, às vezes tudo fica chato. Tem brigas.

¹⁵⁰ Três alunos registraram que havia um fantasma.

¹⁵¹ Dois alunos escreveram que atrás da porta havia bicho papão.

EAX2: *Quem briga?*

EAX5: *Não quero falar.*

Pesquisadora: Vamos pensar? Pense nas coisas que acontecem em sua família: há mais coisas legais ou mais coisas que te deixam tristes?

EAX5: *Tem muito mais coisas legais.*

EAX6: *Na minha casa também tem confusão, mas depois passa.*

Arlinda: Na minha família também tem coisas que não são legais, coisas que acontecessem que me deixam triste. Mas, penso que toda família é assim. Eu amo minha família. Eu procuro conversar com os membros da minha família e procuramos dizer o que não está legal e estamos nos entendendo; às vezes precisamos conversar bastante, para que tudo se resolva. Quem sabe isso também poderá te ajudar, tente conversar com quem está te deixando chateada. (Nota de campo, 10/06/2013).

Na Escola Verde, os alunos da professora Vanilda também se manifestaram quanto aos seus registros. A partir da fala da aluna EVZ3, aconteceu o seguinte diálogo:

Eu escrevi que atrás da porta tinha uma caixa de chicletes. Já imaginaram que delícia!

EVZ5: *Seria uma maravilha.*

EVZ8: *Eu não poderia ganhar nenhuma, só se fosse escondido de minha mãe.*

EVZ3: *Por quê?*

EVZ8: *Ela me proibiu de chupar chicletes. Fui ao dentista e ela me disse que tenho cáries. Aí minha mãe proibiu chicletes, muita bala. Tudo chato demais.*

EVZ4: *Ainda bem que não fui ao dentista.*

Vanilda: *Será que só chiclete dá cárie?*

Pesquisadora: Todo tipo de chiclete provoca cárie? Quem sabe podemos fazer uma pesquisa para descobrir se o chiclete tem algum benefício?

EVZ8: *Já pensou se a gente descobrir que o chiclete não faz mal?*

Vanilda: *Vamos ver se dá tempo de fazer uma pesquisa sobre este assunto. Se não der é só vocês pesquisarem em casa. (Nota de campo, 18/06/2013).*

Com esses exemplos, conversamos, mais uma vez, com nossas colaboradoras sobre a relevância do diálogo na sala de aula. Falamos sobre o fato de que, por uma simples questão, a imaginação *correu solta*. Partindo desse fato, questionamos: qual seria a função da imaginação na nossa vida adulta e, principalmente, para os nossos alunos. De uma questão, outras situações foram surgindo. Além disso, ressaltamos a riqueza do levantamento da formulação de hipóteses sobre o que poderia suceder na história. Como Solé (1998, p. 108):

[...] Temos que destacar o fato de que meninos e meninas arriscam-se a formular abertamente suas previsões. Isto é muito importante. Formular hipóteses, fazer previsões, exige correr riscos, pois por definição não envolvem a exatidão daquilo que se previu ou formulou. Para correr riscos é preciso ter certeza que isso é possível, ou seja, que ninguém vai ser sancionado por ter se aventurado. [...] Previsões feitas por alunos e alunas nunca são absurdas, isto é, que com a informação disponível- título - formulam expectativas que, ainda que não se

realizem, bem poderiam se realizar; embora não sejam exatas, são pertinentes.

Dando continuidade à atividade, junto aos alunos, declaramos que as hipóteses deles seriam confrontadas ou não no decorrer da contação da história. Dessa forma, apresentamos a capa do livro. Os alunos leram o título, o nome da autora e da ilustradora. De imediato identificaram o nome da autora, pois já tinham ouvido a leitura da obra “As coisas que a gente fala”. Aproveitamos para perguntar: vocês já leram outras obras de Ruth Rocha? Alguns alunos disseram que tinham pegado, na semana anterior, alguns livros dela. Inclusive dois alunos tiraram da pasta e nos mostraram os livros: “Meus lápis de cor são só meus” e “Marcelo, martelo, marmelo”. Questionamos: Como vocês acham que é esta autora? Quantos anos ela tem? Em todas as salas de aula, ouvi: “ela ainda está viva?” Aproveitamos para dar algumas informações sobre ela, mas disse que depois iríamos conhecê-la por meio de imagens, vídeos, ler dados sobre sua vida e conhecer outras histórias dela.

Perguntamos sobre o nome da editora e se eles sabiam o que era uma editora. Dessa forma, discorremos sobre as atividades desenvolvidas em uma editora¹⁵². Depois, indagamos: será que pela imagem apresentada na capa do livro seria possível dizer se as hipóteses de vocês estariam corretas? Novamente dialogamos sobre as hipóteses surgidas anteriormente e outras que foram surgindo a partir das informações obtidas pela ilustração da capa. A curiosidade já estava aguçada. Assim, na Escola Azul, pedimos que a turma nos acompanhasse, pois iríamos contar a história no Laboratório de Informática¹⁵³. Na Escola Verde, por sua vez, utilizamos a sala de aula para contar a história. Este foi o espaço destinado por Vanilda, professora de Literatura. Ela nos informou que o tempo para realizar a atividade ficaria escasso, caso fôssemos para outro lugar que não a sala de aula.

Após a organização dos alunos no espaço, iniciamos a contação da história. Procuramos contá-la, passo a passo, apresentando as imagens, para que os alunos pudessem saber o que tinha atrás daquela porta. É evidente que, a cada imagem, algumas falas foram inevitáveis: *nossa, eu errei feio; nem acredito: nada de*

¹⁵² Deixamos como dica para nossas colaboradoras, a leitura de um texto sobre o que é uma editora. Sugerimos “Como montar uma editora. Como fazer? Disponível em http://www.sebraesp.com.br/arquivos_site/biblioteca/ComeceCerto/Editora.pdf Acesso em: 20/02/2014.

¹⁵³ Para a contação da história na Escola Azul, utilizamos apenas as imagens apresentadas na obra. Fizemos slides das mesmas e apresentamos em data show. Na Escola Verde, usamos o livro e, na medida em que íamos contando, apresentava as imagens aos alunos.

superpoderes; o meu bicho papão deve aparecer; acertei: tem crianças na história; na mosca: tem livros... As expressões faciais dos alunos, a cada alteração da nossa voz e na postura, davam-nos mais prazer em continuar contando a história. Tivemos a convicção de que nossa voz e nossos gestos eram ferramentas importantes, pois as emoções estavam sendo transmitidas por meio deles.

Identificamos a contação de histórias como uma atividade de comunicação vocal do texto escrito, que permite uma dimensão lúdica e exige que o contador adote as muitas instâncias da enunciação, modificando-se de acordo com os personagens da história. Bajard (2007) considera a transmissão vocal de um texto uma forma de ler, que tem como princípio a leitura de um texto escrito, mas que incorpora outras linguagens além da verbal, como a gestual e a visual. Dessa forma, ele utiliza quatro categorias estruturantes para os gestos de leitura pela transmissão vocal. São elas: “a extração do texto pelos olhos, a emissão vocal, o olhar endereçado ao ouvinte e a exposição do livro ao público” (BAJARD, 2007, p. 50). Esses itens, a nosso ver, possibilitam uma interação entre o contador e o ouvinte. Conforme Bajard (2014, p. 51):

Ao mesmo tempo em que a criança interpreta as figuras do livro, ela escuta a voz do mediador proferir o texto gráfico que acompanha as ilustrações. [...] ao interpretar as imagens ela constrói uma história silenciosamente ou através da fala. Pela transmissão vocal do mediador, ela escuta o texto e o compreende. Pouco a pouco percebe que a história surgida da voz provém da grafia do livro. Desse modo, é envolvida pelas três linguagens da trança narrativa: imagem, texto sonoro e texto gráfico.

Ao terminar a contação¹⁵⁴, os alunos estavam eufóricos para comentar suas hipóteses, dizer de suas proximidades ou distanciamentos. Para isso, promovemos um debate, no qual aqueles que quiseram falar foram ouvidos. Ainda tivemos a oportunidade de ouvir o que os alunos acharam da aula do dia. Algumas falas foram registradas em nossas notas de campo, 05/07/2013. Alunos do 3º ano X, disseram:

EAX1: Gostei desta aula porque o livro que você trouxe teve momentos de suspense, mas no fim deu tudo certo. As crianças leram bastante.

EAX4: Gostei da história que você contou. É bem divertida e animada.

EAX5: A gente vai ouvindo e criando imaginação.

EAX8: Primeiro eu errei minha hipótese. Não tem problema. A história foi interessante pelos livros que foram aparecendo.

EAX11: Você poderia vir sempre contar histórias. A gente nem percebeu e a aula já terminou.

¹⁵⁴ Ressaltamos que, neste dia, Alba, professora de Literatura da Escola Azul, participou da aula enquanto ouvinte. Não fez intervenções durante a contação nem no diálogo final com os alunos.

Ao final da história, alguns alunos do 3º ano Y manifestaram seus sentimentos em relação à aula:

EAY3: Foi muito bom. A avó contava muitas histórias.

EAY: Gostei da aula e da história. O Carlinhos encontrou uma porta secreta e achou um tesouro: a biblioteca.

EAY 8: Eu achei a biblioteca uma grandeza. Foi tudo de bom.

EAY 9: Gostei. Foi bom demais. Você contou a história com muito suspense.

EAY 11: Gostei. Você leu e fizemos coisas que tiram a vergonha da gente.

Finalizada a contação de história na Escola Azul, dialogamos sobre a atividade realizada. Alba disse que ainda tem muito a aprender, que ficou nos observando, tentou gravar cada cena, cada gesto que fazíamos. Nas palavras dela:

Eu fiquei como os alunos. Não desgrudei os olhos, cada vez que você fazia um suspense, apesar de já ter lido a história, eu deixava minha imaginação fluir. Ficava observando suas expressões, seu caminhar. Nossa! Foi muito bom. Pena que não temos outras pessoas para nos inspirarmos. Agora, fico ainda mais sem jeito de contar ou ler uma história perto de você. (Alba, professora de Literatura, Escola Azul, nota de campo, 05/07/2013).

Naturalmente, não esperávamos, nem mesmo desejávamos que nossas ações fossem tidas como um receituário a ser seguido. Contudo, entendemos que conviver com pessoas que gostem de literatura infantil é uma boa oportunidade para se adentrar para o universo literário. Assim, quanto mais espaços de convivência com a literatura infantil o professor tiver, seja na formação inicial ou continuada, maior será a possibilidade de se constituírem como leitores e formadores de novos leitores.

Com a professora Vanilda, tivemos oportunidade de conversar na semana seguinte à realização da atividade. Ela comentou:

É interessante ver a participação dos alunos quando tem alguém diferente na sala de aula. Você contou a história e eles ficaram atentos o tempo todo. Participaram quando você fez indagações. Aliás, quando você permite, eles falam. Só que nem todo dia a gente pode abrir para o diálogo. Vi os seus movimentos na hora que contava a história. Você caminhou entre os alunos, teve uma hora, quando Carlinhos abriu a porta, você fez um suspense tão grande, que mesmo eu conhecendo a história: vibrei. Foi muito bom. (Vanilda, professora de Literatura, Escola Verde, nota de campo/2013).

Com as palavras das duas professoras de Literatura, concluímos que não havia um trabalho efetivo de leitura de obras de literatura infantil, de contação de histórias. Havia uma lacuna na formação inicial e continuada. Faltava contato entre professores, coordenação e supervisão. O professor não tinha espaço para falar de suas necessidades.

Havia carência de atitudes mediadoras naqueles que são exemplos de leitores na sala de aula: professores dos anos iniciais do ensino fundamental. Da mesma forma, não havia espaço/tempo para as atividades de leitura literária no dia a dia da sala de aula. Priorizavam-se atividades que deixavam esta leitura para um segundo plano.

Voltemos ao diálogo com nossas colaboradoras. Dissemos a elas que a leitura prévia da história a ser contada traz segurança e fluência ao trabalho. Destacamos que a prática ajuda muito e que, associada a conhecimentos teóricos, faz com que ampliemos nosso olhar sobre os nossos saberes e práticas do dia a dia. Além disso, é necessário refletirmos sobre nossas ações. Sobre a reflexão-na-ação, Schön (1992, p. 82), registra que:

O professor tem de prestar atenção ao aluno, ser curioso, ouvi-lo, surpreender-se e atuar como uma espécie de detetive que procura descobrir as razões que levam as crianças a dizer certas coisas. Esse tipo de professor esforça-se por ir ao encontro do aluno e entender o seu próprio processo de conhecimento, ajudando a articular o seu conhecimento na ação com o saber escolar.

Como já enfatizamos, sabemos que mudar a rotina não é uma tarefa fácil, requer uma compreensão daquilo que precisa ser modificado, ou seja, uma consciência reflexiva sobre o que se faz e como se faz. É a partir dessa clareza e das devidas decisões é que começa a efetivação das ações.

Ainda no diálogo com as colaboradoras, analisamos como a rotina estrutura o tempo, o espaço físico e as atividades. Aproveitamos para avaliar as condições favoráveis que as escolas parceiras tinham para o desenvolvimento de ações diferenciadas de leitura literária em sala de aula. Destacamos o bom acervo de livros disponibilizados na biblioteca escolar; os espaços físicos das salas de aulas que possibilitavam atividades em grupos; laboratório de informática e área externa que poderiam ser utilizada para receber os leitores de forma diferenciada ao da sala de aula.

Conforme mencionado no capítulo anterior, diversificar as atividades com obras de literatura infantil não significa criar uma novidade a cada aula, a cada dia, mas é evidente que as práticas de leitura desencadeadas pelo professor e a sua concepção de leitura influenciam o modo como os alunos percebem e sentem a leitura. Eles vão construindo seu conceito de leitura a partir das práticas vivenciadas, por exemplo, na sala de aula. Contudo,

Não existem receitas exatas para fazer isso, pois as situações de leitura podem ser muito variadas, tanto no caso de se comparar as que ocorrem em diferentes salas de aulas e níveis, como se comparássemos, em um mesmo grupo, as que são guiadas por propósitos diferentes e/ou as que utilizam textos de diversa complexidade. Só o professor pode avaliar o que pode ou não pedir aos seus alunos, assim como o tipo de ajuda de que estes vão precisar. Para isso é imprescindível que planeje adequadamente a tarefa de leitura e que tenha a oportunidade de observar os alunos, como meio de oferecer os desafios e apoios que vão permitir que continue avançando. (SOLÉ, 1998, p. 120).

Ao se tratar da prática educativa, em nosso caso de situações de leitura literária, não existe receita pronta, como assinalou Solé (1998). Mas isso não significa que não existem caminhos que possam ser seguidos, de maneira que se possa contribuir para atuar em situações leitoras, em especial a leitura de obras de literatura infantil. Compete a nós, professores, investigar, observar nossos alunos e vivenciar experiências que possibilitarão ampliar nossos saberes e práticas na formação do sujeito leitor.

5.2.3 O trenzinho do Nicolau

O hábito de compartilhar histórias, seja por meio da leitura ou da contação, guarda em si inúmeros significados. Está relacionado com a construção da identidade, com o cuidado afetivo, o desenvolvimento da imaginação, da capacidade de escutar os outros e de expressar ideias e sentimentos, além de partilhar conhecimentos.

A leitura é importante, pois:

[...] ela traz benefícios óbvios e indiscutíveis ao indivíduo e à sociedade - forma de lazer e de prazer, de aquisição de conhecimentos e de enriquecimento cultural, de ampliação das condições de convívio social e de interação. (SOARES, 2000, p. 19).

Assim, devemos considerar que a aprendizagem da leitura é fundamental para a aprendizagem de todas as disciplinas do currículo escolar. Dessa forma, acreditamos que o desenvolvimento do interesse e da capacidade de leitura pode contribuir, automaticamente, para o sucesso da escolarização.

Importante destacar que práticas pedagógicas de leitura requerem períodos longos para serem desenvolvidas e que uma pessoa não se torna leitor de um dia para outro e nem são formados leitores em série. Sobre isso, Serra (1999, p.49) assevera:

O leitor em potencial é único e, por isso, só pode ser formado um a um. Não se formam leitores em série. E só um leitor forma um leitor. Ler no livro o texto literário para o outro, criança, jovem ou adulto, partilhando a emoção de cada palavra, através da voz e do movimento, desperta o interesse pela leitura e demonstra afeto e atenção, explicitando a forte relação entre literatura e emoção, entre um leitor e outro leitor.

Em nosso trabalho, a literatura infantil foi utilizada em sala de aula como recurso de ensino. Não pretendemos camuflar tal verdade. Utilizamo-la para dialogar com nossos colaboradores: professores e alunos. Pensamos que por meio dela teríamos possibilidades de questionar e refletir diferentes temas. Estes poderiam nos levar a questionar e refletir sobre aquilo que foi lido e vivido, sejam pela imaginação e/ou pela realidade.

Para a realização das atividades com a obra “O trenzinho do Nicolau”, da autora Ruth Rocha, ilustrações de Luiz Maia, procuramos dialogar com nossas colaboradoras buscando refletir sobre suas práticas e seus saberes sobre o uso da literatura infantil na sala de aula. Com isso, também estaríamos trabalhando a autoformação das colaboradoras.

Acreditávamos que pelo desenvolvimento da reflexão poderíamos visualizar um processo de (re)construção e (re)significação nas práticas educativas, pois o conhecimento surge por meio da mesma e na prática sustenta-se o conhecimento reflexivo. Para tal, o processo de reflexão não é algo simples, é uma prática que demonstra a capacidade de reconstrução da própria ação docente. Pensamos que é com a reflexividade sobre a prática e sobre os saberes da experiência que poderão surgir as novas práticas educativas capazes de realizar modificações no fazer diário. Conforme defende Nóvoa (1992, p. 21),

A formação não se constrói por acumulação de cursos, de conhecimentos ou de técnicas, mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso, é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência.

É com essa perspectiva de refletir sobre os saberes e práticas que nos aproximamos ainda mais de nossas colaboradoras. Assim, mais uma vez, fomos conversando a partir de suas realidades, experiências e expectativas quanto ao uso de obras de literatura infantil além das fichas e questões de interpretação de texto previamente definidas. Em relação às atividades que estavam sendo realizadas nas salas de aula, observamos certa pressa em terminá-las. As professoras registravam as atividades na lousa, davam um tempo para que estas fossem respondidas e em seguida faziam a correção. O trabalho escrito na lousa ocupava quase todo o tempo das aulas, então o aluno acreditava que somente é conteúdo o que é passado no quadro para ele copiar. Tudo indicava que fazia parte do imaginário do aluno e, de nossas colaboradoras, que somente era tarefa escolar a cópia e o que envolvia o livro didático. Situação essa que propiciou debates sobre a prática pedagógica que vinha sendo construída em suas salas de aulas e também nas escolas e, ao mesmo tempo, propiciou rever a atuação delas com relação à forma de registro escrito durante as aulas, pois, se de um lado as tarefas escolares estão vinculadas à escrita/cópia, por outro, elas privilegiam em nossos encontros, a discussão oral¹⁵⁵.

Alba, Arlete e Arlinda, apesar de nossos diálogos não terem acontecido em conjunto, foram unânimes em registrar que o tempo destinado às diversas tarefas, relacionadas ao cumprimento de suas atividades em sala de aula, impedia-as de deixar que os alunos expusessem suas ideias:

São muitas as atividades a serem realizadas. O tempo é pouco para conversar com os alunos. Às vezes isso é possível. Geralmente, o diálogo fica entre as perguntas que elaboramos e as respostas deles. (Arlete, professora do 3º ano, Escola Azul, nota de campo, 03/06/2013)

Às vezes tentamos abrir espaço para conversar com os alunos diferentes assuntos. Mas fica no diálogo e não dá tempo de registrar no caderno. Nós precisamos mostrar resultados e, infelizmente, nossa cultura, pede registros. (Arlinda, professora do 3º ano, Escola Azul, nota de campo, 03/06/2013).

Os alunos conversam muito. Temos de cuidar para que eles não fiquem apenas conversando, mesmo sendo um assunto que a gente apresenta para eles darem opinião. Por isso temos que registrar, passar atividades no quadro, dar folhas xerocadas e, além dos nossos conteúdos, ainda ajudamos as professoras quando elas pedem para a gente ajudar a trabalhar alguns

¹⁵⁵ - As discussões orais foram um dos pontos relevantes de nossos encontros. Incluímos algumas referências bibliográficas em nossos diálogos. Neste momento, levei aquelas que respaldavam o uso do diálogo e a literatura. Dente eles: Lerner (2007), Silva (1991), Souza (2010).

conteúdos delas nas aulas de Literatura. São muitas coisas para ser feitas; o tempo fica curto. (Alba, professora de Literatura, Escola Azul, nota de campo, 03/06/2013).

A colaboradora Vanilda também opinou sobre a falta de tempo:

A disciplina de Literatura não tem nota. Trabalho diferentes gêneros textuais, não posso ficar parada. Os alunos têm preguiça de ler; se trouxer um assunto para sala, eles querem falar muito e nem saber de ler. Também não dá tempo de trabalhar muita coisa, o tempo é corrido, ficam coisas que eu gostaria de trabalhar, mas os alunos têm dificuldade para ler, interpretar. (Vanilda, professora de Literatura, Escola Verde, nota de campo, 11/06/2013).

Ao ouvir tais argumentos, comprovamos que uma de nossas contribuições seria a de procurar incentivar nossas colaboradoras a usar a literatura infantil em favor de sua formação leitora, bem com da de seus alunos. Pensamos que por meio da literatura infantil, o leitor poderá ampliar o seu conhecimento de mundo bem como terá a capacidade de modificar o seu modo de viver. Isso poderá acontecer, uma vez que, utilizada como ferramenta formadora em meio à cultura social, a literatura infantil permitirá que as análises do mundo sejam expandidas pelo leitor.

Com o intuito de pensar a respeito do que defendemos - a literatura infantil não deve ser utilizada no meio escolar apenas como material didático de leitura -, apresentamos às nossas colaboradoras as sugestões de Zilberman (1982) quanto à maneira de trabalhar com a literatura infantil. Segundo ela, o professor deve: “escolher obras apropriadas ao leitor infantil; empregar recursos metodológicos eficazes, que estimulem a leitura, suscitando a compreensão das obras e a verbalização, pelos alunos, do sentido apreendido por meio da leitura. (ZILBERMAN, 1982, p. 26).

Com este excerto de Zilberman, tivemos a oportunidade de conversar sobre a forma como as colaboradoras estavam trabalhando obras literárias. Alba disse: “tenho trabalhado com alguns livros que tenho, faço interpretação de textos e conto histórias. Percebo que os alunos têm dificuldades, então uso os livros para trabalhar gramática”. (Nota de campo, 03/05/2013).

As vozes das professoras Arlete, Arlinda e Verusca foram semelhantes:

Nós temos uma professora para dar aulas de Literatura. Acho que a quantidade de aulas é suficiente para a professora fazer um bom trabalho. Como somos regentes, não dá para ficar contando histórias. (Arlinda, professora do 3º ano, Escola Azul, Nota de campo, 23/05/2013).

A professora de Literatura tem mais tempo para contar histórias. Trabalhar com os alunos, outras formas para ele aprender a gostar de ler. Nós, regentes, não temos muito tempo para contar histórias. Infelizmente. (Arlete, professora do 3º ano, Escola Azul, Nota de campo, 23/05/2013).

Duas vezes por semana, se a professora de Literatura tiver uma boa didática é suficiente para ela diversificar os gêneros e trabalhar a literatura infantil na sala de aula. Eu como professora regente, tenho um vasto conteúdo para trabalhar, então quase não conto histórias para os alunos, isto fica mesmo é para professora de Literatura. (Verusca, professora do 2º ano, Escola Verde, Nota de campo, 02/07/2013).

Ficou evidente que a literatura infantil não está na sala de aula e não está sendo tratada de maneira efetiva. Contar ou ler histórias fica apenas sob a responsabilidade do professor de Literatura. Entendemos que não é tarefa fácil estreitar as relações entre leitura, literatura e escola, mas é necessário repensarmos nossas concepções de leitura orientadoras da prática pedagógica, bem como (re)avaliar o nosso próprio conhecimento de literatura infantil oferecido aos nossos alunos a partir das atividades desenvolvidas em sala de aula. Necessitamos trabalhar em prol de ampliar as experiências leitoras de nossos alunos, de lhes oferecer textos literários de diferentes temas, gêneros e autores e estimulá-los a lê-los.

Observamos, nas escolas parceiras, principalmente na Escola Verde, uma repetição de leitura de obras que não agradavam os alunos. Essas obras eram oferecidas como obrigação de ler apenas aquelas apresentadas, sem o direito de outras escolhas. Acreditamos que seja comum oferecermos obras que não agradem aos alunos no momento, mas poderão ser motivados a ler em outro momento. Isto é, todos têm o direito de gostar ou não de determinado livro e é relevante que consideremos as experiências leitoras de nossos alunos. É também significativo que estimulemos novas leituras de textos literários e que valorizemos certas propriedades do texto literário, como por exemplo, a criação da fantasia. Dessa forma, estaremos ampliando o repertório textual dos alunos e poderemos despertar no aluno o gosto pela leitura do texto literário.

Quanto ao uso dos livros de literatura infantil em sala de aula, recorremos a Zilberman (1988, p. 114) que registra:

A leitura dos livros infantis não se associa ao objeto que a provoca – a obra de ficção, com suas propriedades, tal como a de estabelecer, com o leitor, uma relação dinâmica entre a fantasia presente encontrada no

texto e o universo de seu imaginário. Este percurso, que talvez consista no significado do ato de ler enquanto possibilidade intelectual de fazer interagir imaginação e raciocínio, fantasia e razão, emoção e inteligência, acaba por ser interrompido – ou, ao menos, insuficientemente vivenciado –, quando se sobrepõe a ele finalidades suplementares tidas como superiores e não mais diretamente relacionadas à leitura.

Com as reflexões apresentadas, nossas colaboradoras foram internalizando que a tarefa de formar leitores atribuía à instituição escolar e, conseqüentemente, a elas, a responsabilidade de ir além de decodificar as palavras do texto ou simplesmente se restringir a perguntas que não levavam o aluno a uma reflexão crítica sobre o texto lido. Ao contrário, a escola deveria proporcionar estratégias de leitura que o induzissem a criticar, a atuar sobre o texto. Kleiman (1998, p. 24) enfatiza que:

É durante a interação que o leitor mais inexperiente compreende o texto: não é durante a leitura silenciosa, nem durante a leitura em voz alta, mas durante a conversa sobre aspectos relevantes do texto. Muitos aspectos que o aluno sequer percebeu ficam salientes nessa conversa, muitos pontos que ficaram obscuros são iluminados na construção conjunta da compreensão.

Na mesma perspectiva, salientamos que é na troca de experiências e histórias de leitura que a interação entre textos e leitores acontece de fato. Contudo, a escola parece não estimular a função interativa das práticas de leitura, ao privilegiar atividades que desmotivam o aluno e provocam a aversão dos educandos ao mundo dos livros.

Esses assuntos foram retomados nos diálogos que fomos estabelecendo junto a nossas colaboradoras. Depois do diálogo, trabalhamos com obra “O trenzinho do Nicolau”. Na Escola Azul, as colaboradoras Arlete e Arlinda solicitaram que contássemos a história e indagamos o porquê do pedido:

Você tem falado muito da importância de buscar os conhecimentos prévios dos alunos. Então eu gostaria de ver como isto é possível. (Arlinda, professora do 3º ano X, Escola Azul, Nota de campo, 23/05/2013).

Eu acredito que seria bom te ver contando uma história. Como você faz, os diálogos que você estabelece com os alunos. Uma aula diferente, uma pessoa diferente é muito bom. Usando um termo que você usa: mediar leitura. (Arlete, professora do 3º ano Y, Escola Azul, Nota de campo, 23/05/2013).

Mais uma vez, sentimo-nos desafiadas. Afinal, havíamos conversado que na educação não há receitas. O que poderíamos era destacar pontos que consideramos importantes no encaminhamento de uma prática e saberes adquiridos com obras de literatura infantil. Sabendo que as colaboradoras estavam sempre falando em conteúdos a serem trabalhados e na falta de tempo para ler ou contar histórias, perguntamos quais eram os conteúdos que elas estavam trabalhando e quais seriam trabalhados. Com essa questão respondida, planejamos o que eu iríamos fazer.

Sabedoras de que a literatura infantil também é escolarizada, procuramos planejar uma aula que fugisse da sequência rotineira das atividades exaustivas que estávamos presenciando nas escolas parceiras: leitura; compreensão; interpretação; exercícios gramaticais e produção textual. Em sua grande maioria, eram exercícios mecânicos e monótonos como, por exemplo, preencher fichas de leitura.

Nas salas dos 3^{os} anos da Escola Azul iniciamos a contação da história estabelecendo um diálogo com as turmas. Procuramos motivá-las para despertar o interesse pelo assunto a ser tratado na história e a sua compreensão. Conversamos sobre os meios de transporte e perguntamos de que forma os alunos vinham para a escola. As respostas foram: de ônibus; a pé; de van; de carro; de moto. Perguntamos se existiam outras maneiras para que as pessoas de diferentes municípios pudessem ir à escola. Os alunos completaram dizendo que poderiam ir a cavalo, de trem, de bicicleta, de barco, de carroça, de bonde e de helicóptero. Dialogamos sobre diferentes meios de transporte: aéreos; terrestre; aquaviário e espacial. Depois que os alunos apresentaram seus conhecimentos sobre meios de transporte¹⁵⁶, fizemos algumas observações sobre o trem de ferro. Na sala da professora Arlete, aconteceu o seguinte diálogo:

Pesquisadora: Quem já viu um trem de ferro?

Alunos¹⁵⁷: Eu já.

Pesquisadora: O que um trem pode transportar?

Alunos: pessoas, mercadorias, animais.

Pesquisadora: Alguém já andou de trem de ferro?

EAY1: Eu já, mas não me lembro quando.

Pesquisadora: Temos trem em nossa cidade?

Alguns alunos responderam que sim, outros que não.

Pesquisadora: Quem já viu o trem de ferro que passa em um bairro próximo ao desta escola?

Alunos: Eu.

Pesquisadora: Este trem carrega passageiro ou é um trem de carga?

EAY8: Acho que é só cargas. Eu nunca andei nele.

¹⁵⁶ Aproveitamos que as professoras haviam dito que estavam trabalhando sobre meios de transportes e ampliamos os olhares dos alunos por meio de diálogos. A professora Arlete disse aos alunos que depois iriam procurar outras informações sobre tal temática.

¹⁵⁷ Quando usarmos a palavra *Alunos* estaremos nomeando os alunos de maneira geral.

Pesquisadora: É um tem de cargas. Transporta ferro, grãos, como por exemplo, soja, milho. Mas, vamos pensar: vocês já imaginaram o que poderíamos ver se estivéssemos dentro de um trem de ferro?

EAY5: Acho que poderia ver de tudo um pouco.

Pesquisadora: O quê, por exemplo?

EAY5: Animais, pessoas, rios, fazendas.

EAY6: E se fosse o trem bala? Será que dá para ver muita coisa?

Pesquisadora: O que vocês acham? Poderíamos ver muitas coisas? O quê?

EAY3: Ih!! Eu acho que não dá para ver nada. É muito rápido.

EAY2: É rápido mesmo. Eu já vi na TV.

EAY7: Tem trem bala no Brasil?

Pesquisadora: Será que tem? Vamos pesquisar professora Arlete?

Arlete: Vamos agendar um horário no laboratório de Informática para tentarmos encontrar a resposta. Tudo bem turma?

Alunos: Sim!

Pesquisadora: Como se chama a pessoa que conduz o trem de ferro?

Alunos: Motorista. Maquinista. Piloto.

Pesquisadora: Alguém falou a palavra correta. Quem dirige um carro, é o

Alunos: Motorista.

Pesquisadora: E o carro de corrida, é o ...

Alunos: Piloto.

Pesquisadora: E o trem? É conduzido por um...

Alunos: Maquinista.

Pesquisadora: Alguém conhece algum maquinista.

EAY12: O meu pai era maquinista, agora não é mais. Ele viaja de carro.

Pesquisadora: Muito bem. Vocês querem ouvir uma história sobre um trem?

Alunos: Sim.

EAY 10: Oba! Tomara que seja uma história bem longa.

Pesquisadora: O título da história é “O trenzinho do Nicolau”. A autora é Ruth Rocha.

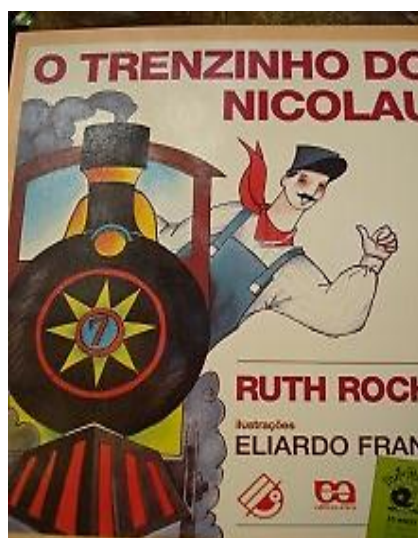
EAY 7: É história boa. Nós já lemos aqueles livros que você trouxe. E eu gostei muito.

Pesquisadora: Vejam a capa do livro. (Escola Azul. Nota de campo – 26/06/2013).

Mostramos a capa do livro e deixamos que os alunos a explorassem livremente; eles foram dizendo o que estavam vendo. Depois, para suscitar antecipação sobre o enredo do livro, questionamos: por meio desta capa, o que vocês imaginam que poderá acontecer nesta história?; Este senhor parece ser uma pessoa idosa ou não? Por quê?; Será que ele tem filhos?; Com quem ele poderia morar?; Qual é o meio de transporte que ele está usando?; O que ele leva neste trem?; Só pessoas?; Que locais ele passa quando está viajando?; O que mais ele poderia levar?; Será que faz muito tempo que ele trabalha sendo maquinista?

Ainda no diálogo que antecedeu à leitura da história, apresentamos outra capa do mesmo livro. Esta era da 3ª edição, datada de 2005. Fizemos a comparação entre elas (ver imagens 58 e 59), verificamos diferenças e semelhanças. Destacamos ilustradores, editoras e imagens.

Imagem 58- Capa do livro ROCHA, Ruth. O trenzinho do Nicolau. 3 ed. 9 impressão. São Paulo: Ática, 2005.



Fonte: A autora

Imagem 59- Capa do livro ROCHA, Ruth. O trenzinho do Nicolau. São Paulo: Salamandra, 2009.



Fonte: A autora

Depois dessa conversa, lemos a história. Mostramos aos alunos cada uma das páginas, apresentamos as ilustrações chamando a atenção para os pormenores das imagens, a fim de prender a atenção dos alunos e assegurar a compreensão da história. Quando achávamos oportuno, convidávamos os alunos a antecipar o que viria a seguir. Eles participaram expondo suas ideias e, no momento em que finalizamos, um aluno disse: “Já acabou, eu queria mais” (Escola Azul, 3º ano Y, Nota de campo, 26/06/2013).

Fizemos um diálogo sobre a história: quem era Nicolau; como era o trenzinho, os lugares por onde Nicolau passou, as pessoas, as relações de amizade; falamos das saudades de Nicolau, da importância das pessoas e dos amigos; e do significado de ficar velho. O termo aposentadoria foi utilizado e debatemos sobre o seu significado a partir do conhecimento dos alunos. Eles exemplificaram:

EAY2: Meu pai se aposentou no exército. Mas não parou, agora ele trabalha num parque de diversões.

EAY9: Minha avó era professora, se aposentou e fica em casa.

EAY13: Minha avó fazia doces, se aposentou. Trabalhou muito e agora faz crochê.

EAY5: Meu tio trabalhava na fábrica de balas. Agora que aposentou viaja e cuida do quintal da casa dele. (Escola Azul, 3º ano Y, Nota de campo, 26/06/2013).

Para elucidar o significado de aposentadoria, os alunos pesquisaram no dicionário o seu significado. Ao encontrar o verbete aposentar, fizeram a leitura de sua definição.

Dos exemplos fomos para o confronto das hipóteses apresentadas antes da leitura do texto. Todas as estratégias utilizadas anteriormente serviram para auxiliar nessa tarefa. Só então, com a leitura do texto, essas previsões puderam ser confirmadas ou descartadas. Neste momento um novo diálogo foi estabelecido para que os alunos pudessem manifestar seus sentimentos. Fizemos uma transposição do texto para os dias atuais, relacionando-o à própria vida. Destacamos que esse tipo de atividade aconteceu em clima descontraído, no qual falaram apenas aqueles que desejaram, sem serem forçados.

Sobre as potencialidades do texto literário, Yunes e Pondé (1989) sugerem que uma das características da literatura:

É o fato de não imitar o real, mas transfigurá-lo de maneira crítica e emocionada. Trata-se de uma recriação da realidade num plano que não é propriamente o de copiar do real, mas apresenta sempre um elo referente que faz identificar uma determinada realidade. Mesmo na mais aparente fantasia podemos encontrar elementos subjacentes de nossa realidade, expressos numa linguagem simbólica, transformada. (YUNES; PONDÉ, 1989, p. 41).

A literatura infantil permite ao leitor ampliar e enriquecer a sua percepção de vida. Ela nos dá possibilidades de interrogar o real, de assumir postura crítica frente a fatos da vida. Em nosso trabalho, buscamos fazer isso, atuando como mediadores.

Como já ressaltamos, é importante que o professor seja um mediador de leituras, pois “nada que se escreve é gratuito e ingênuo, porque pressupõe um sentido e uma posição diante da vida, pois, sem isso, o texto se torna amorfo e de inútil identificação” (YUNES; PONDÉ, 1989, p. 41).

Somente como mediador o professor terá oportunidades de ter uma conversa planejada que aborde o texto de forma reflexiva e não simplesmente fazer perguntas que possam parecer interrogatório.

Um dos nossos muitos desafios enquanto professores dos anos iniciais é estabelecer objetivos de leitura que possam ativar o conhecimento prévio de nossos alunos, esclarecer dúvidas, estabelecer inferências, fazer com que eles questionem e se questionem. E esse desafio foi apresentado a nossas colaboradoras como ações que poderiam ser revistas em seus afazeres enquanto leitoras e formadoras de novos leitores.

Para finalizar, alguns alunos, das duas turmas - 3º X e Y, disseram-nos o que acharam da atividade:

EAY2: Foi bom ouvir a história. Conversamos e falamos de pessoas que conhecemos e dos transportes.

EAY8: Foi legal. Eu tive vontade de viajar no trem do Nicolau.

EAY9: Gostei da história. O Nicolau é gente boa.

EAY13: A história foi muito boa. Sabia que esta história me fez lembrar a minha avó. Quando ela aposentou foi bom, ela fica mais tempo comigo.

EAX2: Foi genial. Eu até consegui viajar naquele trem.

EAX5: Gostei bastante. Porque foi interessante conversar sobre meios de transporte e também ouvir a história.

EAX 9: Muito boa a história. Eu gostei de ver as imagens dos meninos brincando. O Nicolau, ele é muito atencioso com as crianças.

EAX11: É uma história emocionante. Eu senti pena do Nicolau ficar sozinho. (Escola Azul, Nota de campo, 24 e 26/06/2014).

A partir dessas falas, voltamos a dialogar com nossas colaboradoras. Ressaltamos que não estávamos condenando as ações delas quanto ao uso de fichas, questionários com perguntas e respostas óbvias, que objetivavam apenas a extração da ideia central do texto. Mas precisaríamos (re)pensar a utilização apenas dessas estratégias, que muitas vezes não dão oportunidades ao aluno de analisar o que é essencial, não possibilitam associações com a vida real e o diálogo. Seria importante refletirmos sobre o fato de que o texto literário em sala de aula pode ser muito ou pouco significativo, o que dependerá do destaque dado pelo professor. Conforme Silva (2008a, p. 46):

A literatura pode ser tudo (ou pelo menos muito) ou pode ser nada, dependendo da forma como for colocada e trabalhada em sala de aula. Tudo, se conseguir unir sensibilidade e conhecimento. Nada, se todas as suas promessas forem frustradas por pedagogia desencontradas.

Os PCN da Língua Portuguesa do ensino fundamental também ressaltam as especificações do trabalho com o texto literário:

A questão do ensino da literatura ou da leitura literária envolve, portanto, esse exercício de reconhecimento das singularidades e das propriedades compositivas que matizam um tipo particular de escrita. Com isso, é possível afastar uma série de equívocos que costumam estar presentes na escola em relação aos textos literários, ou seja, tratá-los como expedientes para servir ao ensino das boas maneiras, dos hábitos de higiene, dos deveres do cidadão, dos tópicos gramaticais, das receitas desgastadas do “prazer do texto”, etc. postos de forma descontextualizada, tais procedimentos pouco ou nada contribuem para a formação de leitores capazes de reconhecer as sutilezas, as particularidades, os sentidos, a extensão e a profundidade das construções literárias. (BRASIL, 1997, v.2, p. 37).

Em síntese, o documento oficial e Silva (2008a) defendem a questão do ensino da leitura literária como possibilidade para desenvolver um trabalho que possibilite uma leitura interpretativa e construtora de conhecimentos a partir do texto lido. Concordamos com ambos. Entendemos que trabalhar com o texto literário é apropriado desde que este seja explorado nos seus mais diferentes significados, possibilitando a realização de discussões e reflexões por parte dos alunos acerca do texto.

Para isso, seria conveniente que nós, professores dos anos iniciais do ensino fundamental, que sabemos que o aprendizado da leitura de literatura é indispensável para o desenvolvimento do indivíduo e da sociedade, voltássemos nossa atenção para o fato de que, além de alfabetizar, necessitamos formar alunos leitores. E, para isso, precisamos nos tornar leitores. Como acreditamos, seguindo Lajolo (2007, p. 108), “um professor precisa gostar de ler, precisa ler muito, precisa envolver-se com o que lê”.

De modo similar ao trabalho realizado na Escola Azul, também trabalhamos com a obra “O trenzinho do Nicolau” na Escola Verde. Nesta última o trabalho foi realizado durante o Projeto de Leitura, que será descrito mais adiante. Ressalto que tínhamos um contato mais de perto com a professora Vânia, responsável por este Projeto, uma vez que o tempo destinado a esta escola foi maior que o da Escola Azul.

Antes de iniciarmos o trabalho com a referida obra, já havíamos dialogado sobre os itens apresentados nos parágrafos anteriores, ou seja, diferentes estratégias para o trabalho com literatura infantil, bem como a relevância do diálogo para a interação leitor e obra. Também destacamos e conversamos sobre algo que partilhamos com Yunes e Pondé (1989): “a escola estimula anotações, a cópia, a memorização, mas afasta da leitura, porque ela pede diálogo, debate, criação.” (YUNES; PONDÉ, 1989, p. 59). Nesse diálogo, questionamos: qual é a finalidade da literatura infantil na sala de aula? Qual o valor e a função da disciplina Literatura nos anos iniciais do ensino fundamental? Para que o ensino de Literatura fosse eficaz e significativo aos alunos e professores, não seria necessário superar a prática pedagógica mais comum e privilegiar uma nova concepção de literatura que, realmente, formasse leitores em potencial? As obras de literatura infantil utilizadas em sala de aula estariam contribuindo para despertar o interesse dos alunos e dos próprios professores no que diz respeito à sua formação leitora? Essas indagações foram apresentadas às nossas colaboradoras. Não tínhamos intenção de respondê-las de imediato; as respostas viriam no decorrer de nossas ações.

Da atividade de contação da história “O trenzinho do Nicolau”, participaram 23 alunos do 1º ao 3º ano, os quais foram divididos em grupos, de acordo com o horário estipulado para realização do Projeto de Leitura. Vânia, professora de biblioteca, organizou os alunos¹⁵⁸ em rodinha e disse que contaria uma história¹⁵⁹. Mas, antes de iniciar, perguntou aos alunos:

Vânia: Vocês estão bem?

Alunos: Sim!

Vânia: Vocês vieram dispostos a ouvir uma história?

Alunos: Sim!

Vânia: Que bom. Mas antes quero contar uma coisa para vocês. Sabe, a professora X, ela acabou de me dizer que ela vai se aposentar. Vocês sabem o que ela quis dizer?

Silêncio...

Vânia: Ninguém sabe? Pode dizer o que você estiver pensando.

Sofia: Minha tia está em casa, não trabalha mais para fora, só lá na nossa casa.

¹⁵⁸ Os nomes utilizados para representar os alunos do Projeto de Leitura são fictícios. Ao invés de utilizar números, optamos por usar nomes, uma vez que eram apenas vinte e cinco e por termos um contato mais próximo com os mesmos.

¹⁵⁹ A contação da história foi basicamente a mesma nos diferentes grupos. Variou apenas as inferências dos alunos. De acordo com Sacconi (2010, p.1168), inferência significa: ação ou efeito de inferir; conclusão lógica; dedução. 2. Lógica Operação intelectual pela qual se passa de uma verdade a outra, em razão de sua ligação com a primeira: a dedução é uma inferência. 3 Regras de inferência. As que permitem, numa teoria dedutiva, concluir a verdade de uma proposição, a partir de uma ou mais proposições tomadas como hipóteses.

Vânia: Então, o que isto significa?

Joana: Ela aposentou?

Vânia: Isto mesmo. Ela deixou de fazer o trabalho que fazia antes. Por exemplo, esta professora que eu falei, ela trabalhou dando aulas por muitos e muitos anos. Agora ela vai deixar de dar aula e vai continuar ganhando seu salário. Ela poderá fazer outras coisas que não fazia antes porque estava trabalhando. Poderá viajar, cuidar das plantas e muitas outras coisas. Alguém aqui conhece uma pessoa que já se aposentou?

Joana: Meu avô. Ele era pedreiro, agora não é mais. Aposentou. Ele até brinca comigo.

Igor: Acho que minha tia é aposentada, porque ela só fica em casa. Antes ela ia trabalhar lá no centro da cidade.

Vânia: Eu também vou me aposentar daqui a alguns anos. Já trabalhei muitos anos e preciso descansar desta profissão. Bom, agora que já conversamos um pouco, vou contar a história... (Escola Verde, Nota de campo, 18/06/2013).

Vânia apresentou a capa do livro e explorou o título, o nome da autora, da ilustradora, da editora e a imagem. Ela permitiu que os alunos falassem o que viesse em suas mentes, porém fez algumas observações para instigar os alunos a levantarem suas hipóteses. Ela perguntou, por exemplo, o porquê daquele título, como seria o Nicolau, o que poderia acontecer na história, como seria o trem de Nicolau e quem poderia ser os passageiros.

Feito o levantamento das hipóteses, Vânia contou a história apresentando as imagens. Ao virar as páginas, em alguns momentos, parou para perguntar o que os alunos achavam que iria acontecer, ou apenas para fazer um comentário. Por exemplo:

Vânia: Leu: “[...] Lá vai Nicolau com seu trenzinho. Sai de manhã, de manhã cedinho...”

Comentário dela: Agora ele vai passear? Vamos ver o que ele vai aprontar.

Até que eu queria ir nesse trenzinho. E vocês? Também gostariam de ir?

Em seguida, continuou lendo. Em algumas passagens do texto, Vânia se emocionou. Ela leu: “[...] Pobre Nicolau! Também se cansou. E por isso, um dia, se aposentou...”.

Vânia: Me emocionei. Me vi no lugar de Nicolau. A palavra aposentou me traz melancolia, tristeza. Espero não ficar triste quando me aposentar. Vamos continuar a história...

Ao terminar de ler o texto, os alunos queriam que ela o lesse novamente. Vânia explicou que agora quem deveria ler eram eles e para isso precisariam praticar a leitura, ler mais, ler em casa, na escola, em diferentes lugares. Ela disse:

Vânia: O que vocês acharam desta história?

Igor: Muito boa, boa mesmo. Pena que minha professora não conta histórias na sala de aula. Só você e a Eliana contam histórias.

Kiara: É verdade. A Eliana já contou cada história legal da Ruth Rocha.

Vânia: Quem lembra outra história da Ruth Rocha?

Alunos: Atrás da porta e aquela da mentira da Gabriela.

Vânia: Quem lembra o nome desta história da mentira da Gabriela?

(Silêncio dos alunos)

Clodoaldo: As coisas que a gente fala. Eu lembrei porque eu contei esta história para minha irmã.

Pesquisadora: Vamos observar a primeira página da história, ver como era o senhor Nicolau...

Agora, vamos ver outra página. Tenha alguma semelhança entre as duas páginas?

Alunos: Não.

Pesquisadora: O que tem de diferente?

Sofia: O bigode e o cabelo dele estão diferentes. Antes era preto e agora ficou branco porque ele se aposentou.

Pesquisadora: Tem mais alguma coisa?

Clodoaldo: Ele está com menos cabelo.

Pesquisadora: Estas diferenças tem alguma relação com aposentadoria? Só quem aposenta tem cabelos brancos?

Pablo: Não. Meu pai não aposentou e tem cabelos brancos.

Joana: Minha tia também tem cabelo branco e não aposentou, mas ela tinge os cabelos.

Pesquisadora: É isso mesmo, nem todo mundo que aposenta tem cabelos brancos. Tem pessoas que se aposentam com pouca idade, aposenta, por exemplo, por algum problema de saúde e não tem cabelos brancos. E tem pessoas com cabelos brancos que ainda não se aposentaram.

Agora, quero apresentar este mesmo livro, “O trenzinho do Nicolau” em uma edição diferente. Vamos aproveitar e ver se a história é a mesma? Quem quer ler esta história?(Escola Verde, Nota de campo, 18/06/2013).

Os alunos tentaram ler o texto, uns ajudavam aos outros. Como havia dois livros, mesmo que de edições diferentes, eles se dividiram em dois grupos a fim de fazer a leitura. Faziam também a comparação entre as páginas e pediam nossa ajuda quando não conseguiam ler. Como haviam ouvido o texto, foram deduzindo o que estava acontecendo pelas imagens. Bajard (2007) tece considerações sobre a imagem na composição da literatura infantil:

Como agora a literatura infantil recorre à imagem não como mera ilustração do livro, mas enquanto suporte narrativo, o desenho ganhou uma função de linguagem narrativa. Graças a ela, o livro se torna passível de interpretação pelos jovens ainda analfabetos, tarefa que a ilustração antiga não podia assumir. (BAJARD, 2007, p. 36).

As imagens 60 e 61, a seguir, ilustram as páginas comparadas.

Imagem 60 - Página 3 do ROCHA, Ruth. **O trenzinho do Nicolau**. 3 ed. 9 impressão. São Paulo: Ática, 2005.



Fonte: A autora

Imagem 61 - Página 6-7 do ROCHA, Ruth. **O trenzinho do Nicolau**. São Paulo: Salamandra, 2009 a.



Fonte: A autora

Este momento foi muito instigante. Conforme Yunes e Pondé (1989, p. 60-61, grifo das autoras):

Lembramos que o hábito de leitura se forma ‘antes’ mesmo do saber ler – é ouvindo histórias que se ‘treina’ a relação com o mundo [...] lendo o mesmo texto de formas diferentes, caminha ao encontro de outros leitores, socializa o saber e o saber despertado individualmente.

Vânia preocupou-se com a face lúdica do ato de ler histórias e com a interação dos alunos com o texto, utilizando algumas estratégias de leitura. Ela fez localização de informações quando mostrou a capa do livro e perguntou qual era o título. O levantamento de hipóteses garantiu a oportunidade de os alunos fazerem previsões do que poderia acontecer na história. A inferência foi destacada no momento em os alunos tentaram adivinhar o que iria acontecer a partir das pistas dadas pelo próprio texto e pelas vivências deles. Às vezes essas inferências se confirmavam ou não, de qualquer forma, não eram adivinhações aleatórias.

Esta colaboradora, nessa história, a nosso ver, aproximou a obra do universo dos alunos, inclusive permitiu que eles contemplassem as imagens como forma de arte. Como ressalta Faria (2004, p. 39), “nos bons livros infantis ilustrados, o texto e a imagem se articulam de tal modo que ambos concorrem para a boa compreensão da narrativa”.

Vânia se apropriou desse recurso lúdico e explorou os elementos presentes no texto visual: “Por que Nicolau fez esta cara?” (ao ver que o trenzinho seria vendido). Ela mostrou a página para que os alunos vissem a expressão facial de Nicolau.

Embora esta nossa colaboradora, nesta história, tenha utilizado as estratégias descritas acima, fato que ainda não havia presenciado anteriormente, refletimos que essa atitude seria resultado da nossa presença no Projeto de Leitura. Mas, como que adivinhando nosso pensamento, ao finalizar a atividade, Vânia me disse:

Eliana, parece que agora estou indo no caminho certo. Hoje me realizei, estou saindo daqui com a sensação de que estes alunos vão se interessar pela leitura. Estava preocupada com você. Quando te pedi ajuda no Projeto de Leitura e descobri que estes alunos não sabiam ler, pensei: eu não vou colaborar com a pesquisa da Eliana. Ela é quem vai me ajudar. Vejo que com nossas conversas e com sua ajuda, poderemos fazer muito por estes alunos. Vou prestar mais atenção na forma que utilizo os livrinhos de literatura. (Nota de campo, 18/06/2013).

As palavras de Vânia possibilitaram-nos dialogar com esta e as demais colaboradoras da pesquisa. Falamos sobre como o mundo literário é rico e complexo e sobre como todos os temas podem ser explorados pelos alunos. Enfatizamos que elas podem e devem participar desde cedo de uma vida mais ativa e participativa dentro de uma sociedade democrática.

Defendemos, seguindo Britto (2011, p.84), que “a leitura tem de ser pensada não apenas como procedimento cognitivo ou afetivo, mas principalmente como ação

cultural historicamente constituída. [...] a leitura é um ato de posicionamento político diante do mundo”. E, como tal, é importante que a leitura de obras de literatura infantil seja considerada como maneiras possíveis de conhecer e compreender o mundo, mesmo com leitores iniciantes, ou que ainda não dominem o código escrito.

Cabe sublinhar que:

A leitura não é um ato solitário envolvendo tão somente um leitor e um texto, mas sim uma prática cultural de natureza coletiva, que se enreda com outras práticas e que envolve múltiplos participantes, situações motivações, desafios, encantos e desencantos, sempre compartilhados no grupo. (SILVA, 2012, p. 114-114).

É importante que a escola viabilize tempo para leitura de obras de literatura infantil. Precisamos nos conscientizar de que a leitura, praticada tendo em vista o consumo rápido de textos, dificilmente permitirá que nossos alunos se tornem leitores críticos. Estes foram itens debatidos com nossas colaboradoras que, seguindo a proposta metodológica de nossa pesquisa-ação-colaborativa, cujo objetivo era envolvê-las numa reflexão conjunta sobre a própria prática a partir da problematização do contexto observado e analisado, transformando-as em professoras também pesquisadoras, foram se permitindo novos olhares quanto o uso de literatura infantil na sala de aula.

5.2.4 Quem tem medo de quê?

Nossas colaboradoras, com o desenrolar de nossos encontros e debates sobre nossas experiências na sala de aula, demonstraram compreensão quanto à existência de uma relação essencial entre leitura e literatura infantil, o que não significava que no fazer diário encontravam-se harmonizados e que a literatura estivesse sendo sempre escolarizada de forma adequada (SOARES, 2011).

Entendemos que, para obter sucesso ao efetivar práticas de leitura de literatura infantil, o professor necessita compreender que a tarefa de desenvolver o gosto pela leitura é lenta, realizada dia após dia, de forma gradual. “Não se transforma o comportamento leitor, e muito menos se formam leitores, na velocidade e na dimensão necessárias em curto espaço de tempo.” (AMORIM, 2012, p. 162).

Os resultados foram aparecendo nas ações de nossas colaboradoras. Para o livro “Quem tem medo de quê?”, autora Ruth Rocha e ilustrações de Mariana Massarani, a

colaboradora Alba planejou ler o texto. Ela não se preocupou em organizar o espaço da sala de aula; os alunos estavam assentados em fila, um atrás do outro, e continuaram dessa forma. Conforme ela:

Dois horários não dão para ler uma história. É pouco tempo para possibilitar diálogo e organizar o espaço. O jeito é trabalhar com os alunos em fila. (Alba, professora de Literatura da Escola Azul. Nota de campo 14/06/2013).

Na sala do 3º ano X, havia trinta alunos. A aula foi realizada das 7 horas às 8 horas e 40 minutos. Alba começou apresentando o título. Depois disse:

Esta história fala dos medos que a gente tem. O meu medo pode parecer pequeno para o outro, mas para mim não é. Tem gente que tem medo do escuro, de bicho. No final da história eu vou ouvir os medos de vocês.

O livro é da autora Ruth Rocha.

EAX3: Olha! Ruth Rocha

EAX5: É a do livro “As coisas que a gente fala”.

EAX9: Eu li o livro “Quando eu começar a crescer”, ele é da Ruth Rocha.

EAX4: Ouvimos outras histórias da Ruth Rocha. Eliana é a prova que ouvimos.

Alba: Com esta conversa não vou contar. Não tem condições de ouvir com gente conversando. O título, como já falei, é “Quem tem medo de quê?”

EAX5: Eu tenho medo da minha mãe.

EAX7: Eu não tenho medo.

Alba: Calma, vocês vão descobrir os medos da autora. (Nota de campo 14/06/2013)

A professora continuou a leitura. Ficava na frente dos alunos, apresentava as imagens da obra, conforme ilustrado a seguir:

Imagem 62- Professora Alba contando a história “Quem tem medo de quê?” – Realizada em 14/06/2013.



Fonte: A autora

A cada página era a mesma solicitação: *deixa eu ver a imagem. Eu não vi direito. Me mostra.* Ela mostrava novamente as imagens, contudo permanecia na frente da turma. Ela já tinha conhecimento do texto, fez leitura prévia, porém leu o texto, na maioria das vezes, sem dirigir o olhar para os alunos. Neste caso, é preciso criar atrativos, pois na ausência do seu olhar, os alunos dispersam muito. Ela perdeu a oportunidade de verificar como os alunos estavam recebendo o texto. Bajard (2007, p.58) destaca que “é interessante notar que a comunicação instituída pelo olhar é uma comunicação real entre o mediador e os ouvintes, mesmo se ela opera por meio de uma ficção. A história é fictícia, mas a comunicação estabelecida não é”.

Quando Alba leu o trecho abaixo, houve outra intervenção dos alunos:

[...] O medo maior que eu tenho,
Que eu guardo muito secreto,
É lagartixa correndo
Por cima de mim, no teto.

Comentários de alguns alunos:

EAX8: Medo de lagartixa?

EAX7: Eu amo lagartixa.

Conversa dos alunos. Uns falavam para os outros sobre seus medos.

Alba: Ah. Eu vou esperar! Tem muita conversa.

Ela continuou, mas a ansiedade dos alunos em falar de seus medos era grande. Eles queriam comentar os medos apresentados pela autora, fazer comparações entre os seus medos. No entanto, a professora não permitia as intervenções. Ela queria terminar de ler e só depois dar espaço para os alunos falarem.

Os fragmentos abaixo descrevem outras partes da leitura do texto e os comentários de alguns alunos.

Alba leu:

[...] sabe do que eu tenho medo?
Que me dói o coração?
Até me arrepiava a espinha...
Tenho medo de injeção!

EAX7: Ah! Injeção é o maior bom! Eu amo injeção.

EAX10: é igual a tirar sangue.

Alba leu:

[...] Do que eu tenho medo,
que me deixa num apuro...
E uma coisa meio besta:
é ter de ficar no escuro.

EAX9: Para que serve a lanterna.

EAX6: Que cama massa!

EAX7: Deixa eu ver, deixa...

Alba: Vamos lá. Cada página tem um medo.

Alba prosseguiu a leitura:

[...] O medo maior que eu tenho,
o que me causa pavor,
é de pensar em vampiro.
Vampiro me causa horror!

EAX10: Vampiro! Se existisse, toda criança teria medo.

EA 8: Eu já assisti Crepúsculo. Você já assistiu? (pergunta dirigida a outro colega).

Alba continuou lendo:

[...] Mas existe uma coisinha...
Eu de medo até me encolho!
Eu tenho um medo danado
mas é de pegar piolho.

EAX10: Eu nunca peguei piolho.

EAX12: Eu lavo a cabeça com shampoo.

EAX7: É só pintar o cabelo.

EAX14: Na minha vida eu nunca tive piolho.

Alba: Se toda vez que eu virar a página vocês conversarem desse tanto, não vou terminar nunca. Não vou contar a história com gente conversando. O que você acha Eliana? Devo continuar a leitura? Eu acho que a Eliana vai sair triste daqui. (Nota de campo 14/06/2013)

Com a pergunta dirigida a nós, e a professora aguardando a resposta, tivemos de fazer intervenção. Retomamos o que foi combinado por ela no início da leitura, lembramos a turma de que todos nós temos nossos medos. Que eu também estava ansiosa para falar deles, mas tínhamos de aguardar o momento. A regra estipulada pela professora era clara: falaríamos no final. Fizemos uma proposta: vamos ver quem consegue guardar seus medos e dizer só quando tivermos oportunidade de falar? E os medos descritos pela autora? Vamos ver quem consegue guardá-los e depois comentá-los? Sabíamos que alguns alunos teriam dificuldades de ficar em silêncio, que não seria

fácil controlar, pois eles estavam ansiosos para expor seus pensamentos, mas a professora havia estipulado uma regra a qual não poderíamos contrariar; não tínhamos a pretensão de intervir na realidade imediata daquela professora. Contudo, sabíamos que, posteriormente, faríamos uma reflexão sobre este momento; afinal, optamos por uma pesquisa-ação colaborativa com o intuito de que nossas reflexões em conjunto com nossas colaboradoras pudessem influenciar mudanças qualitativas na prática docente, mesmo que não fossem imediatas. Em Pimenta (2005b), encontramos respaldo para o fato de que esta metodologia “apresenta resultados de alterações das práticas ao longo do processo. Este, no entanto, requer tempo para se implantar e amadurecer.” (PIMENTA, 2005 b, p. 536).

Depois de ler algumas páginas, novos comentários surgiram ao final do trecho:

[...] Mas peru, pato, galinha,
galo, grande ou garnisé,
tudo que é bicho de pena
me põe de cabelo em pé!

EAX10: Ah não! Ela tem medo de tudo!

EAX15: Eu já peguei até galinha.

As páginas seguintes foram lidas sem interferências. Quando Alba terminou a leitura, um aluno pegou o caderno e perguntou:

É para fazer o resumo?

Alba: Não.

Aluno: Obrigada.

A turma estava tão habituada a registrar dados sobre as leituras que parecia não acreditar que o resumo era desnecessário, que iria conversar sobre a história. Parece que esta colaboradora havia incorporado que a leitura provoca pensamentos e que é importante dar ouvidos ao aluno leitor. Então, ela disse à turma:

Todos vão falar de seus medos. (Agito geral dos alunos. Todos queriam falar ao mesmo tempo). Mas vão falar de uma forma diferente. Vão desenhar algo de que tenha medo. Não pode dizer para nenhum colega. Depois que terminarem, vão apresentar, mostrando o desenho.

Entregamos uma folha para cada aluno, eles foram desenhando e também conversando. Os exemplos a seguir ilustram alguns dos diálogos e a imagens ilustram a atividade:

EAX6: Nossa! Nem dá para desenhar. Dá até medo.

EAX3: Eu não tenho medo de nada.

EAX6: Não!!! Vixi, você é corajoso.

EAX8: Estou desenhando algo venenoso.

EAX10: Ele é venenoso mesmo?

EAX10: Eu corro dele. (Nota de campo 14/06/2013)

Imagem 63 e 64 – Alunos desenhando algo de que causa medo. Realizada em 14/06/2013.

Imagem 63



Imagem 64



Fonte: A autora

Imagens 65 e 66 - Desenhos feitos pelos alunos sobre seus medos. Realizada em 14/06/2013.

Imagem 65



Imagem 66



Fonte: A autora

Enquanto os alunos desenhavam, nossa colaboradora andava pela sala. Às vezes dizia:

*Gente, vamos fazer e parar de conversar.
Cada um deve desenhar do seu jeito.
Vamos fazer surpresa do seu medo.*

Depois que todos desenharam, Alba disse que precisaria fazer um combinado para as apresentações. Os alunos deveriam: esperar sua vez de falar; ouvir o medo do colega e respeitar o medo de cada um. Lembrou que todo mundo tem seus medos. Ter medo não é vergonha para ninguém. No final perguntou: Todo mundo vai ouvir em silêncio? Sem críticas? Firmado o compromisso, começaram as apresentações. Todos tiveram oportunidade de falar, justificar o porquê de cada medo. Isso pode ser observado nos registros abaixo:

*EAX9: Tenho medo de altura. Nunca aconteceu nada comigo, mas eu tenho medo.
Alba: Se você ganhasse uma viagem para Disney, você iria?
EAX9: Tinha de pegar avião?
Alba: Tinha.
EAX9: Então o jeito era enfrentar o medo. Eu iria.
Alba: Viu. Tem coisas que a gente precisa enfrentar. Este seu medo parece que seria fácil de resolver.
EAX9: É, parece, não sei se na hora de viajar eu conseguiria.
Alba: Consegue sim, você é muito corajoso. (Nota de campo 14/06/2013)*

No final das apresentações Alba disse:

*A gente percebeu que cada um tem medo de alguma coisa. Às vezes seu medo, para um colega, pode ser bobagem. Mas, cada um sabe o que significa ter medo. A autora Ruth Rocha falou dos medos dela por meio da história que ela escreveu. E vocês desenharam os seus medos. Eu tenho medo de rato. Se vejo um, quase morro, grito, corro. E você Eliana, tem medo de quê?
Eliana: Eu tenho medo de sapo. (Neste momento, os alunos riram, fizeram comentários.).
Alba: Viu? A gente tem de respeitar os medos dos outros. Não importa qual seja o medo. Ele será sempre assustador. Alguns medos, com o tempo, podem ser resolvidos, outros ficam para a vida inteira.*

Após esta fala a aula terminou. Tive oportunidade, mesmo que rapidamente, de falar com alguns alunos. Perguntei o que eles acharam da aula¹⁶⁰:

¹⁶⁰ Ao falar com os alunos, sempre pedi para que justificassem suas respostas. No início, nestas aulas e em outras, percebi a dificuldade deles em justificar suas repostas. Várias vezes eu dizia, por exemplo: “Ok! Mas, por que foi bom? Se foi bom tem um motivo, se foi ruim também tem um motivo. Vamos

EAX2: Legal. A professora quis saber da nossa vida.

EAX5: Boa. Contamos de nossos medos.

EAX6: Muito legal. Desenhamos e não escrevemos.

EAX8: Boa e ótima. Falamos coisas de nós.

EAX11: Mega, super legal porque falamos dos medos e desenhei.

EAX14: Muito bom. Desenhamos e conversamos.

No intervalo entre as aulas, dialoguei com Alba sobre a atividade que ela havia terminado de realizar. O fragmento abaixo é ilustrativo desse momento:

Alba: Os alunos do 3º ano X conversam demais, são agitados e não é só na minha aula. Também são assim nas aulas de Artes e de Educação Física. Foi difícil segurar eles durante a minha leitura.

Pesquisadora: O que você achou da participação deles no momento em que falavam dos medos deles?

Alba: Foi muito interessante. Ouvir cada um deles falando. Eu não sabia de nada do que eles falaram. O que sentiam. Foi uma ótima oportunidade.

Pesquisadora: Que bom ouvir isto de você. A história que você leu possibilitava diálogo. Achei normal o interesse dos alunos quererem falar de seus medos. A ansiedade deles, esperar para você ler e depois eles falarem é que foi difícil. Eles estavam ansiosos demais, queriam expor o que sentiam.

Alba: Desde a nossa conversa anterior, eu tenho pensado em mudar algumas estratégias. Usar outras propostas que seriam viáveis para as aulas de Literatura. Já pensei, por exemplo, em usar fantoches, fazer dramatizações em outros espaços. Mas é difícil deslocar os alunos.

Pesquisadora: Toda mudança é difícil. Isso pede retomada de regras, rever planejamentos e atitudes. Mas acredito que é possível. Você já pensou, por exemplo, na organização dos alunos, a forma como estavam assentados para ouvir a história? A forma como você apresentou as imagens, será que era possível os alunos verem com clareza as cenas apresentadas em cada página? Você na frente, segurando o livro, dava para eles enxergarem as imagens?

Alba: São as professoras regentes que organizam onde os alunos devem ficar sentados.

Pesquisadora: Mas na sexta-feira, por exemplo, os alunos só têm aulas especializadas. Você não poderia reorganizá-los pelo menos neste dia? (Vi que neste momento a professora ficou pensando, não deu resposta. Mas meu objetivo foi alcançado: possibilitar uma reflexão. Escola Azul. Nota de campo 14/06/2013).

Continuamos nosso diálogo. Falamos sobre outras possibilidades de trabalho com a obra “Quem tem medo de quê?”. Sugerimos um trabalho com a família, por meio do qual os alunos poderiam descobrir os medos de seus familiares, quando ainda eram crianças. Ela adorou a ideia e pensamos em como isso poderia ser feito. Elaboramos um bilhete e uma atividade que contemplaria esta proposta. Alba disse que iria levar a sugestão para a orientadora para ver o que ela achava da ideia. Alguns dias depois,

lembrar: é preciso dizer o porquê sentimos tal coisa. É importante justificar o que sentimos”. No decorrer dos nossos encontros, esta prática foi sendo incorporada. Alguns alunos já justificavam suas respostas sem ou uma de nossas colaboradoras perguntarem o porquê da resposta.

perguntamos se ela havia realizado a atividade. Ela respondeu que não teve oportunidade de falar com a orientadora, não teve reunião, e assim foi elaborando outras atividades, com outros livros.

Alba seguiu o planejamento descrito acima, também com a turma do 3º ano Y. Ela leu a história com os alunos sentados em fila, um atrás do outro. Alterou a forma de ler, leu fazendo contato com os alunos, olhou nos olhos deles, andou pela sala mostrando as imagens. Começou assim:

Alba: Trouxe um livro que fala dos medos.

EAY6: Professora, do escuro por exemplo.

EAY3: De lobisomem?

Alba: Trata de vários medos.

EAY8: Eu não tenho medo não. Sou homem.

Alba: Será que homem não tem medo? Ouvindo a história, você vai pensar nos seus medos.

EAY6: Depois que você contar a história, você vai deixar falar de nossos medos?

Alba leu o título, o nome da autora, da ilustradora e da editora. Diferentemente da turma anterior, poucas foram às vezes que um ou outro aluno fez algum tipo de comentário. Ao finalizar a leitura, perguntou para a turma qual era o nome do livro. Foi até a lousa e escreveu o título. Perguntou quais eram os medos da autora, os alunos foram dizendo e ela foi registrando na lousa. Em seguida, entregou uma folha para que os alunos desenhasssem seus medos:

Alba: Agora, vocês vão desenhar, em segredo. Sem mostrar para ninguém, um medo. Depois vão apresentar para os colegas.

EAY8: Pode desenhar até um medo bobo?

Alba: Não existe medo bobo. O medo de um pode não ser o medo do outro.

Os alunos desenharam com calma, sem mostrar para os colegas. Depois fizeram suas apresentações:

EAY 6: Eu tenho medo de aranha.

Alba: Por quê?

EAY6: Eu fiquei preso na teia de aranha. Foi no ano passado lá no parquinho.

EAY10: Mas a professora de Educação Física disse que não era aranha.

EAY6: Era sim. Agora tenho medo danado de aranha.

EAY 11: Eu tenho medo de minhoca.

Alba: Por quê?

EAY 11: Uma minhoca entrou na minha roupa quando era pequena. Tive medo, muito medo.

Também falamos de nossos medos e no final da aula, como na anterior, Alba ressaltou que “qualquer medo que seja não é bobeira. Tem que respeitar o medo do outro”. Deu o sinal para os alunos irem embora, mas tive a oportunidade de falar com alguns deles. Perguntei o que eles acharam da aula do dia:

EAY 2: Gostei. Porque agora sei o medo de todo mundo da sala. Até o seu.

EAY3: Bom. Porque falamos do medo. Gosto deste tipo de aula, a gente conversou e desenhou.

EAY5: Bom. Porque a gente enfrentou nossos medos e fez desenhos.

EAY12: Legal. Por que a gente pode contar segredo. Ninguém falou mal da gente quando falamos nosso segredo.

EAY14: Legal. Todo mundo mostrou seu desenho e falou muito.

EAY17: Gostei muito. Todo mundo divertiu, animou e riu. (Escola Azul, nota de campo 14/06/2013).

Apresentei os registros dos alunos para Alba. Ela se entusiasmou com as respostas. Viu que a turma gostou da atividade, mas argumentou: “procuro deixar os alunos falarem, mas não é sempre”. Aproveitei para conversarmos sobre a relevância da obra que responde aos gostos dos alunos. “Quem tem medo de quê?” é uma obra sobre a qual os alunos se debruçaram, pediram o livro emprestado, queriam estar em contato com o texto impresso. Esse fato se deu, a nosso ver, porque os alunos foram capazes de compreender seus significados e de se apropriar da linguagem. Houve um encontro entre a obra e as conversas sobre os medos dos alunos. A leitura foi compartilhada, saiu da rotina vivenciada anteriormente; os alunos não foram chamados a dizer do que gostaram, o que mudariam, a responder questões de interpretação. Observamos que, apesar de a leitura ter sido priorizada, ter sido realizada antes de os alunos falarem de seus medos, o diálogo não ficou concentrado apenas na professora e em poucos alunos mais falantes.

Na Escola Verde, o livro “Quem tem medo de quê?” foi trabalhado durante as atividades programadas pelo Projeto de Leitura¹⁶¹. A professora Veneranda¹⁶² leu a história. Explorou a capa: nome do autor, do ilustrador, da editora e a edição. Em seguida, conversou sobre os medos que os alunos tinham e depois fez o levantamento de hipóteses, perguntando aos alunos quais seriam os possíveis medos que apareceriam na história. Antes de ler a página, Veneranda explorava as imagens. Ouvia os alunos e logo

¹⁶¹ Este Projeto será descrito mais adiante.

¹⁶² Durante o mês de agosto, período de férias de Vânia, a professora Veneranda a substituiu. Veneranda era professora da Escola Verde, ministrava aulas na Educação Infantil, para crianças de cinco anos, 2º período.

após realizava a leitura. A seguir registramos um dos diálogos entre a professora e a turma:

Veneranda – Vocês viram que na maioria das páginas havia cobra e sapo? (Folheou o livro e mostrou as imagens). Será que ela tinha medo desses animais?

Nicolle – Ou então ela gostava deles?

Veneranda – Será? Qual é mesmo o assunto do livro?

Aderaldo – Medos?

Veneranda – Era medo pessoal?

Alunos – Sim!

Veneranda – Então, se era medo, não pode ser que ela tenha medo de sapo e cobra?

Sofia – Pode ser. Mas eu vi que ela deve ter medo mesmo é de avião.

Veneranda – Por que você acha que ela tem medo de avião?

Sofia – Porque a moça que fez os desenhos fez um avião bem grande. A Ruth Rocha deve ter falado para ela fazer deste jeito.

Veneranda – Eliana, será que a Ruth Rocha tem medo de avião?

Eliana – Eu não sei. Eu acho que ela não deve ter, se tiver ela deve sofrer, pois viaja muito de avião. Só sei que todo mundo sente medo de alguma coisa. Isso não significa que precisamos nos amedrontar com coisas que não existem. Esta história nos possibilita imaginar muitas coisas, aliás, quando lemos uma história podemos deixar nossa imaginação ir longe. [...] (Escola Verde. Nota de campo, 28/08/2013).

Para concluir o diálogo sobre a história, Veneranda perguntou o que os alunos acharam¹⁶³:

Clodoaldo – A história foi muito boa. Este medo de cobra eu também tenho, só que é de cobra jiboia.

Enzo – A história foi legal. Também tenho medo de apanhar, os medos da história são medinhos.

Igor – Foi boa. Ela não falou do medo que eu tenho. Eu tenho medo de apanhar, principalmente se for de chicote de bater em cavalo.

Joana – Gostei. Porque eu também fico tremendo de medo do trovão.

Kiara – Gostei porque a menina tem medo do escuro.

Morgana – A história foi bem divertida. Eu gostei dela. Também tenho medo de cobras.

Pablo – A história foi boa. Ela é muito bonita e fala dos medos.

Ruana – Muito engraçada. Ué, os cabelos espichados das mulheres e os medos. Tem medo bobo, o da galinha. Mas tenho medo como ela. Ela tem medo de avião, lagartixa e agulha.

[...]

A conversa foi realizada de acordo com as intervenções dos alunos. Lerner (2002) destaca que, ao final de uma leitura, é interessante que o professor proporcione um momento para comentá-la:

¹⁶³ Transcrevi apenas as vozes de alguns alunos, porque ficaria repetitivo, uma vez que os demais registraram que acharam a história muito boa. As justificativas foram similares às outras.

Quando termina a história, em vez de interrogar os alunos para saber o que compreenderam, prefere comentar suas próprias impressões – como faria qualquer leitor – e é a partir de seus comentários que se desencadeia uma animada conversa com as crianças sobre a mensagem que se pode inferir a partir do texto, sobre o que mais impressionou cada um, sobre os personagens com que se identificam ou os que lhes são estranhos, sobre o que eles teriam feito se houvessem tido que enfrentar uma situação similar ao conflito apresentado na história... (LERNER, 2002, p. 96).

No fundo, esta obra possibilitou conversas sobre a vida. E aguçou a imaginação, permitiu opiniões. Destacamos que este livro, a nosso ver, não tem objetivos implícitos e moralizantes; ele fez com que os ouvintes se divertissem e imaginassem de forma lúdica um tema social relevante, ou seja, os medos dos alunos foram sendo desvendados livremente. Com esse espaço de diálogo, os alunos sentiram que suas experiências tinham lugar no contexto escolar, como disse o aluno EAY 9: “a aula foi boa, porque falamos dos nossos medos”. Eles se sentiram reconhecidos e valorizados, além de reconhecerem e valorizarem os outros e se identificarem com os personagens. Essa postura, assumida por nossos colaboradores, nos leva a pensar que:

A literatura, e em especial a infantil, tem uma tarefa fundamental a cumprir nesta sociedade em transformação: a de servir como agente de formação, seja no espontâneo convívio leitor/livro, seja no diálogo leitor/texto estimulado pela escola. (COELHO, 2000, p.15)

Entendendo a importância do papel da literatura infantil como agente formador e que, “a escola é, hoje, o espaço privilegiado, em que deverão se lançadas as bases para a formação do indivíduo.” (COELHO, 2000, p.16), continuamos dialogando com nossas colaboradoras a fim de contribuir para o (re)pensar sobre as concepções leitoras que fundamentam suas práticas pedagógicas.

5.3 Ações implementadas para o estímulo da leitura de obras de literatura infantil

Compartilhar as leituras com os demais colegas foi um bom instrumento para que os professores descobrissem livros ou vissem qualidades que não haviam percebido naqueles que já conheciam. Para Colomer (2007, p. 143),

Compartilhar as obras com outras pessoas é importante porque torna possível beneficiar-se da competência dos outros para construir o sentido e obter o prazer de entender mais e melhor os livros. Também porque permite experimentar a literatura em sua dimensão socializadora, fazendo com que a pessoa se sinta parte de uma comunidade de leitores com referências e cumplicidades mútuas.

Explicitamos que tínhamos a convicção de que a literatura infantil na escola, principalmente, nos anos iniciais do ensino fundamental, está submetida a “regras” e “rotinas” escolares, como a seleção de conteúdos, a organização do currículo e do tempo, e que os livros de literatura ainda têm que ocupar o espaço físico nas salas de aulas. Argumentamos que, se escolarizar é inevitável, é o papel da escola, como salienta Soares (2011), torna-se importante repensar o trabalho com literatura infantil, a fim de impedir que o artístico tenha um caráter puramente pedagogizante.

Para nós, estava claro que não seria apenas com nossos diálogos, debates, apresentação de práticas leitoras diferentes daquelas vivenciadas corriqueiramente por nossas colaboradoras, que estaríamos formando novos leitores. Não era essa nossa pretensão, até porque não concebemos essa formação como um processo que tem início, meio e fim, tampouco como uma intervenção pontual de alguns meses de práticas leitoras.

Nessa perspectiva, na tentativa de expandir a leitura de obras de literatura infantil nas salas de aula e fora delas, além dos diálogos realizados, concretizamos algumas ações que pudessem contribuir com a formação leitora de nossos colaboradores. Descrevemos a seguir as ações desenvolvidas em nosso trabalho de campo. Acentuamos que a primeira delas foi realizada nas duas escolas parceiras, as outras três foram efetivadas apenas na Escola Verde. As culturas distintas e necessidades diferenciadas das duas escolas levaram-nos a realizar atividades diversificadas na Escola Verde.

5.3.1 Livro de Graça na Praça

Com o intuito de divulgar a leitura de obras literárias nas escolas parceiras, procuramos a Secretaria de Educação do Município de Uberlândia a fim de tomar conhecimento dos eventos literários que ocorreriam nessa cidade durante o ano de 2013.

Na oportunidade relatamos os dados sobre nossa pesquisa e, no segundo semestre, após a definição dos eventos que contemplavam nossos objetivos, fomos informados de que no mês de outubro seria realizado o dia do *Livro de Graça na Praça*¹⁶⁴.

Com a data definida, divulgamos o evento nas escolas parceiras. Informamos local, data, horário, objetivo do livro e quem eram os escritores. Informamos ainda que não era um livro de literatura infantil, mas de contos que retratavam histórias sobre nossa cidade. Também destacamos que, no dia da distribuição do livro, os autores estariam presentes e que esse poderia ser um momento para dialogar com um escritor. Aproveitamos para entregar aos alunos e professores de cada instituição um marcador de livro que continha a divulgação do evento.

No domingo agendado para a realização do evento, estivemos no local e encontramos alguns alunos com seus familiares. Tivemos a oportunidade de dialogar com três pais. Apresentamo-nos, perguntamos a opinião deles sobre aquele momento e eles disseram:

Pai1: Este tipo de evento é muito importante. Não só porque estou com meu filho, mas porque ter livros é uma forma de conhecer mais coisas. (Pai de aluno da Escola Azul, nota de campo, 07/10/2013).

Pai2: Minha filha me pediu para eu trazer ela aqui. Achei uma iniciativa interessante. Gosto de ver ela lendo. Ultimamente ela anda mais interessada em ler. Até me conta algumas histórias que tem lido. (Pai de aluna da Escola Azul, nota de campo, 07/10/2013).

Pai3: Apesar de morar bem longe, eu trouxe minha filha. Na minha casa não tem muitos livros. Fizemos um passeio e ainda temos um livro para ler. (Pai de aluno da Escola Verde, nota de campo, 07/10/2013).

Ao ouvi-los, sentimos que algumas sementinhas de nosso trabalho estavam brotando. Nossas atividades, junto às nossas colaboradoras, iniciativas que poderiam

¹⁶⁴ O Projeto Livro de Graça na Praça existe há 11 anos na cidade de Belo Horizonte/Minas Gerais. Este foi aprovado pela Lei de Incentivo do Ministério da Cultura e em 2013 incluiu Uberlândia como uma de suas “praças”. O Secretário de Cultura da Prefeitura Municipal de Uberlândia, juntamente com seus colaboradores, organizaram o primeiro evento que distribuiu três mil livros, de graça, para a comunidade. Este acervo foi distribuído para as pessoas que compareceram na Praça Sérgio Pacheco, em Uberlândia, no dia 06 de outubro de 2013. O município tinha como slogan “Uberlândia: Cidade Educadora” e, como tal, os livros também foram enviados para as escolas do município. Participaram desta edição 20 escritores, sendo 17 convidados pela prefeitura e 3 selecionados por meio de concurso nacional promovido pelo Livro de Graça na Praça. A praça foi escolhida como espaço para realização do evento, porque “é de todos. É um lugar de encontro, conversa, convívio, cultura, poesia e dança. O livro é essencial na vida das pessoas”. (Secretário da Cultura da Prefeitura Municipal de Uberlândia, Gilberto Neves. Nota de campo, 06/11/2013). Outras informações disponíveis em: <http://www.uberlandia.mg.gov.br/?pagina=agenciaNoticias&id=5602> Acesso em :12/10/2013.

despertar os alunos para a leitura, começaram a dar frutos. Sabemos, conforme dados descritos na introdução de nosso trabalho, que a leitura é uma responsabilidade da sociedade, e que escola e família são aquelas que mais influenciam na formação do hábito da leitura no Brasil. Assim, participar de momentos que divulgam a leitura é primordial, as crianças aprendem através do exemplo. Como nos lembra Silva (1991, p. 120, grifos do autor):

Temos de entender de uma vez por todas que a leitura não é uma função que nasce e se desenvolve devido a um *dom*, *vocação* ou *talento* de um indivíduo. Muito pelo contrário: a leitura é uma prática social que, para ser efetivada, depende de determinadas condições objetivas, presentes na sociedade como um todo. [...] a formação do leitor, quero enfatizar, não é um produto do acaso; o potencial que todos os seres humanos possuem para ler o mundo e a palavra (ou qualquer outro tipo de signo) só vai se desenvolver caso as condições para a produção de cada leitura se fizerem presentes no corpo social.

Fica claro que, se a criança encontrar no meio em que vive modelos ou exemplos de leitura, poderá apreender e assimilar o valor e a função do ato de ler, podendo se tornar um leitor em potencial. Contudo, os desafios para que as pessoas se tornem leitoras são vários, dentre eles, os destacados pelos dados da edição 2012 da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil: metade dos brasileiros, 53%, declararam que não leem por falta de tempo e 30% disseram que não gostam de ler¹⁶⁵.

Acreditamos que é importante sermos impulsionadores da leitura. A possibilidade de nossos alunos criarem o hábito da leitura é maior quando estes veem pessoas adultas como modelos de leitor. Isso não significa, por exemplo, que os pais que sejam leitores referenciais tenham em casa filhos que sejam, na mesma intensidade, leitores frequentes. Também não denota que pais que não sejam leitores não tenham filhos que possam internalizar este hábito. Significa, sim, que formar leitores requer uma comunidade que compartilhe seus textos, troque impressões acerca de obras lidas e construa um percurso leitor próprio; isso pode ser partilhado pelos pais e professores e, posteriormente, ser realizado com autonomia. Além disso, quanto mais ricas e diversificadas forem às experiências leitoras vivenciadas pelas crianças, maiores serão suas possibilidades de compreender a relevância da leitura.

¹⁶⁵ Estes dados estão disponíveis em: <http://www.imprensaoficial.com.br/retratosdaleitura/RetratosDaLeituraNoBrasil3-2012.pdf> Acesso em: 20/09/2012.

Acreditamos que as diversas formas de leitura são interessantes e que o importante é ler, porque ler:

[...] é essencial. E não apenas para aqueles que almejam participar da produção cultural mais sofisticada, dos requintes da ciência e da técnica, da filosofia e da arte literária. A própria sociedade de consumo faz muitos de seus apelos através da linguagem escrita e chega por vezes a transformar em consumo o ato de ler, os rituais da leitura e o acesso a ela. Assim, no contexto de um projeto de educação democrática vem à frente a habilidade de leitura [...] Mas a leitura literária também é fundamental. (LAJOLO, 2007, p. 106).

Assim a busca da leitura pelo sujeito possui grande relação com as interferências que se vivencia no convívio cultural. O evento “Livro de Graça na praça”, mesmo que tenha tido presença mínima de nossos colaboradores, foi uma das múltiplas possibilidades de leitura vivenciadas em nossa pesquisa. Entendemos que o trabalho com leitura, como registrado anteriormente, é conquistado de maneira lenta. Apesar de nenhuma de nossas colaboradoras ter comparecido ao evento, elas nos disseram que, na véspera, lembraram aos alunos o local e a data do acontecimento. Vimos nessa ação a existência da valorização da leitura e do livro.

5.3.2 Ônibus biblioteca ou biblioteca itinerante

Trabalhando sob uma visão de leitura que se configura como meio de ampliar o quadro de leitores, consideramos que os saberes e práticas de professores e alunos são capazes de possibilitar-lhes pensarem sobre suas realidades expandindo dessa forma seus entendimentos em relação ao mundo e à sociedade em que estão inseridos. É expressivo que a questão da leitura seja compreendida além dos limites que as instituições escolares impõem. Considerando que não se formam bons leitores se eles não tiverem um contato pessoal com os textos, que quanto mais lemos, mais somos capazes de ler, e que a literatura na infância é fundamental, procuramos inserir nossos colaboradores na prática de leitura de livros de literatura infantil além dos muros da escola.

Sabendo da existência de um projeto cultural de promoção da leitura em nossa cidade, fomos à Biblioteca Pública Municipal “Juscelino Kubitscheck de Oliveira”.

Dialogamos com a coordenadora da biblioteca, Denise Carvalho, e fomos informadas de que havia dois ônibus itinerantes, chamados por alguns de *Ônibus Itinerante* e, por outros, de *Ônibus Biblioteca*¹⁶⁶. O objetivo deste Projeto era levar o livro às pessoas da comunidade, promovendo a descentralização dos serviços, facilitando o acesso a obras diversificadas e estimulando a leitura. Os ônibus percorriam os bairros mais afastados do centro da cidade.

Conforme consta na página eletrônica da Prefeitura Municipal de Uberlândia,

A biblioteca pública deve chegar também ao não leitor, ao leitor em potencial, àquele que ainda não conhece a biblioteca, àquele que a conhece, mas se sente pouco motivado a frequentá-la, ou àquele que mora distante do prédio da biblioteca ou, por qualquer outro motivo, está impedido de frequentá-la. Este setor desenvolve, então, ações de incentivo a leitura destinadas a esta população distante ou impedida de frequentar a Biblioteca Pública. (Setor de Extensão Bibliotecária)¹⁶⁷.

Com um acervo variado, este Projeto poderia contribuir para que nossos colaboradores tivessem acesso a obras de literatura infantil que não aquelas disponibilizadas no espaço escolar. Como a Escola Azul estava situada numa área considerada central da cidade, ela não era contemplada com a visita de nenhum desses ônibus, porém falamos sobre eles para que os alunos tomassem conhecimento. O bairro da Escola Verde, por sua vez, por ser um bairro distante do centro, 11 km da área central, estava incluído na rota de um dos ônibus.

O *Ônibus Biblioteca* (ver imagens 67 - 69), que poderia atender os alunos da Escola Verde, era desconhecido por eles. Esse dado foi observado quando fizemos a divulgação do mesmo e apenas dois alunos disseram que já viram esse ônibus, mas que não sabiam que dentro dele havia livros para serem emprestados. Apresentamos imagens do ônibus, local onde ele ficava estacionado por três horas, de quinze em quinze dias, as datas programadas para o empréstimo, a documentação necessária para se tornar sócio e quais eram os procedimentos para o empréstimo das obras. Os alunos

¹⁶⁶ O *Ônibus Biblioteca*, segundo dados da coordenadora Denise Carvalho, iniciou suas atividades em abril de 1987. Começou com apenas uma Kombi e tinha um acervo de mais ou menos 900 livros. Em 1994, por meio de uma doação, o Projeto teve seu primeiro ônibus. Este foi adaptado com estantes para que os livros fossem expostos ao público. Em 2010 a Secretaria da Cultura comprou um ônibus que também foi adaptado para o recebimento das obras. Denise informou que havia cerca de 7500 obras nos dois ônibus, sendo 5000 no que atendia o bairro Morumbi. O acervo era composto 80% de obras infantojuvenis e 20% por livros de autoajuda, romances, literatura brasileira e universal. Não havia nenhum livro didático.

¹⁶⁷ Registro coletado da página da Prefeitura de Uberlândia, disponível em: <http://www.uberlandia.mg.gov.br/?pagina=secretariasOrgaos&s=23&pg=350> Acesso em: 22/08/2013.

se empolgaram com a possibilidade de se tornarem sócios e poderem pegar livros para lerem em suas casas¹⁶⁸.

Imagem 67 - Ônibus Biblioteca



Fonte: A autora

Imagem 68 e 69 - Interior do Ônibus Biblioteca – Fotografado em 07/08/2013.

Imagem 68

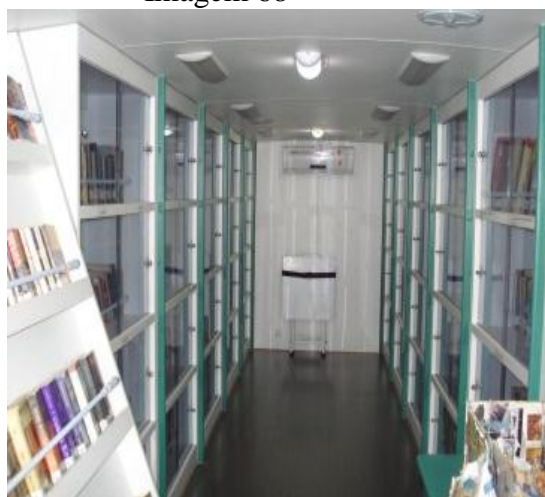


Imagem 69



Fonte: A autora

Nossa intenção, ao divulgar o ônibus, era ampliar o universo leitor de nossos colaboradores. A nosso ver, esse era um espaço importante para a promoção da leitura literária. Esta etapa ficou para nós como uma possibilidade de aumentar o diálogo entre

¹⁶⁸ No decorrer da pesquisa, assim que demos todas as coordenadas para que os alunos e professores pudessem usufruir do Ônibus Biblioteca, fomos informados pela coordenadora do Projeto que o ônibus que fazia o bairro Morumbi passaria por uma manutenção sem data para retornar a suas atividades. Até o final do ano letivo de 2013, esse ônibus ainda não havia retornado.

alunos/alunos, alunos/professores e professores/professores, incrementando a troca de ideias entre os leitores, diminuindo as distâncias entre livro, leitor, acesso e materialização do ato de ler. Esperamos que isso seja concretizado em anos vindouros, uma vez que o *Ônibus Biblioteca* foi para manutenção e se manteve por lá durante todo o ano letivo de 2013.

Somos cientes de que ninguém nasce leitor, de que não se formam leitores na presteza e na dimensão necessárias em curto espaço de tempo, e de que um leitor não se desenvolve de uma só vez, mas ao longo de toda a vida. Contudo, temos a convicção de que, se facilitarmos o acesso ao livro, a criança terá mais uma oportunidade para desenvolver e consolidar o gosto pela leitura e pelos livros. Assim, cabe a nós, adultos, fazer esta mediação.

5.3.3 Cartazes de incentivo à leitura

Vivemos em uma sociedade letrada em que o domínio da leitura é uma habilidade de grande importância para o sucesso pessoal e profissional de qualquer pessoa. No trabalho de campo, as colaboradoras expressaram suas opiniões sobre a leitura. Abaixo, reproduzimos alguns de seus dizeres:

Eu sei que não basta que os alunos saibam ler e escrever. Aliás, parte de nossos alunos tem muita dificuldade para ler. Compreender o que foi lido é mais difícil ainda. Vejo que a maioria dos professores pensa que se deve cobrar a leitura apenas nas aulas de Português. Parece que eles esquecem que a leitura é importante para nos realizarmos na nossa vida. Quem não sabe ler tem dificuldade de arrumar emprego. (Vanessa, professora de Biblioteca, Escola Verde. Nota de campo, 11/06/2013).

Vejo que às vezes os alunos têm aversão à leitura. Eles sabem que ela é importante, que vai ajudar na vida deles, mas como têm dificuldades em compreender o sentido do texto, ficam desmotivados, principalmente quando mandamos ler algum texto mais elaborado, mais longo. (Vanilda, professora de Literatura, Escola Verde. Nota de campo 18/06/2013).

Tem aluno que copia e não sabe ler. Todos os professores falam dele, dizem que ele não foi alfabetizado e cobra do professor dos anos iniciais e do professor de Português. Eu vejo os professores trabalhando vários textos. Nós falamos da importância da leitura na vida dos alunos; para arrumar um emprego eles precisam saber escrever, ler e interpretar. (Vânia, professora de Biblioteca, Escola Verde. Nota de campo, 12/06/2013).

Nossa sociedade pede que os alunos sejam letrados. Eu tento trabalhar com meus alunos no turno da tarde, para que eles leiam da melhor maneira possível. Cobro a leitura, peço que digam o que eles entenderam. No turno da manhã, nas aulas de Literatura, procuro fazer da mesma forma. Mas o tempo é pouco e às vezes não dá para fazer esta mesma cobrança. (Alba, professora de Literatura, Escola Azul. Nota de campo 14/06/2013).

Com efeito, nossas colaboradoras destacaram o papel da leitura como um ato social e político. A sociedade requer que, para exercer uma cidadania plena, o indivíduo saiba ler para obter informações básicas e para procurar informações específicas. É essencial, portanto, a escola entender que, na formação de cada cidadão, a leitura é necessária e importante, pois é umas das vias no processo de construção do conhecimento e de saberes múltiplos, como fonte de informação e formação cultural.

No decorrer de nossa pesquisa de campo, os PCN foram citados por nossas colaboradoras como um dos documentos utilizados para estruturar os conteúdos a serem trabalhados em sala de aula. Nos PCN de Língua Portuguesa (BRASIL, 1997, v.2, p.57), está registrado que “a leitura, como prática social, é sempre um meio, nunca um fim. Ler é resposta a um objetivo, a uma necessidade pessoal”. E que o trabalho com leitura tem por desígnio a formação de leitores críticos e reflexivos que possam agir no meio social. Ainda, de acordo com os PCN (BRASIL, 1997, v. 2, p. 55), “se o objetivo é formar cidadãos capazes de compreender os diferentes textos com os quais se defrontam, é preciso organizar o trabalho educativo para que experimentem e aprendam isso na escola”. Portanto, o leitor se forma no exercício da leitura e na formação de leitores e é indispensável o envolvimento do professor. Nesse processo:

A utilização de metodologias que despertem o interesse pelo texto literário desde as primeiras séries contribuirá, gradativamente, para a formação profissional do aluno, uma vez que a linguagem literária pode dar melhores condições de aquisição de um saber técnico, através do estímulo à capacidade de interpretação, que permitirá ao indivíduo situar-se melhor no trabalho. Com isso, a escola estaria cumprindo sua missão de educar não só para o trabalho como para a vida, pela interação da literatura com a realidade e pela utilização da literatura como meio primordial de promoção do pensamento crítico.[...]. (YUNES; PONDÉ, 1989, p. 67).

Além disso, Yunes e Pondé (1989, p. 145) destacam:

Ler é importante para a emancipação do leitor, para um melhor estudo e conhecimento da língua, para o alongamento das experiências pessoais e um maior conhecimento do mundo, para dar prazer. A

fruição solitária do livro é um lazer produtivo, pois não se reduz apenas a um passatempo, uma vez que tem função social, cultural e educativa.

Ora, para alguém que possui esta concepção, a literatura é capaz de transformar o leitor em alguém que produz conhecimentos, construindo sua cultura. A partir desse pensamento, confeccionamos alguns cartazes que citavam a importância do trabalho com a literatura infantil no espaço escolar, que, por sua vez, poderia ser ampliado para o meio social no qual o aluno está inserido. Eles foram afixados no interior da Escola Verde.

Utilizamos essa estratégia, nesta instituição, porque, em diferentes ocasiões, nossas colaboradoras manifestaram desejo de fazer algo em prol de todos os professores, como ilustram os excertos a seguir:

Nossos professores não valorizam a literatura infantil. Nós temos várias obras na biblioteca que são utilizadas. Precisávamos conscientizar toda a equipe de que a literatura é importante, que com ela podemos trabalhar várias situações da vida de nossos alunos. (Vanessa, professora de Biblioteca, Escola Verde. Nota de campo, 27/08/2013).

Parece que os professores desconhecem a importância da literatura. Às vezes fico pensando se eles não foram criança, se não teve ninguém que contou histórias para eles. Não sei mais o que fazer para que eles tenham interesse. Divulgo os livros, vou à sala de professores e digo: gente, chegaram vários livros. Vão lá para vocês conhecerem. (Vânia, professora de Biblioteca, Escola Verde. Nota de campo, 18/06/2013).

Ao ouvirmos os argumentos de nossas colaboradoras, procurávamos refletir com elas sobre o fato de que geralmente não temos tempo para leituras, não temos o hábito de ler formado e, com isso, não reconhecemos vantagens em fazê-lo.

Se formos dialogar com esses professores, encontraremos aqueles que não leram livros quando crianças, que, quando mais tarde, no ensino fundamental, tiveram de ler obras literárias e preencher fichas, responder a questionários, coisas que ainda hoje fazem com seus alunos. Também poderá ser detectado que nos cursos de formação, seja inicial ou continuada, o contato com a literatura infantil foi quase inexistente. Tudo isso fez com que incorporassem a ideia de que não tenho tempo para ler ou até mesmo: não gosto de ler.

Voltemos aos nossos cartazes. Eles foram afixados em diferentes espaços: sala de professores; corredores que davam acessos às salas de aulas e biblioteca; e

permaneceram lá no penúltimo mês de nossa pesquisa. Vejamos imagens de alguns cartazes:

Imagens 70, 71 e 72 - Cartazes afixados nas paredes dos corredores da Escola Verde.

Imagem 70

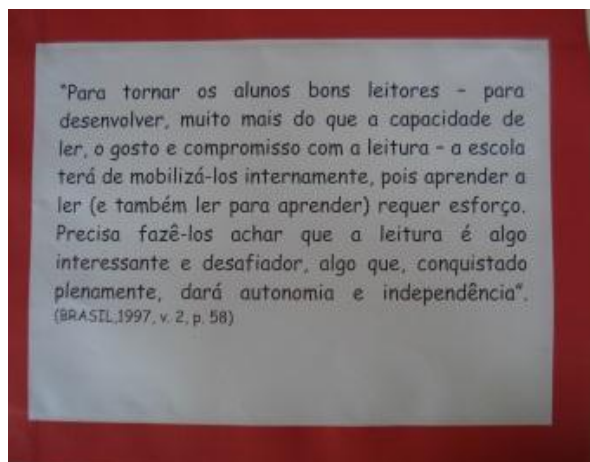


Imagem 71

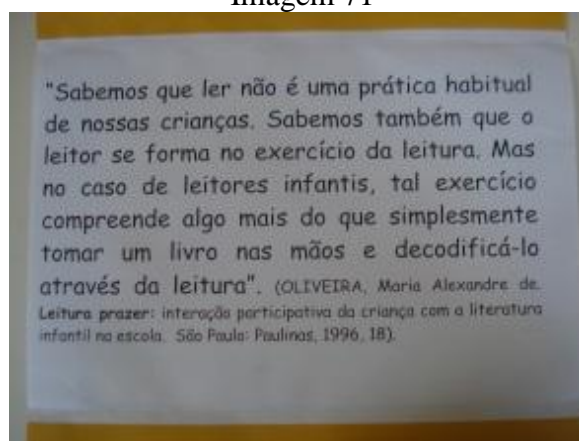
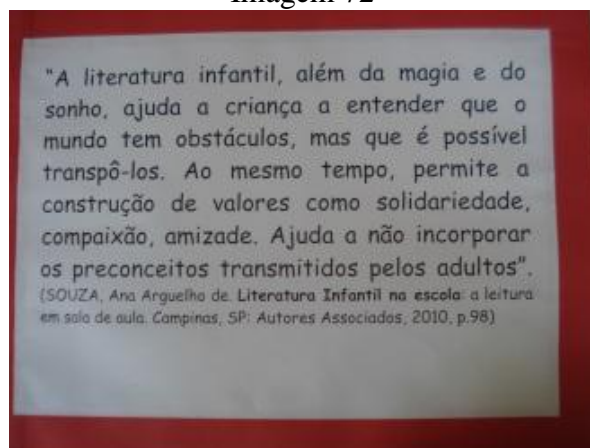


Imagem 72



Fonte: A autora

Presenciamos diferentes professores fazendo a leitura dos mesmos. Como o lugar onde ficávamos com maior frequência era a biblioteca, vimos gradativamente alguns professores procurando a biblioteca para perguntar sobre por alguns títulos que tinham ouvido falar e que gostariam de conhecer. Como dissemos, uma de nossas colaboradoras: “não me lembro de ter visto este professor por aqui. Será que o que havia dito antes: santo de casa não faz milagre, está acontecendo? Você já está nos ajudando”. (Vânia, professora de Biblioteca, Escola Verde. Nota de campo, 04/11/2013).

Esperamos que esses cartazes tenham contribuído para estimular esforços para a inserção da literatura infantil na sala de aula. Esperamos, ainda, que parte dos professores, seríamos utópicos em dizer que *os professores* tenham se conscientizado de que “a literatura não é, como tantos supõem, um passatempo. É uma nutrição.” (MEIRELES, 1979, p. 28). E, como nutrição, há aqueles alimentos de que não gostamos e há, em compensação, os de que gostamos muito. Assim é a literatura, algumas leituras serão mais instigantes que outras; todavia, todas serão alimentos para nós e nos fornecerão recursos para a construção de conhecimentos, para o estabelecimento de relações interpessoais, para a reflexão e para nossa própria constituição como sujeitos.

5.3.4 Projeto Leitura

Um dos maiores desafios da escola é ensinar os alunos a ler e compreender o que leem, ou seja, formar leitores suficientemente competentes, ou seja, que são capazes de ler o que não está implícito. Como Solé (1998, p.23), consideramos que “a leitura é o processo mediante o qual se compreende a linguagem escrita”, ou seja, ler é compreender um texto, dar sentido ao que está escrito; interpretar o que diz um texto. É uma influência mútua entre o pensamento do leitor e o que diz o texto. Somos mais competentes na leitura na medida em que o que interpretamos se aproxima do que está escrito.

Observamos a tendência, entre nossas colaboradoras, de uma concepção restrita de leitura: privilegiava-se a decodificação dos símbolos gráficos, a compreensão das palavras e expressões e, conseqüentemente, seu sentido mais imediato. Ou seja, o trabalho com leitura centrava-se unicamente na decodificação do texto. Geralmente os alunos mostravam dificuldades em realmente compreender o que tinham acabado de ler. Os múltiplos sentidos do texto eram desconsiderados. Contudo, para que houvesse

leitura, não bastava apenas a decodificação dos símbolos, mas a leitura e seus possíveis sentidos, a compreensão e a análise crítica do texto lido, entendida como concepção ampliada de leitura:

Não é fácil ler. [...] Trata-se de um processo complexo. Se o indivíduo lê sem compreender o que leu, o texto deixa de cumprir sua vocação. Assim como a semente que segue latente de possibilidades em uma terra fértil, um texto resta inútil se o leitor não romper a mera combinação de letras em busca dos significados possíveis. É impossível pensar em leitura, em sentido amplo, sem entendimento. Ela segue incompleta se do texto não emanarem sentidos. A decodificação de símbolos integra o processo, mas ler, sobretudo, é compreender. (NECCBI, 2009, p. 267).

Compreendendo a leitura como uma relação dialética entre interlocutores, que implica a interação entre texto e leitor e não um simples ato mecânico de significação de códigos escritos, iniciamos nosso trabalho junto à colaboradora Vânia (professora de Biblioteca, Escola Verde). Tratava-se de um projeto de leitura denominado de “Projeto desvendando o saber e o sabor da literatura”. Este havia começado em 2011, quem o coordenava e desenvolvia eram as professoras de biblioteca. Ele tinha como objetivo despertar nas crianças o gosto pela leitura, além de criar hábitos de leitura; valorizar o livro literário como fonte inesgotável de prazer e ludicidade; transformar a biblioteca num local prazeroso; estreitar laços entre bibliotecárias e alunos; e possibilitar conhecimento.

Os alunos que faziam parte do Projeto de Leitura foram selecionados pelas professoras regentes e as coordenadoras pedagógicas. Eram 25 (vinte e cinco alunos) que cursavam 1^{os}, 2^{os} e 3^{os} anos. Eles foram divididos em quatro turmas de, aproximadamente, seis alunos em cada uma delas. Havia duas turmas em cada dia da semana (terça e quarta-feira), nos horários de 13h as 14h 20min e de 15h as 16h 40min. A primeira turma possuía um horário reduzido de 20 minutos em relação à segunda, porque o primeiro horário de recreio era às 14h 20min e a professora Vânia acompanhava as turmas no refeitório. No primeiro dia do Projeto de leitura, observamos que alguns dos alunos estavam no nível pré-silábico ou silábico¹⁶⁹ da escrita, o que foi possível detectar nas observações e atividades realizadas. Do total de alunos, seis não sabiam a ordem do alfabeto da língua portuguesa. Este fato nos surpreendeu, uma vez que acreditávamos que iríamos trabalhar com alunos que estivessem pelo menos no

¹⁶⁹ Denominação dos níveis de desenvolvimento da escrita utilizados por Ferreiro (1985).

nível silábico, uma vez que fomos informadas de que iríamos realizar atividades que ajudariam na fluência do aluno leitor.

Alguns dos alunos que participavam do Projeto de Leitura também foram incluídos no PIP. Assim, eles retornavam à escola dois dias no período da tarde.

Com a participação dos alunos do Projeto de Leitura e o acompanhamento dos alunos da professora Vanilda (professora de Literatura, Escola Verde), a caracterização dos diferentes grupos permitiu conhecer as particularidades deles, como: pouco interesse pela leitura, contato com escassos materiais escritos: livros, revistas, jornais, dentre outros. Embora tenhamos constatado esta diversidade também em relação à outra escola pesquisada, verificamos uma participação ativa durante as atividades desenvolvidas no Projeto de Leitura.

As atividades desenvolvidas em anos anteriores, conforme materiais apresentados por Vânia, não destacavam a leitura de obras literárias. Quando utilizados, os textos eram retirados de livros didáticos. Eram textos curtos os quais vinham acompanhados de uma série de atividades de compreensão, ortografia e gramática, o que tornava o texto um pretexto para a realização desses exercícios. Lajolo (1982) alerta para o uso do texto como pretexto e crítica algumas práticas:

O texto não é pretexto para nada. Ou melhor, não deve ser. Um texto existe apenas na medida em que se constitui ponto de encontro entre dois sujeitos: o que escreve e o que lê; escritor e leitor, reunidos pelo ato radicalmente solitário da leitura, contrapartida do igualmente solitário ato de escritura. No entanto, sua presença na escola cumpre funções várias e nem sempre confessáveis, frequentemente discutíveis, só às vezes interessante. [...] o texto costuma virar pretexto, ser intermediário de aprendizagem outras que não ele mesmo. (LAJOLO, 1982, p.52-53).

Com este fragmento, Lajolo argumentava que o texto era autônomo, colocava o autor e o leitor como sujeitos solitários. Revendo seus escritos, Lajolo (2009) percebe os diversos elementos que compõem um texto, além de acreditar que eles não falam por si só. A leitura é efetivada pela experiência de cada leitor e a escrita do texto perpassa a significância de cada escritor. A partir dessa revisão, ela afirma:

Hoje, não acredito mais na autonomia do texto, nem na solidão, nem no caráter individual da escrita. Aprendi que no texto inscrevem-se elementos que vêm de fora dele e que os sujeitos que se encontram no texto – autor e leitor – não são pura individualidade. São atravessados

por todos os lados pela história: pela história coletiva que cada um vive no momento respectivo da leitura e da escrita, e pela história individual de cada um; é na interseção destas histórias, aliás, que se plasma da função autor e leitor. (LAJOLO, 2009, p. 104).

Confessamos que não temos nada contra as aprendizagens de leitura por utilização do texto como pretexto; achamos que elas podem ser válidas quando decorrem de uma escolarização adequada (SOARES, 2011). Entretanto, consideramos um desperdício o texto literário ser utilizado apenas para solicitar que os alunos retirem dele palavras escritas, por exemplo, com *rr* ou palavras que foram escritas no plural, ou seja, para trabalhar ortografia ou gramática, somente.

Ao inserirmos o uso de obras literárias em nossas aulas, é importante termos em mente que por meio delas poderemos dar oportunidades aos alunos para que eles possam compartilhar suas ideias durante a análise desses textos, participar de uma reflexão crítica e imaginativa. É preciso que tenhamos clareza de que “ler não é decifrar, como num jogo de adivinhações, o sentido de um texto.” (LAJOLO, 1982, p.59). Ao contrário disso, ler é construir sentidos e essa construção leva em conta a relação do texto com o contexto, aspectos linguístico-discursivos, culturais, sociais e históricos. Dessa forma, os textos não devem ser tratados isolados, descontextualizados.

Considerando essas argumentações e outras, descritas ao longo deste trabalho, no que diz respeito à importância da utilização da literatura infantil na sala de aula, dialogamos com Vânia sobre as estratégias que seriam utilizadas no Projeto de Leitura. Ficou definido que aquelas realizadas em anos anteriores, por exemplo, caça-palavras, palavras cruzadas, separação de sílabas, cópia de palavras, seriam revistas, e que nosso foco seria a leitura.

Estávamos cientes de “para aprender a escrever, é necessário ter acesso à diversidade de textos escritos [...]” (BRASIL, 1997, v.2, p. 66) e de que a:

Leitura e a escrita são práticas complementares, fortemente relacionadas [...] São práticas que permitem ao aluno construir seus conhecimentos sobre os diferentes gêneros, sobre os procedimentos mais adequados para lê-los e escrevê-los e sobre as circunstâncias de uso da escrita. (BRASIL, 1997, v.2, p. 52).

Na escola, a leitura não serve apenas para se aprender a ler; serve também para aprender outras coisas, lendo. Assim, acreditamos que é essencial que a leitura não se torne algo secundário na sala de aula, uma atividade para a qual os professores dedicam

apenas alguns minutos, enquanto que, para a escrita, destinam uma carga horária mais extensa. Este foi um dos pontos destacados nos diálogos estabelecidos com nossas colaboradoras, pois observamos que nas escolas a escrita era privilegiada e a leitura estava sempre sendo deixada para segundo plano. Quanto a isso, Vânia destacou:

Eu sei da importância da leitura. Mas quando o aluno é avaliado, a leitura não é o que aprova ele. O professor não reprova um aluno porque ele não conseguiu ler um texto em voz alta. Ele é reprovado porque não conseguiu responder, escrever algo que era esperado. (Vânia, professora de Biblioteca, Escola Verde, nota de campo, 10/07/2013).

Concordamos com Vânia e salientamos que não há como ter acesso à escrita sem leitura, assim como não há como escrever sem possuir uma história de leitura.

Estávamos cientes de que a escola estava deixando de considerar os conhecimentos que os alunos tinham sobre a leitura e a escrita e de que, por isso, eles eram nivelados, quando chegavam à escola, como se tivessem os mesmos conhecimentos. Também não se levava em conta o fato de que os conhecimentos variavam de acordo com as experiências vividas.

Era importante que trabalhássemos com os alunos do Projeto, a partir do que já sabiam sobre leitura e escrita. Para isso, um diagnóstico seria inevitável.

Enfatizamos que não seria trabalhada apenas leitura; esta seria aliada ao trabalho com a escrita, mas primeiro a leitura, depois a escrita, pois a escola precisava formar leitores. Entendemos, como Silva (1998, p. 10), que não se deve conceber o “aluno alfabetizado como sinônimo de aluno leitor”.

Para a formação de alunos leitores, nossa ação objetivou mergulhar nos livros de literatura infantil.

Feitos os ajustes, iniciamos o Projeto no início do mês de junho e encerramos na primeira semana de novembro; foram realizados 27 encontros, totalizando 81 horas. Este foi reescrito, teve novo formato, foi sendo delineado a partir dos diálogos estabelecidos entre pesquisadora e colaboradora. Fomos aliando a leitura e a escrita. Ainda que a leitura fosse nossa prioridade, também impulsionamos a escrita. Nós não pensávamos em formar leitor sem enfrentar, na pele, também os complexos desafios do escrever.

As professoras regentes, segundo as coordenadoras Verônica e Veridiana, tinham a expectativa de que, por meio deste Projeto, seus alunos tivessem avanços no

processo de alfabetização¹⁷⁰. Desde o início deixamos claro que, neste Projeto, nossa prioridade era incentivar a leitura de obras de literatura infantil e que iríamos tentar fixar algumas marcas e experiências de leitura, proporcionar o contato direto e constante com o texto literário. Compartilharíamos leituras, dúvidas, inquietações; realizaríamos atividades diversificadas que possibilitassem aos alunos a oportunidade de falar do tipo de história que gostavam de ouvir e também de ler. Queríamos que os alunos descobrissem que o livro dá margens para diálogos, debates, descobertas do novo e brincadeiras.

Nesse sentido, todas as atividades foram pensadas levando em consideração a faixa etária dos alunos e os conhecimentos que já haviam incorporado. Não tínhamos a intenção de torná-los leitores críticos, mas estávamos iniciando-os nesse processo. Cada aluno foi considerado como ser único, com suas limitações e potencialidade. Éramos conhecedoras de que este Projeto seria iniciado naquele ano e aprofundado em anos seguintes. Mas, para que fosse levado adiante, seria necessário contarmos com professores que gostassem de ler, que tivessem interesse em conhecer pelo menos o acervo existente na escola, que explorassem a biblioteca, que se interessassem por conhecer as políticas públicas de incentivo à leitura. Como salienta Machado (2001, p.21), “Ninguém contrata um instrutor de natação que não sabe nadar. No entanto, as salas de aula brasileiras estão cheias de gente que, apesar de não ler, tenta ensinar.” Pensamos que, dentro do ambiente escolar, o professor é responsável por criar situações em que o aluno seja capaz de realizar sua própria leitura, ainda que de maneira não convencional, desenvolvendo uma forma crítica de pensar.

Ressaltamos que, antes de iniciarmos o Projeto de Leitura, os pais dos alunos selecionados foram convocados para uma reunião a fim de serem informados quais eram os objetivos e o porquê de seu filho estar incluído na atividade. A reunião foi realizada pelas coordenadoras pedagógicas sem a participação da professora Vânia, responsável pela execução. Também não estive presente e, em nenhum momento, fomos procuradas pelos professores regentes das turmas ou pela coordenação pedagógica, a

¹⁷⁰ A terminologia letramento não era utilizada por nossas colaboradoras. Estas demonstraram conhecer o significado da palavra letramento. Contudo, observamos que a preocupação era que os alunos fossem alfabetizados, ou seja, soubessem ler e escrever. Alfabetizar e letrar “são ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e escrever no contexto de práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado. (SOARES, 2004, p. 47). Para outras informações sobre a diferença entre letramento e alfabetização, ver Soares (2004; 2002).

fim de dialogarmos sobre as possíveis metas a serem alcançadas ao término do Projeto, que teve duração de seis meses.

Ele foi planejado e executado pela pesquisadora e pela professora Vânia. Às vezes, era necessário que a pesquisadora realizasse a atividade sozinha, uma vez que as diferentes funções da professora enquanto professora de Biblioteca impediam-na de participar de todas as etapas das atividades planejadas.

O Projeto foi realizado no espaço da biblioteca; não havia nenhuma infraestrutura para desenvolver as atividades, faltavam materiais básicos¹⁷¹ como lousa, para realizar qualquer tipo de registro. Quando algum aluno solicitava que escrevesse alguma palavra ou quando sentíamos necessidades de escrever alguma informação para a turma, fazíamos por meio de fichas de papéis recortados e/ou folhas de sulfite.

Ao iniciarmos as aulas, sempre contávamos uma história. A princípio elas foram selecionadas por nós, mas, tão logo foi possível, dialogamos sobre os gostos dos alunos e passamos a contar e ler histórias também selecionadas por eles. Como a escola havia recebido várias obras de literatura infantil por meio do PNLD 2013, tendo em vista a adesão da escola no PNAIC, procurávamos utilizá-las e também empregamos as quatro obras de Ruth Rocha que selecionamos para nossa pesquisa, além de utilizar as expostas nas prateleiras da biblioteca escolar.

As imagens a seguir, ilustram alguns momentos de contação de história.

Imagens 73, 74, 75 e 76 - Alguns momentos de contação de história durante o Projeto de Leitura. Realizados no mês de setembro/2013.

Imagem 73



Imagem 74



Fonte: A autora

¹⁷¹ Solicitamos que os alunos trouxessem de casa os materiais de uso individual: cola, tesoura, lápis e caderno. Informamos que poderiam aproveitar cadernos que já tinha em casa. Durante nossos encontros levamos lápis, borracha e cola, pois a maioria dos alunos não dispunha destes materiais escolares.

Imagem 75



Fonte: A autora

Imagem 76



Em uma de nossas aulas, explicamos para a turma quais eram os objetivos de uma biblioteca escolar, o porquê das estantes e como os livros estavam dispostos. Com essa diversidade de obras, consentimos que os alunos fossem até as estantes pegar o livro que desejassem ler, o que até então não havia acontecido. Pensamos como Silva (1991, p. 67) que:

Ninguém aprende a gostar de leitura apenas ouvindo falar de livros ou vendo de longe os livros trancafiados numa prateleira – é necessário que a criança pegue e manipule o ingrediente ‘livro’, leia o que está escrito dentro dele para sentir o gosto e para verificar se essa atitude tem ou poderá ter uma aplicação prática em seu contexto de vida.

Assim, os alunos foram até as estantes e se deslumbraram ao pegar os livros:

Nicolle - Quantos livros! Estou indecisa, não sei qual escolher.

Manoel – Este parece ser assustador. Não quero ele.

Herta – Que capa bonita! Vou pegar este.

Fídias – Este é muito grosso. Não vou conseguir ler.

Geruza – Que tamanho de livro! É muito grande. Eu nunca peguei um livro deste tamanho.

Jânio – Vou pegar este. (folheou o livro...). Não vou pegar outro, este tem muito texto e eu não consigo ler.

Felícia – Este aqui parece que é bom de ler. Tem uma princesa.

Kiara – Eu já vi um livro parecido com este. Foi na casa de uma amiga da minha mãe. Vou ler ele. (Escola Verde. Nota de campo, 27/08/2013).

A seguir, apresentamos as imagens que ilustram o desenvolvimento da atividade:

Imagens 77 e 78 - Alunos selecionando livros nas estantes. Realizado em 27/08/2013.

Imagem 77



Imagem 78



Fonte: A autora

Imagens 79 e 80 - Alunos retirando livros nas estantes. Realizado em 27/08/2013.

Imagem 79



Imagem 80



Fonte: A autora

Depois que todos escolheram os livros, procuraram um lugar na biblioteca e foram ler. Alguns fizeram leitura de imagens, outros, soletravam as sílabas e descobriam as palavras; houve aqueles que nos pediram ajuda e outros que solicitavam a ajuda dos colegas. Manoel e Jânio escolheram um livro para lerem juntos. Jânio nos disse: *eu ajudo o Manoel em Matemática e ele me ajuda ler as palavras*. Aproveitamos o momento e os parabenizamos pela iniciativa. Ressaltamos que é muito importante aprender com o outro e que, com a ajuda da professora, é possível aprender aquilo que eles ainda não sabiam.

Imagens 81 e 82 - Alunos lendo livros retirados das estantes. Atividade realizada em duplas, em 27/08/2013.

Imagem 81



Imagem 82



Fonte: A autora

Imagens 83 e 84 - Alunos lendo livros retirados das estantes. Realizado em 28/08/2013.

Imagem 83



Imagem 84



Fonte: A autora

Observamos que alguns alunos tinham dificuldade de decifrar o código escrito, folheavam o livro e desistiam de fazer a leitura: este está chato, vou pegar outro. Nesse momento, nosso intuito era possibilitar o contato do aluno com o livro, o manusear, o sentir o livro. Estávamos respeitando o direito da descoberta do livro. Reportamo-nos a Pennac (1994) para registrar os direitos do leitor quando tem acesso a um livro:

1. O direito de não ler; 2. O direito de pular páginas; 3. O direito de não terminar um livro; 4. O direito de reler; 5. O direito de ler

qualquer coisa; 6. O direito ao bovarismo (doença textualmente transmissível); 7. O direito de ler em qualquer lugar; 8. O direito de ler uma frase aqui e outra ali; 9. O direito de ler em voz alta, 10. O direito de calar. (PENNAC, 1994, p. 139).

Certamente, enquanto adultos, nós nos outorgamos esses direitos. Entretanto, muitas vezes os negamos aos nossos alunos; parece que esquecemos que eles também têm esses mesmos direitos. É importante que respeitemos o livre arbítrio do outro, no caso, nossos alunos.

Ao finalizarmos o encontro em que os alunos tiveram a oportunidade de escolher os livros nas estantes, perguntamos a opinião deles sobre a ocasião. Por acreditarmos que estávamos em um momento interessante para a pesquisa, momento esse que preconizava a livre escolha e a sua justificativa, registramos as falas dos alunos:

Acácia – Foi bom, porque pude escolher o livro que gosto e da minha maneira.

Aderaldo – Gostei de ir à estante pegar o livro. Eu peguei o que tive vontade de pegar.

Arthur – Eu gostei de escolher o livro na estante. Nós vamos fazer isso de novo? É bom escolher o que a gente quer ler.

Dalmira – Foi muito bom pegar o livro na estante. Escolhi o livro que eu quis.

Enzo – Foi legal pegar o livro na estante porque a gente pode pegar o que teve vontade de pegar.

Felícia – Eu achei muito bom pegar o livro na estante. Porque eu andei olhando cada estante e depois parei para escolher o livro que eu ia ler.

Fídias – Foi legal porque eu fui até as estantes.

Geruza – Eu achei bom pegar o livro na estante, porque peguei um livro grande.

Henrique – Eu achei maneiro ir pegar livro na estante. Peguei o que eu quis pegar.

Herta – Eu escolhi o livro e isso foi muitoooooooo bom. O livro era de bichos e eu gosto de bichos.

Igor – Eu gostei de escolher o livro. Escolhi um que tinha uma letra bonita.

Joana – Foi interessante pegar o livro. Eu pude escolher o que eu achei que era bom. E foi.

Kiara – Foi ótimo ir até a estante e pegar um livro. Porque lá pude escolher e pegar um livro.

Manoel – Foi muito bom porque eu nunca tinha escolhido um livro na estante. Escolhi um livro assustador. Eu gosto de coisas assustadoras.

Morgana – Foi joia pegar o livro na estante. Eu fiquei pensando qual eu ia pegar e peguei um bem legal.

Nicolle – Foi muito bom pegar o livro na estante. Foi difícil porque tinha muitos livros.

Pablo – Gostei. Porque era um livro bonito.

Paola – Eu ainda não tinha pegado livro na estante e eu gostei de fazer isto.

Ruana – Quando fui pegar o livro, não sabia o qual eu ia escolher. Nas estantes tem muitos livrinhos. Foi bom demais pegar o livro na estante.

Sofia – Tinha muitos livros. Eu peguei um, depois o outro e escolhi o que eu queria pegar.

Violeta – Foi genial pegar o livro na estante. Eu vou contar para minha mãe o que eu fiz hoje. Gostei do livro que escolhi.

Vivaldo – Eu peguei o livro que eu quis. Isto foi bom, mas eu ainda não consigo ler.

Yasmim – Foi legal. Muito bom. O livro que escolhi tem figuras bonitas e fala de maçãs. (Escola Verde. Nota de campo, 27/08/2013).

Observamos que as escolhas dos alunos foram realizadas, a maioria delas, 70%, pelas ilustrações da capa, e as demais pelo título. Consideramos que a leitura de imagens é o ponto de partida para o processo de reflexão e construção do conhecimento; é também texto. É preciso aguçar o olhar para ler as cores, as linhas, os traçados, os contornos, pois esses elementos falam, emanam sentimentos e representações do real que podem ser interpretadas pelo leitor. Para Faria, “Nos bons livros infantis ilustrados, o texto e a imagem se articulam de tal modo que ambos concorrem para a boa compreensão da narrativa.” (FARIA, 2004, p.39).

No decorrer do Projeto fomos variando a maneira de os alunos pegarem os livros. Em alguns momentos nós selecionávamos para eles e em outros eles escolhiam o que gostariam de ler. Inserimos livros mais longos, mais difíceis, pois “não se aprende a ler livros difíceis lendo apenas livros fáceis.” (COLOMER, 2007, p.44). É importante não privar os alunos de conhecer uma história mais longa, mais difícil. É conveniente que não nos esqueçamos de que a escola é feita de tempos e espaços e que, muitas vezes, no processo de formar leitores, mesmo alunos que ainda não fazem uma leitura autônoma, precisam ousar o contato com vários tipos de livros, como aqueles de muitas páginas e poucas imagens.

As maneiras de apresentar o livro também foram se alternando. Para aumentar a capacidade de ouvir histórias, nós líamos o texto ou uma criança preparava com antecedência uma história e lia para os colegas. Acreditávamos que oferecer um modelo de leitor era primordial naquele momento em que procurávamos motivar os alunos para a leitura de textos literários. Após a leitura da obra selecionada, dialogávamos sobre a mesma, estimulávamos os alunos a exporem seus entendimentos sobre o que foi lido ou contado. Incentivamo-los a falar sobre a história que tinham acabado de ouvir. Abríamos espaços para que manifestassem seus sentimentos e opiniões e os ajudávamos a ir além do é legal ou gostei. Pedíamos que justificassem suas respostas, dissessem o porquê daquela opinião, e dizíamos que eles também poderiam falar se não tinham gostado; queríamos saber suas opiniões, quaisquer que fossem elas. Tal como registrou Rocha e reafirmamos (1983, p.5), “da mesma forma que a criança faz um desenho e ninguém deve criticá-la, a criança deve ler e deve ter liberdade para se externar sobre o livro, para dizer que não gostou, para criticar certas coisas”.

Solé (1998) também assim escreve sobre isso:

Ensinar a ler também significa ensinar a avaliar o que compreendemos, o que não compreendemos e a importância que isto tem para construir um significado a propósito do texto, assim como estratégias que permitam compensar a não-compreensão. Torna a ser uma questão de incentivar uma leitura ativa, em que o leitor sabe o que lê e por que o lê, assumindo, com a ajuda necessária, o controle de sua própria compreensão. (SOLÉ, 1998, p. 130).

Ao mesmo tempo em que os alunos foram justificando suas escolhas também foram compartilhando suas leituras. Em alguns momentos como ouvintes foram levados a pensar, questionar, questionar e duvidar, o que estimula o senso crítico. Com isso, a oralidade se fazia presente e se colocava para além do texto escrito. Em outros momentos, como leitores, pediam para ler em voz alta e solicitavam ajuda quando sentiam necessidade. Gradativamente foram falando de histórias que tinham lido em casa; geralmente eram textos de livros didáticos, uma vez que a maioria não possuía livros de literatura em casa nem levava da escola. Esse fato foi analisado junto à professora Vânia.

A Escola Verde possuía um acervo com várias obras de literatura infantil e os alunos não podiam pegar livros para levar para suas casas¹⁷². Era importante rever esta atitude; afinal, estávamos dizendo da importância da leitura de livros de literatura infantil e os alunos não tinham oportunidade de estar mais perto desse objeto.

Nesse processo de revisão, surgiram questionamentos, tais como: em quais implicações práticas resultariam nosso trabalho de orientação e discussão sobre a valorização da leitura junto aos alunos se eles não pudessem usufruir das obras literárias? Como podemos formar leitores se como professoras não tomamos atitudes para reverter algo pensado tempos atrás? Será que ainda não reconhecemos e sabemos o valor da literatura infantil na escola? Será que os diálogos que tivemos, tendo como base alguns dados teóricos sobre a relevância da literatura infantil na sala de aula, não tinham surtido nenhum efeito?

Essas indagações surtiram efeito. Os alunos passaram a levar livros para casa. Vânia organizou uma ficha para registrar os empréstimos realizados pelos alunos do Projeto de Leitura (Anexo 8). Eles podiam escolher um ou dois livros dentre os expostos nas estantes. Pegavam em uma semana e devolviam na outra. Não tinham a obrigação de preencher fichas nem de responder questionários; poderiam, se quisessem, falar sobre o livro lido.

¹⁷² Os motivos para o não empréstimo foram descritos no capítulo anterior.

Aproveitando nossa iniciativa, a colaboradora Vera (professora de Biblioteca, Escola Verde) também organizou um caderno no qual registrava o nome de alunos que procuravam a biblioteca, a fim de levar livros para casa (Anexo 9). Presenciamos várias vezes grupos de alunos, de diferentes anos escolares, indo até a biblioteca pegar livros para levar para casa. Isso acontecia, geralmente, no final do horário escolar.

Como registrado anteriormente, a escrita também seria contemplada no Projeto; isso porque tanto a leitura quanto a escrita “são parte do mesmo processo de construção de sentidos da literatura.” (PAULINO; COSSON, 2009, p.68). Desse modo, incluímos no Projeto de Leitura a apresentação de outros tipos de textos: músicas; parlendas; trava-línguas e provérbios, além de utilizar alfabeto móvel e jogos que continham letras, sílabas e palavras. O objetivo era trabalhar a escrita a partir de textos que a maioria deles já conhecia; instigá-los a ler era também nosso propósito. Dessa forma poderiam ter autoconfiança, pois sabiam o que estava escrito. As atividades lúdicas também proporcionaram conhecimentos, eram desafiadoras e provocavam o pensamento reflexivo da criança.

Fizemos jogos de stop¹⁷³, listas de objetos, pessoas, animais ou frutas relacionadas ao texto lido. A criança falava e nós, professoras e/ou colegas, escrevíamos no caderno ou em folhas. Depois contávamos as letras de cada palavra da lista, o número sílabas, quantas palavras começavam com determinada letra, dentre outras atividades. Líamos poemas, receitas, instruções de jogos e panfletos, escrevíamos palavras e formávamos frases referentes a textos lidos. Procurávamos trabalhar dentro da realidade da criança, mas incluíamos textos que pudessem desafiar os alunos a descobrirem novas palavras. Enfim, as atividades eram programadas, observando e avaliando o crescimento de nossos alunos leitores.

As imagens 85 - 89 ilustram essa etapa da pesquisa:

¹⁷³ Jogo de Stop também é chamado de adedonha. É um jogo muito comum que consiste em desenhar-se uma tabela em tópicos em um papel para cada jogador. Cada coluna da tabela recebe o nome de uma categoria de palavras como animais, automóveis, nomes pessoais, cores etc., e cada linha representa uma rodada do jogo. Para outras informações acesse <http://pt.wikipedia.org/wiki/Stop> Acesso em 10/08/2013.

Imagens 85, 86, 87, 88 e 89: Alunos realizando atividades a partir da leitura dos livros selecionados para nossa pesquisa. Projeto de Leitura- Realizado em 03/09/2013.

Imagem 85



Fonte: A autora

Imagem 86



Imagem 87



Fonte: A autora

Imagem 88



Imagem 89



Fonte: A autora

A partir das atividades realizadas, os alunos foram aprendendo o que significava contar ou ler uma história, o que era leitura silenciosa e leitura oral. Também aprenderam que uma história podia ser (re)contada de diversas maneiras por pessoas

diferentes. Conhecedores dessas estratégias, solicitamos que os alunos contassem uma história que tinham lido ou ouvido durante nossos encontros. Para isso disponibilizamos vários fantoches de mão¹⁷⁴. Entendíamos que, com essa ferramenta pedagógica, os alunos estariam desenvolvendo, por exemplo, a linguagem oral, a imaginação, a criatividade, a psicomotricidade, a organização do pensamento, a cooperação, além de aprender a improvisar. A utilização dos fantoches para a contação das histórias serviria como veículo de expressão e desenvolvimento do pensamento do aluno frente ao universo convencional da leitura e da escrita.

As três imagens abaixo representam a utilização de fantoches:

Imagem 90, 91 e 92 - Alunos realizando contação de histórias por meio de fantoches de mão. Projeto de Leitura. Realizado em 28/08/2013.

Imagem 90



Fonte: A autora

Imagem 91



Imagem 92



Fonte: A autora

¹⁷⁴ Fantoches de mão também conhecidos como bonecos de luva são bonecos manipulados com a mão do ator dentro dele. Seus dedos movimentam a cabeça e os braços do boneco. Para outras informações acesse <http://pt.wikipedia.org/wiki/Fantoche>

Sabemos que aprender a ler e a escrever não é uma atividade natural, para a qual o aluno se capacita sozinho. Assim sendo, entre os livros e os leitores estávamos nós, mediadoras com nossas intenções educativas envolvidas nessa mediação. E enquanto mediadoras era primordial motivar os alunos para a leitura. Éramos cientes de que, muitas vezes, o que levava o nosso aluno leitor a ler não era o reconhecimento da importância da leitura, e sim as várias motivações e interesses que correspondiam à sua personalidade e ao seu desenvolvimento intelectual. O essencial era conseguir que as atividades fossem significativas para os alunos, corresponderem a uma finalidade que eles podiam compreender e compartilhar. Procurávamos aprofundar nossos diálogos frente aos desafios que iam surgindo a cada encontro e tentávamos refletir sobre o fato de que:

Todo professor é um livro e, consequentemente, uma promessa de leitura para seus alunos. A questão é saber se esse livro se renova e se revitaliza na própria prática do ensino; de que maneira esse livro se deixa fruir pelos alunos-leitores e se esse livro se abre à reflexão e ao posicionamento dos leitores, permitindo a produção de muitos outros livros e textos. (SILVA, 1991, p. 30).

Procurávamos renovar sempre. Nossa intenção era auxiliar os alunos participantes do Projeto, em seu processo de letramento literário.

5.4 Outras marcas...¹⁷⁵

Não restam dúvidas, o espaço escolar no qual a criança se encontra inserida exerce enorme influência no desenvolvimento do hábito de leitura e nas maneiras de idealizar os benefícios e o proveito dos modos de se tornar um leitor. Concordamos com Zilberman (1982) quando ela escreveu que:

Preservar as relações entre a literatura e a escola, ou o uso do livro em sala de aula, decorre do fato de que ambas compartilham um aspecto comum: sua natureza formativa. De fato, tanto a obra de ficção como a instituição de ensino estão voltadas à formação do indivíduo ao qual se dirigem. (ZILBERMAN, 1982, p. 22).

Os professores podem, na sala de aula, proporcionar experiências variadas e coletivas de incentivo à leitura de obras de literatura infantil, além de orientar os alunos

¹⁷⁵ As reticências ao final da frase representam que as marcas não se extinguíram.

no sentido de também ler fora do espaço escolar. Em nossa pesquisa, fomos inserindo o uso de texto literário na sala de aula acreditando que se aprende ler, lendo. E que formar leitores requer um investimento significativo na construção de uma comunidade que compartilha textos lidos, que estabelece trocas acerca das obras lidas, a princípio pela mediação do professor e, posteriormente, com autonomia.

Acreditamos que uma política de distribuição de livros, como é o caso do PNBE, isolada, não cria novos leitores. Para evitar esse descompasso nas escolas, é importante que nós, professores, mediadores de leitura, incorporem a tarefa de ser leitores e também formadores de leitores.

Com o intuito de proporcionar novas formas de leitura, nas duas escolas fizemos leitura na tela do computador. Os alunos mais do que vivem, nasceram na era do audiovisual. Assim, concebemos um diálogo entre as diferentes ferramentas. E o aluno percebe que a literatura infantil é veiculada em diferentes suportes textuais, construídos na medida em que a sociedade expande as suas potencialidades tecnológicas. Chartier (1998) faz comparações entre texto impresso e digital, sempre no sentido de evidenciar diferenças importantes entre os dois objetos de leitura, o que não significa distinguir e separar os processos de lê-los:

A inscrição do texto na tela cria uma distribuição, uma organização, uma estruturação do texto que não é de modo algum a mesma com a qual se defrontava o leitor do livro em rolo da Antiguidade ou o leitor medieval, moderno e contemporâneo do livro manuscrito ou impresso, onde o texto é organizado a partir de sua estrutura em cadernos, folhas e páginas. O fluxo sequencial do texto na tela, a continuidade que lhe é dada, o fato de que suas fronteiras não são mais tão radicalmente visíveis, como no livro que encerra, no interior de sua encadernação ou de sua capa, o texto que ele carrega, a possibilidade para o leitor de embaralhar, de entrecruzar, de reunir textos que são inscritos na mesma memória eletrônica: todos esses traços indicam que a revolução do livro eletrônico é uma revolução nas estruturas do suporte material do escrito assim como nas maneiras de ler. (CHARTIER, 1998, p.12,13).

Este mesmo autor continua registrando:

Os gestos mudam segundo os tempos e lugares, os objetos lidos e as razões de ler. Novas atitudes são inventadas, outras se extinguem. Do rolo antigo ao códex medieval, do livro impresso ao texto eletrônico, várias rupturas maiores dividem a longa história das maneiras de ler. Elas colocam em jogo a relação entre o corpo e o livro, os possíveis

usos da escrita e as categorias intelectuais que asseguram sua compreensão. (CHARTIER, 1998, p. 77).

Sendo assim, consideramos que seria importante possibilitar momentos para que nossos colaboradores fizessem leituras na tela do computador, uma vez que a leitura, com a universalização das informações, sofreu alterações com seus novos costumes e práticas, conforme Soares (2002, p. 152):

A tela como espaço de escrita e de leitura traz não apenas novas formas de acesso à informação, mas também novos processos cognitivos, novas formas de conhecimento, novas maneiras de ler e de escrever, enfim, um novo letramento, isto é, um novo estado ou condição para aqueles que exercem práticas de escrita e de leitura na tela.

Com este novo espaço de escrita, que possibilita “outra interação ente escritor e leitor, entre escritor e texto, entre leitor e texto e até mesmo, mais amplamente, entre o ser humano e o conhecimento.” (SOARES, 2002, p. 151), os alunos tiveram oportunidade de vivenciar, na escola, outra maneira de ler textos de literatura infantil. Esses textos, hoje, se potencializam como realidade intermediária e suporte para o saber, servindo na sala de aula como, por exemplo, ferramenta para diálogos orais.

Na oportunidade, os alunos entraram no site oficial da autora Ruth Rocha, conheceram sua vida e obras, além de selecionar algumas delas para fazer suas leituras, como se pode ver nas imagens abaixo:

Imagens 93 e 94 - Leitura de obras de Ruth Rocha na tela do computador. Realizada na Escola Azul, no dia 27/09/2013.

Imagem 93



Imagem 94



Fonte: A autora

Imagens 95 e 96 - Leitura de obras de Ruth Rocha na tela do computador. Realizada na Escola Verde, no dia 24/10/2013. Fonte: Acervo da autora.

Imagem 95



Imagem 96



Fonte: A autora

Após a leitura na tela do computador¹⁷⁶, a professora passou na lousa um registro desse momento e pediu para que a turma copiasse no caderno de Literatura. Ela também deixou espaço para que os alunos escrevessem a opinião deles sobre a atividade realizada. Esse momento foi diferente dos realizados em aulas anteriores, em que os alunos tinham como tarefa uma interpretação por meio de perguntas com respostas cujas respostas estavam bastante explícitas no texto.

Consideramos que esta aula foi um marco, para que novos rumos fossem (re)pensados para se registrar atividades de leitura literária. Entendemos que cada obra literária permite um tipo de *verificação* de aproveitamento. É interessante que o professor não reduza a leitura literária a um mero desencadeador temático de algum conteúdo escolar, mas que ele utilize a riqueza e densidade do texto literário para agregar conhecimentos e novos olhares sobre o que está sendo estudado.

Também promovemos algumas rodas de conversa¹⁷⁷ para que pudéssemos dialogar com os alunos sobre as leituras de obras de literatura infantil realizadas por

¹⁷⁶ Nesta atividade percebemos a agilidade dos alunos em manusear a ferramenta utilizada. Salientamos que na Escola Azul, os alunos foram mais ágeis e todos disseram ter computador e acesso à internet. Enquanto que na Escola Verde alguns alunos disseram não ter computador em casa, outros disseram que possuíam computador mas não tinham acesso à internet, geralmente procuravam *lanhouse* para jogar.

¹⁷⁷ Roda de conversa é também conhecida por outras expressões, tais como: *rodinha* ou *hora da novidade*. A roda de conversa pode se dar em diferentes momentos ou situações. É importante que ela faça parte do planejamento do professor e seja desenvolvida em um contexto onde os alunos possam se expressar, buscando superar seus *entraves*. Ao professor cabe criar um movimento de troca de ideias,

eles. De acordo com Kleiman (1998, p. 24), não é “qualquer conversa que serve de suporte temporário para compreender o texto”. Em ambas as escolas parceiras, os alunos não tinham o hábito de realizar esse tipo de atividade. Contudo, inserimos a roda de conversa em alguns de nossos encontros por acreditar que por meio dela os alunos seriam capazes de construir uma autonomia cada vez maior para compartilhar suas impressões sobre as leituras realizadas e, com isso, poderiam adquirir um protagonismo cada vez maior na troca.

Essa atividade, ao ser inserida no cotidiano da sala de aula, trouxe em si o potencial de ajudar a construir uma comunidade de leitores na escola. Os alunos tiveram oportunidades de falar sobre o tipo de leitura que gostavam de ler, escolheram o livro desejado, num universo de várias obras. Tivemos o cuidado de apresentar um número bem superior à quantidade de alunos de cada turma. Dessa forma, o último aluno a pegar o livro teve também direito à escolha e não teve de pegar o que restou na mesa. Inserimos junto a essas obras as de Ruth Rocha, selecionadas para este estudo, bem como outras que foram recebidas por meio do PNLD/2013.

Os alunos, ao escolherem suas leituras, apreciarem os efeitos que cada uma delas lhes provocou, falarem sobre essas sensações, puderam recomendar leituras e analisar as recomendações recebidas dos colegas, a fim de seguir aquelas que lhes pareciam mais interessantes. Desse modo, desenvolveram, ao longo do processo, gostos e preferências por obras, gêneros e autores. A princípio, os alunos tiveram dificuldades em esperar sua vez para falar, todos estavam ansiosos para falar comigo ou expor seu pensamento. Fato compreensível, uma vez que não eram habituados a realizar esse tipo de atividade. Houve a necessidade de realizar um trabalho de diálogo coletivo, ou seja, aguardar a vez de cada um falar, escutar quem estava falando, para depois se manifestar. Destacamos que, neste caso, dialogar sobre o mesmo assunto requeria uma troca de experiência, em que um ouvia o outro. Sobre as experiências que nos tocam, retomamos Larrosa (2002, p.24):

A possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar;

considerações e indicações entre os alunos, usando, quando necessário, uma pergunta ou outra com cada participante da roda. Com o tempo, as crianças vão construindo uma autonomia cada vez maior para compartilhar essas impressões, no caso, sobre as leituras de obras literária realizadas.

parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço.

Ouvir e esperar a vez de falar exigiu uma dinâmica que aos poucos foi sendo incorporada pelos alunos. Conforme nossas instruções, era importante sair da mesmice de dizer apenas: indico porque este texto foi legal. Seria importante dizer por que era uma história legal. Com as rodas de conversa, os grupos puderam debater livremente ou de forma dirigida. Por meio de nossa intervenção, dirigida ou não, fomos observando que os alunos estavam atentos às palavras, uns questionavam os outros sobre o porquê de justificativa para indicar ou não uma determinada leitura. Essa atenção às palavras é de suma importância, pois “as palavras com que nomeamos o que somos, o que fazemos, o que pensamos, o que percebemos ou o que sentimos são mais do que simplesmente palavras” (LARROSA, 2002, p. 21).

Assim, com as rodas de conversas, ilustradas nas imagens 97 - 101, proporcionamos certo exercício da autonomia da fala e da escuta.

Imagens 97 e 98 - Rodas de conversa sobre obras lidas- Realizadas na Escola Verde no dia 01/10/2013.

Imagem 97



Imagem 98



Fonte: A autora

Imagens 99 e 100 - Rodas de conversa sobre obras lidas. Realizadas na Escola Azul no dia 04/10 /2013.

Imagem 99



Imagem 100



Fonte: A autora

Não menos importantes são outras marcas deixadas por nossas ações, ao longo da pesquisa: as Oficinas com os professores no ano de 2012; as idas e vindas às escolas parceiras; os primeiros contatos com nossas colaboradoras; os diálogos estabelecidos com alunos/colaboradores; as conversas intermináveis com nossas colaboradoras no sentido de trocar experiências no campo teórico e prático; as conquistas, mesmo que em passos lentos, da leitura autônoma de alguns alunos; o exercício da reflexão crítica sobre saberes e práticas de nossas colaboradoras; enfim, para nós foi importante ouvir nossas colaboradoras¹⁷⁸ sobre o trabalho desenvolvido na pesquisa de campo. Para isso, perguntamos se havia mudado alguma coisa no planejamento delas durante e após nossos diálogos no decorrer dos meses que estivemos na escola. O que ouvimos foi:

Antes me preocupava muito em ensinar os alunos a escrever bem. Agora, não que eu não me preocupe com isso, mas pude perceber que despertando o interesse dos alunos para a leitura, a escrita acontece com muito mais facilidade. (Alba, professora de Literatura, Escola Azul. Entrevista, 28/11/2013).

Olha, eu observei várias mudanças aqui na Biblioteca. Por exemplo, com a professora Arlete, eu notei que ela passou a vir com os alunos pegar livro, ela também pegava livro para levar para casa. E também começou a fazer contação de histórias para os meninos. E os meninos, agora eles chegam aqui e os livros estavam expostos e eles escolhiam dentre eles; ultimamente eles estão pegando outros títulos de outros lugares, eles chegam aqui, professora, eu quero este

¹⁷⁸Registramos apenas as falas das colaboradoras que permaneceram nas salas de aulas. A professora Vanilda entrou em licença médica no mês de setembro; dessa forma estas duas últimas questões não foram respondidas por ela.

livro. Chegam com algumas indicações deles. Eu acho que foi a partir de seu trabalho na sala de aula. Eles chegaram com Ruth Rocha, acho que leram todos os títulos dela que tínhamos na escola, e agora buscam outros títulos, não só da Ruth Rocha. (Angélica, professora de Biblioteca, Escola Azul. Entrevista 28/11/2013).

Mudou muita coisa. Eu voltei a fazer o trabalho de literatura que eu fazia quando era professora de Literatura. Estou pegando livros na biblioteca, alguns de acordo com as matérias, lendo estes livros. Então eu vou até a biblioteca, escolho antecipadamente, leio e tento adequar eles ao conteúdo. Inclusive, o substantivo masculino e feminino, nós vamos ler um livro falando sobre o assunto. (Arlete, professora regente do 3º ano F. Escola Azul. Entrevista 28/11/2013).

Mudou, mudou bastante. Porque eu procurei buscar mais títulos de acordo com os conteúdos que eu estou trabalhando, procurando sempre abordar os conteúdos de História, Geografia e outros conteúdos. Eu procuro títulos para iniciar um assunto, então eu achei isto muito bom. Foi muito válido. Estou incluindo a leitura de livros de história, ouvindo opiniões dos alunos. Enfim, buscando um tempo para contar histórias, e como você dizia: eu deixando o aluno ver que eu sou uma leitora. (Arlinda, professora regente do 3º ano F. Escola Azul. Entrevista 28/11/2013).

Eu percebi uma mudança, muita mudança, bem significativa. Por exemplo, a professora Vanilda já traz os meninos para a biblioteca, toda semana. A biblioteca ficou até mais alegre, a presença dos alunos aqui dentro é fundamental, não é? Então, eu fico feliz ao ver os meninos vir para cá. É um enfrentamento de mudança, você tem que enfrentar. Sair da sala de aula com 30 alunos, atravessar esses corredores não é fácil não. Então dou os parabéns para você e para ela que estão conseguindo fazer este trabalho. Eu quero fazer isto com todas as professoras. Você conseguiu que acontecessem mudanças por aqui. Estou aprendendo. Sua forma de questionar, sugerir. Não sei se vou conseguir seguir esta linha na integra, mas vou tentar. (Vânia, professora de Biblioteca, Escola Verde. Entrevista 26/11/2013).

Se mudou? Nossa, e como. Você nos fez pensar, rever nossa forma de trabalhar. Dos livros da Gêrusa, aqueles que eu trabalhava sempre, porque temos um para cada aluno, eu fui incluindo vários outros. Agora, trabalho com vários títulos ao mesmo tempo. Nossas conversas ajudaram em muitas coisas, até rodas de conversas nós fizemos, os alunos falaram de seus gostos. Antes eu ia para sala e levava os livros que eu conhecia, agora estou incluindo alguns que atendam os gostos dos alunos. (Vanessa, professora de Biblioteca, Escola Verde. Entrevista 25/11/2013).

Com certeza, mudou muita coisa com sua vinda. A gente observou você com a professora Vanilda. Com ela tínhamos uma resistência maior, até durante os módulos de planejamento. Com seus diálogos vimos mudanças, até com o tipo de atividades que ela passou a planejar. E com os meninos. Quando você chega na sala é aquela alegria, eles já te conhecem, tem uma ligação. Acho que deveria ter sido feito um trabalho com a escola toda. Mas a gente sabe que não dá para fazer com todos, né? (Veridiana, coordenadora da Educação Infantil, 1ª e 2ª anos, turno da manhã, Escola Azul. Entrevista 06/12/2013).

Eu acredito que você provocou mudanças. Os alunos do Projeto de Leitura, por exemplo, este ano estavam mais estimulados, estavam achando mais prazeroso vir para as aulas no turno da tarde. O ano passado esse Projeto não era prazeroso para os meninos, ele era visto como um reforço. Este ano tudo mudou. Eles viram no Projeto uma maneira diferenciada de ver a

literatura e eles leram. (Verônica, coordenadora da Educação Infantil, 3º ao 5º ano, turno da manhã, Escola Azul. Entrevista 06/12/2013).

Você mudou a dinâmica da biblioteca. Ela passou a ter mais vida. Os alunos voltaram, depois de alguns anos, a frequentar este lugar. Foi muito importante te ver trabalhar, falar da literatura, envolver as pessoas com os livros. (Vera, professora de Biblioteca, Escola Azul. Entrevista 25/11/2013).

Mudei algumas coisas ao planejar. Agora penso mais na literatura. Lembro que você me falou sobre um texto, não me lembro da autora, só sei que ela falava da escolarização da literatura. Então, fico pensando, será que devo fazer desta forma ou de outra? Será que devo fazer a interpretação escrita desta história? Aí, eu me lembro de você: “gente, os leitores mudaram, os gostos mudaram, mas a fantasia continua”... Então, revejo meu planejamento para ver se com ele meus alunos poderão se tornar leitores. Eu ainda tenho que caminhar muito, não sou uma leitora, leio apenas o suficiente para fazer meus planejamentos. (Verusca, professora regente do 2º ano, turno da tarde. Escola Verde. Entrevista 21/11/2013).

Com esses relatos das colaboradoras constatamos um entendimento gradativo da relevância do trabalho com obras de literatura infantil na escola, das possibilidades do (re)pensar as ações coletivas, no que diz respeito ao trabalho, com obras literárias infantis, e de como o trabalho de campo pode ser relevante para futuras ações. Entendemos que a pesquisa realizada nas escolas parceiras foi um aliado importante para formação continuada, auxiliando o professor na sua compreensão das complexas relações da literatura infantil e de seu uso na sala de aula, bem como dos diferentes saberes e práticas adquiridos no cotidiano escolar.

Disseminar a leitura de obras de literatura infantil tornou-se de fundamental importância, especialmente pelo fato de que determinados aspectos didáticos não eram utilizados em sala de aula por não serem conhecidos/vivenciados por nossas colaboradoras. Observamos que o desencontro entre a literatura e leitor não era um fenômeno restrito apenas aos alunos. Ao contrário, esse fenômeno podia ser compreendido como um reflexo do desencontro também vivido entre os professores e a leitura de literatura infantil, principalmente porque, da mesma maneira que os alunos não liam, havia muitos professores que também não liam; prevalecia a interminável multiplicação de não leitores. Não havia mediadores de leitura e “sem mediação segura, sem agentes bem formados e sem estruturas adequadas, entre as quais a biblioteca, os livros se perdem e a leitura se pulveriza¹⁷⁹.” (NETO, 2009, p.66).

¹⁷⁹ Esta pulverização poderá ser analisada tendo como exemplo os indicadores sobre o desempenho da leitura e escrita dos alunos brasileiros. Ver texto os resultados do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes - PISA em: <http://portal.inep.gov.br/pisa-programa-internacional-de-avaliacao-de-alunos> Acesso em 13/02/2014.

Com o propósito de uma pesquisa participativa, em que as colaboradoras refletiram e pesquisaram sobre seus saberes e as suas práticas, e endossando a posição defendida por Pimenta (2005a), que considera justo que o sujeito tenha conhecimento das observações do pesquisador, podendo questionar, intervir e/ou complementar suas conclusões, consideramos expressivo registrar as narrativas de nossas colaboradoras, revelando contribuições da pesquisa para o (re)pensar de suas ações pedagógicas:

Eliana, você contribuiu e ainda contribui muito para as minhas aulas. Estou iniciando minha carreira como professora, e ter a oportunidade de trabalhar com alguém assim tão experiente e feliz no que faz me incentivou muito e me fez perceber que os alunos gostam do que é inovador, do que instiga a curiosidade deles, pois assim conseguem aprender muito mais. (Alba, professora de Literatura, Escola Azul. Entrevista, 28/11/2013).

Você me trouxe ânimo para continuar minhas atividades na biblioteca. Trouxe sugestões de textos que puderam ajudar a pensar na importância da literatura infantil. Eu sempre soube dessa importância, mas você ajudou a compreender muita coisa. Conversamos sobre vários textos e situações vividas na escola. (Angélica, professora de Biblioteca, Escola Azul. Entrevista 28/11/2013).

Você me ajudou a retornar, a buscar novos métodos, introduzindo a literatura em nossos conteúdos, tentando fazer com que eles, os livros de literatura sejam mais prazerosos ao ler. Mostrando que não é somente ficha literária, a matéria, o conteúdo, sobre a vivência da gente, tem muita coisa nos livros que podemos explorar. Dialogar sobre os textos lidos, isto você me ajudou a ver o quanto é importante. Permitir que os alunos falem de suas leituras, ser mediadora de leituras. (Arlene, professora regente do 3º ano F. Escola Azul. Entrevista 28/11/2013).

Foram muitas as contribuições, não só no nível da literatura, com o fato de você vir com o seu trabalho, mas também em nível de informações de como trabalhar com livros literários, como incluir ele nos conteúdos que a gente está trabalhando e a importância também de utilizá-los na sala de aula. Então, foram muitas as contribuições, acho que me fez pensar. Pensar muito sobre minhas ações na sala de aula. (Arlinda, professora regente do 3º ano F. Escola Azul. Entrevista 28/11/2013).

Eu acho que você tem literatura infantil na veia, no sangue, e é difícil ver alguém como você. Até a forma de questionar o aluno. Eu acho bonito do jeito que você faz. E eu quero aprender. Colocar o aluno em contato com o livro, dialogando, levantando hipóteses, se tornando um leitor. Lá no começo, quando você estava ministrando aquele curso, as oficinas no CEMEPE, eu pensei: se a Eliana fosse para a escola, ela iria falar; é outra pessoa falando daquilo que você acredita. Como diz: “Santo de casa não faz milagre”. Você colaborou muito comigo, comigo não, com a escola. Eu percebo, parece que a gente tirou o pé, o primeiro pé, estamos dando os primeiros passos para trabalhar bem com literatura infantil. (Vânia, professora de Biblioteca, Escola Verde. Entrevista 26/11/2013).

Você contribui bastante não só nas atividades que realizo aqui nesta escola, mas também nas que realizo na outra escola enquanto professora de 2º ano. Antes não prestava muita atenção,

não parava para pensar nas questões que elaborava sobre um livro que os alunos liam. Eu elaborava questões que as respostas estavam bem na frente dos alunos. Agora, paro, penso e vejo que posso dialogar com os alunos sobre a obra que eles leram, podemos conversar e também fazer outras formas de registros que possibilitem que o aluno possa pensar sobre o que o autor escreveu. Também olho as imagens com outro olhar. Estou mais motivada, tenho lido mais. (Vanessa, professora de Biblioteca, Escola Verde. Entrevista 25/11/2013).

Você contribuiu com as professoras regentes, com as de biblioteca. Vimos as pessoas mais interessadas, procurando mudar o jeito de trabalhar com os livros de história. Às vezes a Vânia fala, ela te elogia, ela diz: “eu sento com a Eliana e o grupo de crianças. Eu fico ali observando ela, vendo coisas que eu não pensava antes. Observo a mediação dela, é de uma riqueza muito grande”. Nós só temos a agradecer suas contribuições. (Veridiana, coordenadora da Educação Infantil, 1^{os} e 2^{os} anos, turno da manhã, Escola Azul. Entrevista 06/12/2013).

Suas contribuições ajudaram muito nossos professores. Eu acredito no tipo de pesquisa que você fez. A imersão no campo, estar aqui no dia a dia e entender um pouco do contexto da escola e depois contribuir. Você não foi daquelas que observou o cotidiano e pronto, foi lá escrever o que viu. Eu só quero agradecer a sua participação aqui na escola, a meu ver foi muito importante; você provocou algumas mudanças para melhor, é claro. (Verônica, coordenadora da Educação Infantil, 3^o ao 5^o ano, turno da manhã, Escola Azul. Entrevista 06/12/2013).

Eu sou uma professora readaptada. Fico aqui na biblioteca e acompanho os professores, vejo a ausência deles em procurar conhecer as obras. Com sua vinda, vi mudanças: professores perguntando por livros, alguns te perguntando coisas e você dando sugestões de como trabalhar com livros, a maneira de conversar sobre os livros, a importância de conhecer o gosto dos alunos. Foram muitas as contribuições; espero que você volte na escola mais vezes, sua ajuda foi significativa. (Vera, professora de Biblioteca, Escola Azul. Entrevista 25/11/2013).

Eu mudei, as minhas aulas mudaram. Como regente, deixava a contação de histórias para a professora de Literatura, agora tento incluir algumas leituras de historinhas para meus alunos. Às vezes conto, outras vezes leio e até deixo os alunos contarem histórias que eles leram ou já ouviram alguém contar. (Verusca, professora regente do 2^o ano, turno da tarde. Escola Verde. Entrevista 21/11/2013).

Foi recorrente, nas narrativas de nossas colaboradoras, o quanto nossa pesquisa ajudou-as a rever suas práticas. Com os novos saberes, as ações foram sendo modificadas, algumas delas foram sendo incluídas. Isso nos faz pensar na formação continuada e nas experiências compartilhadas nos ambientes em que trabalhamos e convivemos diariamente. Imbernón (2010) relata que houve avanços no conhecimento teórico e na prática de formação continuada; porém, é preciso “Olhar para trás e ver o que é que funcionou e o que aprendemos. Não começar sempre do zero” (IMBERNÓN, 2010, p. 37). Acreditamos e observamos uma mudança interativa de nossas colaboradoras, seus saberes e suas práticas. Entendemos, como Nóvoa, que “a formação

não se faz *antes* da mudança, faz-se *durante*, produz-se nesse esforço de inovação e de procura dos melhores percursos para a transformação da escola” (NÓVOA, 1992, p. 28, grifo do autor).

Os alunos também deixaram seus recados quanto ao nosso trabalho. Registramos alguns deles.

Imagens 101, 102, 103, 104, 105 e 106 - Registros de alunos, das duas escolas, sobre as atividades realizadas em nosso trabalho de campo. Realizados nos dias 21 e 26/11/2013.

Imagem 101



Fonte: A autora

Imagem 102

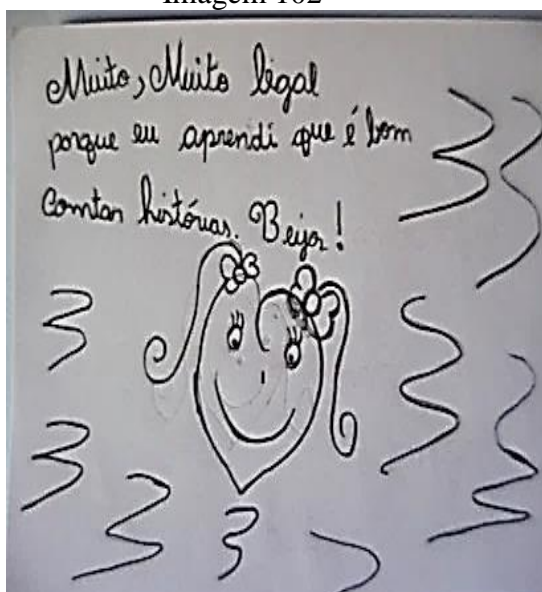
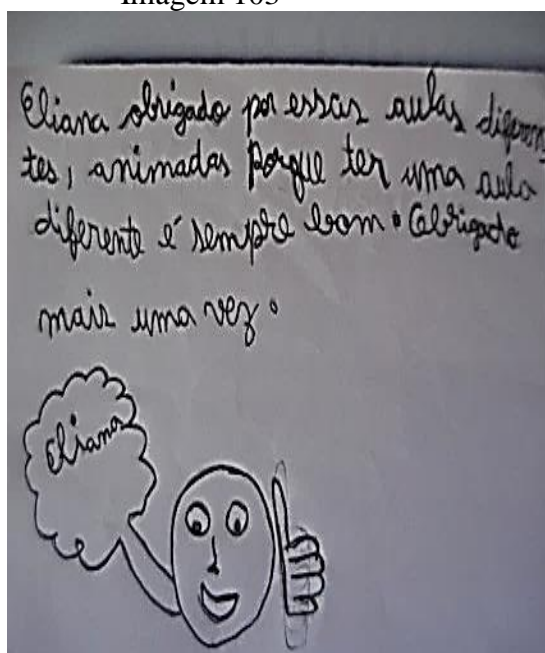


Imagem 103



Fonte: A autora

Imagem 104

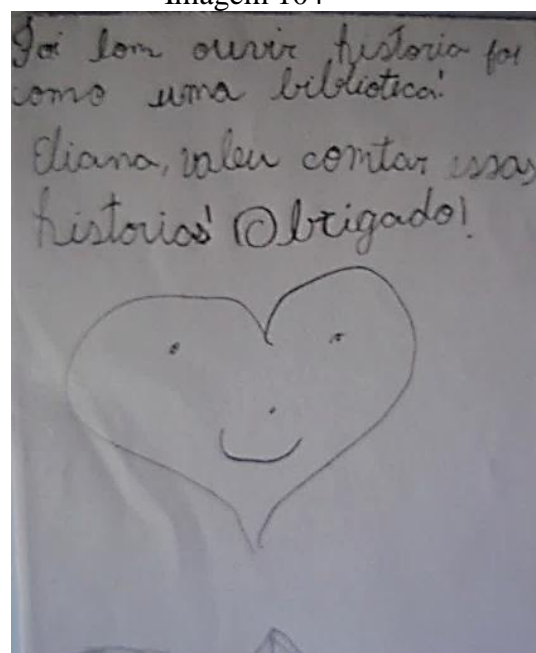


Imagem 105

Eu estou achando
muito legal a Eliane
estar acompanhando
as aulas está fazendo
pelas aulas sem
legal por que também
a Eliane é muito legal
é quando a Eliane
está aqui eu sinto que
eu estou no mundo
da leitura no mundo
da arte

♥ Eliane
você é muito
legal um
professor

Fonte: A autora

Imagem 106

$\frac{21}{11}$ Néberah Eliane
 $\frac{11}{13}$

Eu gostei de cada livro que
a Eliane contou por que? ela
tem uma expressão tão grande
Para com tá um livro que
parece que ela nasceu pra
ser professora de literatura
gente vocês não sabe o que
tá perdendo.

Reunindo os registros, lendo-os atentamente, concluímos que, se quisermos que nossos alunos leiam obras de literatura infantil, há que se ter contato com experiências de leitura e deixar que a leitura que nos encanta e seduz nos forme como leitores autônomos e críticos.

Após a apresentação de obras de literatura infantil, como possibilidade de formação de leitores, caminhamos para as considerações finais de nosso estudo entrelaçando as discussões, até então apresentadas na busca de compreender como os saberes e práticas interagem no processo de formação leitora dos professores e de seus alunos, a partir de obras literárias de Ruth Rocha. Este será o tema das considerações finais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Simbolicamente falando, o eixo em torno do qual giram as dimensões pessoal, profissional e organizacional da profissão docente é continuamente lubrificado pelas práticas de leitura. O professor lê e faz ler os seus alunos. O professor lê e provê conteúdos. O professor lê e provê caminhos. O professor lê e se vê melhor nas suas caminhadas. O professor lê e se reconstrói nas experiências. O professor lê e se revitaliza incessantemente. (SILVA, 2009, p. 28).

Iniciamos nossas considerações finais com o pensamento acima, pois ele expressa nossos sentimentos em relação à forma como a leitura faz parte da vida do professor. A leitura está enraizada na vida do professor. Ela permeia sua prática docente, e sua sucessiva incorporação colabora para o fortalecimento da docência como profissão.

Consideramos que a leitura não é realizada somente na escola; ela está presente em todos os momentos de nossas vidas, em todas as esferas sociais. Nós a concebemos como uma prática social porque sua relação com o homem ocorre entrelaçada com a história e a cultura.

A leitura é um dos meios que o indivíduo tem para se comunicar com mundo, ter contato com novas ideias, pontos de vista e experiências. Urge, portanto, a formação de uma sociedade leitora.

Tendo em vista essa necessidade e a concepção de leitura que norteia nossa prática, desenvolvemos nossa pesquisa.

A construção destas considerações finais é resultado do cruzamento dos diálogos com alunos/colaboradores e professoras/colaboradoras, de observações em salas de aulas, de atividades realizadas no trabalho de campo, de respostas obtidas nas entrevistas com as colaboradoras e dos diálogos teóricos estabelecidos com os autores que nos respaldaram ao longo do trabalho realizado.

Nesta pesquisa, fomos nos entrelaçando com nossas leituras sobre a literatura infantil, a formação do professor e do aluno leitor para respondermos à seguinte indagação: que possibilidades de saberes e práticas as obras de literatura infantil de Ruth Rocha, selecionadas pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola – 1999 - 2010, poderiam propiciar a formação leitora de professores e alunos da rede pública municipal da cidade de Uberlândia/MG? Outras indagações surgiram: Como os professores de

literatura, de biblioteca e regentes de classes dos anos iniciais do ensino fundamental incorporavam as obras literárias em seu processo de formação leitora? Quais as contribuições das obras de Ruth Rocha selecionadas para a formação do professor e do aluno leitor? De que forma as obras literárias selecionadas podiam contribuir para despertar o interesse dos professores sobre sua formação leitora? Como as obras dialogavam com a formação histórica cidadã? Como as obras de Ruth Rocha possibilitavam a formação do professor leitor no processo de formação continuada?

Na introdução, anunciamos que essas questões orientariam este trabalho, na tentativa de compreender quais eram as contribuições de obras literárias de Ruth Rocha, para a formação do professor e do aluno leitor, focalizando saberes e práticas educativas desenvolvidas nos anos iniciais do ensino fundamental. Também nos interessava analisar políticas públicas e espaços de formação continuada de professores leitores no contexto escolar da rede pública de ensino; registrar e refletir sobre aspectos da obra de literatura infantil de Ruth Rocha; analisar a experiência de construção coletiva de saberes na pesquisa e na formação do professor leitor; refletir sobre as contribuições das obras investigadas para a construção de saberes e práticas no processo de ensino e aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental. Também trouxemos na introdução a opção metodológica que direcionou o trabalho de pesquisa - a pesquisa-ação colaborativa -; os procedimentos de pesquisa e os recursos utilizados na tentativa de compreender o nosso objeto de pesquisa.

A pesquisa empírica foi realizada nos anos de 2011 a 2013. Primeiramente, na fase exploratória, aplicamos um questionário a fim de verificarmos o conhecimento dos professores acerca do Programa Nacional Biblioteca da Escola, se as obras distribuídas por este Programa estavam chegando às escolas e se os professores as utilizavam. Após a devolutiva desse instrumento, definimos nosso campo de pesquisa e partimos para a realização de nossa pesquisa-ação.

Nossa proposta de pesquisa, desde nossa aprovação no Programa de Pós-Graduação, era falar *com* os professores e não falar *de* suas práticas, assim, partimos para a pesquisa-ação colaborativa. Na primeira etapa contamos com a colaboração de 129 professores por meio de Oficinas em curso de formação continuada no Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz (CEMEPE). Num segundo momento, o grupo foi constituído por 56 professores que, voluntariamente, manifestaram o desejo de participar da pesquisa. Conforme os critérios estabelecidos para escolha de nossos colaboradores, a saber: ser professor dos anos iniciais do ensino

fundamental e ter participado das Oficinas que oferecemos em 2012, o universo da pesquisa foi composto por 13 professoras/colaboradoras e 112 alunos dos anos iniciais do ensino fundamental da rede municipal da cidade de Uberlândia, estado de Minas Gerais. A partir do critério de escolha que levou em conta a maior e menor nota do Ideb, selecionamos duas escolas parceiras.

Ao realizarmos nossa pesquisa, eminentemente interativa, fomos aos poucos tecendo uma estrutura interacional de confiança e comprometimento junto às nossas colaboradoras, a fim de chegarmos a um saber compartilhado. Fomos aprendendo a ouvir os discursos com diferentes traços culturais e adotamos a humildade daqueles que desejavam (re)pensar suas ações no fazer diário, no que diz respeito ao uso da literatura infantil na sala de aula. O processo participativo permitiu que estabelecêssemos diálogos, troca de opiniões e experiências que nos possibilitaram concretizar esta pesquisa.

Os estudos empreendidos, no primeiro capítulo, sobre a formação continuada como espaço para formação leitora possibilita-nos concluir que as políticas públicas de ensino nas duas últimas décadas têm dado ênfase à formação do professor no que diz respeito à sua qualificação e responsabilidade pela melhoria do ensino. É de extrema relevância levar em conta que a educação tem a necessidade de acompanhar os avanços pelos quais a sociedade passa no decorrer dos séculos e que as políticas educacionais são um caminho para a ampliação dos conhecimentos e da formação, e para a melhoria da qualidade educacional e democratização do conhecimento.

Assim se faz necessário investir nas políticas públicas de ensino que propaguem concepções sobre o que é leitura, sem o que não se conseguirá estabelecer um marco de referência para a formação de leitores.

Destacamos que a questão da leitura não pode ser tratada apenas por e para as pessoas que circulam no ambiente escolar, mas para todos que circulam em seu entorno; afinal, a responsabilidade social da escola, bem como do poder público, não se reduz às pessoas que estão diretamente ligadas às instituições escolares, mas à rede da qual esses usuários participam e com a qual interagem. Destacamos ainda que o processo de formação de leitores vai além de ações de distribuição de livros, como é o caso do PNBE. Para essa formação, são necessárias ações que promovam o encontro do professor com o livro de literatura infantil e o desenvolvimento de práticas de leitura centradas na construção de sentidos e não na mera identificação de informações explícitas nos textos.

No que diz respeito ao CEMEPE, que busca fomentar a formação continuada de servidores da rede pública municipal de ensino, na cidade de Uberlândia, verificamos que são promovidos cursos, minicursos e oficinas pedagógicas nos diferentes níveis de ensino, com temas distintos. Contudo, estes ainda não propagam a leitura de obras literárias infantis enquanto propulsoras da formação leitora de professores e, conseqüentemente, de alunos nem salientam a relevância de o professor ser um mediador de leituras.

Consideramos que a formação do professor é condição básica para que se efetive uma política de formação de leitores no âmbito da escola. Defendemos uma formação que colabore para que o professor saia da condição de *ledor*, não apenas *leia*, mas leia com competência e autonomia e seja capaz não apenas de incentivar seus alunos, mas fazer com que desvelem o que está subjacente aos textos, em especial dos textos de literatura infantil. Defendemos, ainda, uma formação que possibilite aos professores oportunidades de se verem como mediadores de leitura.

Assim, consideramos que os programas de formação continuada necessitam considerar os professores como leitores que formam novos leitores, sem o que não se conseguirá desprendê-los da condição única de professor que *ensina a ler* e não que *ensina a compreender o que leu*. E precisam, principalmente, proporcionar momentos em que o professor reflita sobre sua forma de lidar com a literatura, no sentido de examinar se ela agrega conhecimento ou se apenas informa fatos literários aos alunos.

É fundamental que, como professores, sejamos *eternos aprendizes*, conscientes de que a formação continuada necessita ser caracterizada como uma aprendizagem permanente.

Quanto à autora selecionada para nosso estudo, Ruth Rocha, foco de nosso segundo capítulo, diríamos que seus quarenta e cinco anos de produção literária, com uma diversidade de temas, e seu reconhecimento como escritora levaram-nos às suas obras indicadas pelo PNBE/1999-2010 e, conseqüentemente, à sua escolha. Suas inúmeras obras fizeram e fazem parte da vida de muitas crianças brasileiras e também do exterior, além de ser referência na área de literatura infantil. Sua produção pressupõe práticas de leituras diversas; os temas abordados são múltiplos, como são múltiplos os seus leitores.

De sua vasta produção literária, escolhemos para iniciar nosso estudo quatro obras literárias: “As coisas que a gente fala”, “Atrás da porta”, “O trenzinho do Nicolau” e “Quem tem medo de quê?”.

Na nossa opinião, elas são obras para crianças, apreciadas também por adultos. Ao escrevê-las, a autora não buscou palavras mais fáceis porque se tratava de uma leitura para crianças. Ela trata de temas complexos e relevantes com uma linguagem que permite a todos, crianças e adultos, a compreensão do que escreve.

As quatro obras, a nosso ver não têm objetivos implícitos e moralizantes. Elas fizeram com que nossos alunos colaboradores e as professoras/colaboradoras se divertissem e imaginassem as cenas vividas. Os temas sociais abordados em cada uma delas possibilitaram diálogos, trocas de experiências, identificações com os personagens e também trouxeram inquietações sobre questões vivenciadas em nosso dia a dia.

Ao conversarmos com os colaboradores sobre as obras escolhidas para a pesquisa, fomos instigados a pensar sobre vários assuntos: a mentira; o valor da leitura; a aposentadoria; e nossos medos. Buscar respostas para as indagações que surgiram após a leitura de cada história proporcionou-nos diálogos enriquecedores.

No trabalho de campo, tivemos oportunidades de ressaltar que uma das possibilidades de se formar novos leitores é desenvolver práticas de leitura de uma obra de literatura infantil por meio da estratégia do diálogo e nas quais o professor atue como mediador. Ressaltamos que a formação do leitor, seja ele aluno ou professor, depende da adoção de novas metodologias e de materiais favoráveis à propagação da leitura, o que implica excluir práticas repetitivas que não têm resultados satisfatórios. Essas questões, a nosso ver, poderiam ser tratadas em cursos de formação continuada que respaldem a utilização da literatura infantil como formadora de leitores.

Ao longo do terceiro capítulo, procuramos compreender o processo de formação leitora por meio de obras de literatura infantil. Consideramos que o leitor competente é aquele capaz de: selecionar textos de acordo com suas expectativas; dialogar com os novos textos e se posicionar criticamente sobre os textos; e trocar impressões e informações com outros leitores. Com base nessa concepção, realizamos Oficinas com um grupo de professores de Biblioteca, de Literatura e algumas regentes dos anos iniciais do ensino fundamental.

Durante as Oficinas, realizamos dinâmicas de grupo sustentadas no tripé *sentir/pensar/agir*, por acreditarmos que desse modo, o trabalho propiciaria construções de novos olhares sobre o conhecimento, possibilitaria maior exposição de indagações, ansiedades e expectativas e seria possível estabelecer uma relação de reciprocidade entre os participantes, o que é primordial para nós. Constatamos que os professores se interessaram pelas Oficinas; porém, ao dialogarmos sobre pressupostos teóricos que

destacavam a estreita relação entre literatura infantil e formação de leitores, deparamos com um grupo que almejava *receitas* de como trabalhar com a literatura infantil. Estávamos diante de professores que preferiam realizar atividades práticas de interação grupal a pensar sobre pressupostos teóricos.

Tendo em vista essa experiência de formação e considerando as diferentes dimensões pelas quais passa a formação desses profissionais, ousamos registrar que os cursos de formação continuada não são cursos de treinamento. Eles deveriam ser cursos centrados na troca de experiências, planejados de modo a contemplar momentos de reflexão prático-teórica. Isso só é possível com estudos, leituras, discussões, amplos debates, atualização, participação, aprofundamento e experiências variadas. É um caminho lento, mas que necessita ser trilhado.

Tentamos conclamar nossas colaboradoras a realizar esse tipo de formação, uma vez que, nas Oficinas, discutimos aspectos que sinalizaram o (re)pensar das práticas realizadas em sala de aula. Realizamos reflexões que destacaram as vozes dos professores no que diz respeito à formação do sujeito-leitor por meio de obras de Ruth Rocha. Consideramos que essa forma de participação é extremamente determinante e significativa no percurso do leitor.

Alguns professores responderam ao nosso chamado, demonstraram interesse em (re)descobrir a autora selecionada e, assim, investimos em ações coerentes com as expectativas dos participantes e com nossa proposta de pesquisa. Como sujeitos ativos que se preocupavam em analisar suas práticas em consonância com a utilização de teorias que preconizavam metodologias de ação-reflexão-ação, foi possível realizar estudos, leituras, discussões, amplos debates, atualização, participação, e aprofundamento por meio de experiências variadas.

Destacamos que, quando o tema é leitura, uma complexidade se impõe: a participação dos profissionais também como leitores. O universo em que operam muitos docentes de nosso país é muito próximo do de seus alunos, ambos distantes de espaços em que a cultura escrita circula, de bibliotecas, de acesso a livros, embora já tenhamos políticas públicas que incentivam a leitura, como o PNBE.

Nos nossos dois últimos capítulos, o quarto e o quinto, estão registradas as experiências vivenciadas nas escolas. Os colaboradores - professores e alunos concretizaram, junto a nós, nossa pesquisa-ação. Como o próprio nome destaca, esta se desenvolveu em um processo dinâmico de pesquisa e de ação, sendo que a cada fase da investigação correspondeu uma fase de ações. Ações estas que, por sua vez, foram

baseadas na etapa imediatamente anterior. Descrever as ações que nos possibilitaram finalizar este trabalho demandava descrever os vários autores que possibilitaram o diálogo com nosso objeto de estudo; contudo, optamos por não fazê-lo. Citar alguns e desconsiderar outros, neste momento final, não seria apreciável, uma vez que cada um, em sua particularidade, foi essencial durante a produção deste texto. Assim, utilizamos nossas leituras que foram nos impulsionando várias outras, para registrar: *não há fórmulas mágicas para formar leitores; não há receitas a serem seguidas*, ou seja, não conseguimos obrigar alguém a ler. O máximo que conseguimos, ao tentar fazê-lo, é abrir caminhos para despertar o interesse pelo livro, pelo mundo de aventuras que eles propõem.

Nessa perspectiva, os registros trazidos no quarto capítulo revelaram os saberes e as práticas utilizadas por nossas colaboradoras no que diz respeito à leitura de obras infantis. Inferimos que os saberes e as práticas de nossas colaboradoras estavam impregnados de ações que cultuavam a escrita/cópia e deixavam a leitura para segundo plano, em especial a de obras literárias.

Observamos que a prática vivenciada em sala de aula priorizava a leitura como mera decodificação, pressupondo um leitor passivo. Além disso, a leitura era trabalhada tendo como objetivo final alguma estratégia de avaliação, o que colocava o aluno diante de uma *tarefa árdua*. Ele lia para fazer exercícios, resumos ou preencher fichas de leitura. Enfim, o ato de ler era uma das tarefas a serem cumpridas e, como tal, era compreendido pelos alunos como uma obrigação. Dessa forma, as escolhas pessoais dos leitores não eram privilegiadas.

Com nossos diálogos, procuramos contribuir para que nossas colaboradoras percebessem que, para haver êxito na formação do leitor, é necessário efetuar uma leitura estimulante, reflexiva, diversificada, crítica, e que elas também fossem leitoras assíduas, pois eram os exemplos para seus alunos. Agregamos nossos saberes e práticas aos delas e esperamos que alguns de nossos diálogos e trocas de experiências sejam incorporados em suas ações. Contudo, sabemos que as mudanças não se caracterizam como um processo de ruptura brusca de práticas enraizadas; pelo contrário, é um processo que ocorre de forma lenta e gradativa. O que se constatou também é que, para uma mudança se concretizar, efetivamente, na prática docente, é necessário que ocorra uma mudança de postura da professora em relação ao seu trabalho, ao aluno e ao conhecimento, a qual geralmente é desencadeada por uma revisão do próprio papel do professor.

Não podemos deixar de evidenciar a angústia experimentada diante da informação de que, na Escola Verde, há cinco anos não se faziam empréstimos de livros para os alunos levarem para suas casas, em prol do *culto ao silêncio* nos corredores da escola; ou seja, devido à indisciplina, os alunos deixaram de ter um contato mais próximo com o livro. Embora a escola tivesse um acervo expressivo de obras, o que acontecia era a prática das caixinhas de livros, recheadas de livros graficamente pobres e literariamente fracos, que eram organizadas pelas professoras de biblioteca e emprestadas para as professoras utilizarem em sala de aula.

Na Escola Azul, também vivenciamos um fato angustiante. Deparamos com a prática frequente de preenchimento de fichas de leitura, pelos alunos, como um ato mecânico. O mesmo tipo de ficha era preenchido com o intuito de participar de um campeonato de leitura, no qual quem lesse mais ganharia um prêmio. Com essa estratégia, a motivação pela leitura era ausente.

Consideramos a literatura infantil como sendo ponto de partida para outras leituras. Com o tempo, os alunos vão se interessando por outros temas, adentrando cada vez mais na cultura da leitura. Entretanto, dificilmente nos tornamos leitores sem a mediação de um adulto leitor. Nessa mediação, as práticas de contar e ouvir histórias são muito relevantes. Ouvir história, ritual tradicional que acompanha o ser humano desde a antiguidade, é uma provocação para que os alunos mergulhem em fantasias, sentimentos, memórias. Contudo, nas escolas parceiras, durante o tempo que lá estivemos, presenciamos o uso da literatura infantil com fins restritos a preenchimento de fichas padronizadas e realização de atividade de compreensão textual centrada na identificação de informações explícitas nos textos. No PPP das duas escolas, estava descrito que ambas almejavam formar leitores críticos e autônomos, capazes de desenvolver uma leitura crítica do mundo. Porém, na prática, essa noção ainda parecia distante de suas realidades, pois não se concretizavam diante os trabalhos desenvolvidos nas práticas escolares.

Detectamos, por meio de nossas observações, notas de campo e entrevistas semiestruturadas, que nas escolas parceiras era desconsiderado o fato de que ler é condição necessária para a conquista da cidadania e participação social. Observamos também que nossas colaboradoras desconsideravam o fato de que o livro contém muitos níveis de interpretação. Isso as levava a uma prática na qual os textos lidos não eram discutidos em grupos e o sentido atribuído ao texto era único, limitado ao determinado pela professora.

Ao focalizarmos a importância do professor para a formação de leitores literários, observamos e também confirmamos nas entrevistas que realizamos que era atribuído às professoras de Literatura e Biblioteca a responsabilidade por despertar nos educandos o prazer pela leitura literária, o que consideramos inadequado. Acreditamos que trabalhar com leitura é tarefa do professor de História, de Geografia, de Ciências, de Artes, de Educação Física, de Matemática; enfim, de todos os envolvidos no processo educativo, visto que a leitura é a mais básica das atividades interdisciplinares.

Nossas colaboradoras não tinham oportunidade de realizar atividades de leitura, por falta de experiência profissional, ou por falta de motivação, ou por desconhecimento do valor da literatura infantil. No caso das professoras de Biblioteca da Escola Verde, especificamente, não lhes sobrava tempo para se dedicar às atividades de leitura, dado o número de atividades extra que a elas eram solicitadas. Além desses problemas, não havia existência do diálogo entre os professores.

Enfatizamos que, na sua prática cotidiana, é imprescindível que o docente interaja com outros atores com os quais precisa negociar, discutir, estabelecer acordos, conquistando, assim, uma relação de parceria para a efetivação dos objetivos que orientam a ação docente, especialmente no que diz respeito à leitura.

Como salientamos em várias partes desta tese, para se tornar um leitor, alunos e professores necessitam ter o contato direto com o livro. O problema é que nem todos os educadores leem e, para formar leitores, é preciso, antes de tudo, ser um leitor.

Bem sabemos que há resistências às mudanças, pois é algo que dá trabalho, desequilibra, exige esforços, demanda tempo, assusta, é trabalhoso, requer estudos, alterações no planejamento e alguns professores estão acostumados com as suas práticas cotidianas, não almejam mudanças. Eles acreditam que do jeito que está sempre deu certo; então, não há por que mudar.

No entanto, em oposição a essas resistências, encontramos colaboradores dispostos a dialogar, a trocar, a construir, a aprender e a tentar mudar. Torna-se imperioso registrarmos a sensação esperançosa que tivemos ao notar que nossas ações foram, aos poucos, sendo incorporadas. Nas escolas parceiras, os alunos tiveram oportunidade de participar de rodas de conversas, de falar sobre obras lidas, de escolher o que gostariam de ler, de dar opiniões sobre uma história lida e/ou contada pelo professor, de ler textos impressos e na tela do computador, de pegar livros diretamente nas estantes da biblioteca. Na Escola Verde, por exemplo, alguns alunos, de diferentes turmas, tiveram oportunidade de levar livros da biblioteca para lerem em suas casas.

Aos alunos da Escola Azul, foi dada oportunidade de reunir-se em grupos para apresentar histórias lidas. Em ambas as escolas, verificamos que os alunos passaram a dialogar mais sobre as histórias lidas, tanto com colegas como com professoras.

Nossas colaboradoras, por sua vez, tiveram oportunidade de dialogar conosco e, em algumas situações, dialogar também com outra colega do mesmo nível de ensino. Pudemos debater sobre saberes e práticas construídos durante a formação inicial e que estavam sendo reformulados e reconstruídos no dia a dia da sala de aula, a partir da experiência e de outros saberes adquiridos por meio da formação continuada e do desenvolvimento profissional. Vimos professoras revendo seus planejamentos, realizando pesquisas na biblioteca, lendo livros de literatura infantil, contando histórias para seus alunos. Também presenciamos professoras indo à biblioteca fazer pesquisas em periódicos, se interessando em descobrir quais eram as obras do acervo PNBE. Enfim, a semente que plantamos foi germinando.

Defendemos que os saberes sistematizados no cotidiano das salas de aulas necessitam ser socializados entre os professores. Essa socialização pode levar à busca de referenciais teóricos que lhes possibilitam o aprofundamento, o diálogo reflexivo baseado não apenas na experiência individual, mas, essencialmente, no debate coletivo.

É anseio da sociedade que a escola desenvolva a habilidade leitora dos alunos em sua plenitude. Para isso, é primordial que o livro de literatura infantil seja considerado como propulsor da leitura. Acreditamos que as leituras exigidas pela sociedade vão muito além da pouca exploração, observada em nossas escolas parceiras, dos livros de literatura infantil. Há que se entender que as obras de literatura infantil são essenciais para ampliação do número de leitores, sejam eles alunos ou professores.

Tendo em vista tudo que foi exposto, é necessidade premente a inclusão da temática “a literatura infantil e a formação do leitor” em cursos de formação continuada e a viabilização de tempo, nas escolas, para que os professores e alunos possam dialogar *com e sobre* obras de literatura infantil.

Compreendendo que nosso olhar de observadora estabeleceu prioridades, por meio dos quais os dados foram selecionados e analisados, reiteramos que os dados aqui expostos foram destacados e considerados por nós como os mais relevantes no sentido de proporcionar significativas contribuições para o campo da pesquisa-ação por nós desenvolvida. Assim, temos clareza de que as análises e considerações apresentadas trazem apenas um dos recortes possíveis do contexto mais amplo no qual se insere nosso estudo, que buscou dar visibilidade a algumas práticas inseridas em nossas

escolas parceiras, esperando ter trazido uma pequena contribuição que possa ampliar as possibilidades investigativas em torno da leitura de obras de literatura infantil para a formação do leitor.

Considerando os futuros desdobramentos deste estudo, acreditamos, por exemplo, na possibilidade de investigar cursos de formação continuada de médio e/ou longo prazo que visem à formação de mediadores de leitura; de acompanhar práticas de professores que utilizam a literatura infantil como formadora de leitores críticos e autônomos; ou, ainda, de participar na efetivação de políticas públicas que incentivem a leitura de obras de literatura infantil nos anos iniciais do ensino fundamental.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Vera Teixeira de. Literatura e educação: diálogos. In: PAIVA, Evangelista et al. (Org.). **Literatura: saberes em movimento**. Belo Horizonte: Ceale: Autêntica, 2007. p. 17 – 27.

AGUIAR, Vera Teixeira de et al. (Coord.). **Era uma vez... na escola: formando educadores para formar leitores**. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001.

ALARCÃO, Isabel (Org.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto Editora, 1996.

_____. Formação continuada como instrumento de profissionalização docente. In: VEIGA, Ilma Passos A. et al. **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas: Papyrus Editora, 1998, p.99-122.

_____. **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto alegre: Artmed, 2001.

AMORIM, Galeno. Os muitos retratos da leitura no Brasil. In: _____ (Org.) **Retratos da leitura no Brasil**. São Paulo: Imprensa Oficial: Instituto Pró-Livro, 2008, p. 15-28. Disponível em: < <http://www.prolivro.org.br/ipi/publier4.0/dados/anexos/1815.pdf> > Acesso em: 5 jun. 2012.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. Pesquisa, formação e prática docente. In: _____ . (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 8. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2008, p. 55-70.

_____. **Etnografia da prática escolar**. 6. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2001.

AZEVEDO, Janete Maria Lins de. Reflexões sobre políticas públicas e o PNBE. **Retratos da Escola**, Brasília, DF, v.4, n.6, p.27-35, jan/jul. 2010. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br/index.php/semestral/article/view/63/57>>. Acesso em: 8 jan. 2013.

AZEVEDO, Ricardo. Formação de leitores e razões para a literatura. In: SOUZA, Renata Junqueira de (Coord.). **Caminhos para a formação do leitor**. São Paulo: DCL, 2004, p. 93-98.

BAJARD, Èlie. **Reflexões sobre leitura e alfabetização**. Disponível em: <<http://www.feiraeducar.com.br/press/Entrevista-com-elie-Bajard-Reflexoes-sobre-Leitura-e-Alfabetizacao> > Acesso em: 13 jun. 2014.

_____. **Da escuta de textos à leitura**. São Paulo: Cortez, 2007.

BANDEIRA, Pedro. Ruth. In: BASTOS, Dau (Org.). **Ana & Ruth: 25 anos de Literatura**. Rio de Janeiro: Salamandra, 1995, p. 120.

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Trad. Lucie Didio. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

BARTHES, Roland. **O prazer do texto**. Trad.: J. Guinsburg. 4 ed., São Paulo: Perspectiva, 2006.

BASTOS, Dau (Org.). **Ana & Ruth: 25 anos de literatura**. Rio de Janeiro: Salamandra, 1995.

BELINKY, Tatiana. A mentira é o tema do último livro da excelente Ruth Rocha.

Folha de São Paulo, São Paulo, 08 mar.1982. Ilustrada, p.27. Disponível em:

<<http://acervo.folha.com.br/fsp/1982/03/08/21/>>. Acesso em: 17 ago. 2012.

BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas I: magia e técnica, arte e política**. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1985.

BOFF, Leonardo. **A águia e a galinha: uma metáfora da condição humana**. Petrópolis: Vozes, 1997.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BOSI, Ecléa. Sugestões para um jovem pesquisador. In: _____. **O tempo vivido da memória: ensaios de psicologia social**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003, p. 58-67.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **PNBE: histórico**.

Disponível em < <http://www.fnde.gov.br/programas/biblioteca-da-escola/biblioteca-da-escola-historico>>. Acesso em: 09 de out. 2011.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996: estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília [Sn], 1996. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf> >. Acesso em 06 set. 2011.

_____. Ministério da Educação. **Conferência Nacional de Educação Básica: documento final**. Brasília, 2008b. Disponível

em:<http://portal.mec.gov.br/arquivos/conferencia/documentos/doc_final.pdf>. Acesso em: 06 set. 2011.

_____.Ministério da Educação e do Desporto. **Portaria n.º 584, de 28 de abril de 1997**. Disponível em < <http://www.abrelivros.org.br/home/index.php/legislacao/27-informacoes/legislacao/5472-portaria-no-584-de-28-de-abril-de-1997>>. Acesso em: 10 de maio 2011.

_____. Ministério da Educação. **Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE): leitura e biblioteca nas escolas públicas brasileiras**. Brasília: 2008a.

Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Avalmat/livro_mec_final_baixa.pdf>.

Acesso em: 10 de maio 2011.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Orientações Gerais para Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica**. Brasília, 2005. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livrodarede.pdf>>. Acesso em: 17 jan. 2013.

_____. Ministério da Educação. **Estatísticas dos Professores no Brasil**. Brasília: MEC, 2003. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 11 jul. 2014.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, v. 2, 1997.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais**. Brasília: MEC/SEF, v. 8, 1997.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais: História e Geografia**. Brasília: MEC/SEF, v. 5, 1997.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, v. 2, 1997.

_____. Tribunal de Contas da União. **Relatório de Monitoramento no Programa Biblioteca da Escola (PNBE)**: Brasília: MEC, 2004a. Disponível em: <<http://ocotidianodaburocracia.com.br/files/Relat%C3%B3rio%20Impacto.pdf>>. Acesso em 11 jul. 2013.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP 28/2001. **Diário Oficial da União**, 18 de jan. 2002, Seção 1, p. 31. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf>>. Acesso em: 12 de jan. 2013.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Portaria n.º 584, de 28 de abril de 1997**. Disponível em: <<http://www.abrelivros.org.br/home/index.php/legislacao/27-informacoes/legislacao/5472-portaria-no-584-de-28-de-abril-de-1997>>. Acesso em: 10 de maio 2011.

BRITTO Luiz Percival Leme. Leitura e política. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins et al (Org.). **Escolarização da leitura literária**, 2 ed. 3 reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica, 2011, p. 77 - 91.

CADEMARTOLI, Ligia. **O que é literatura infantil**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

CANDAU, Vera Maria et al. **Oficinas pedagógicas de direitos humanos**. Petrópolis: Vozes, 1995.

CANIVEZ, Patrice. **Educar o cidadão?** Trad. Estela dos Santos Abreu; Cláudio Santos. Campinas: Papirus, 1991.

CARLETO, Eliana Aparecida. **Atividades lúdicas: rompendo o cerco da mesmice**. In: SILVA, Maria Vieira; CUNHA, Myrtes Dias da. **Políticas e práticas docentes: alternativas em construção**. Uberlândia: Edufu, 2004, p. 125 – 140.

_____. **Por que brincar é coisa séria:** o lugar do lúdico nas práticas escolares e na formação do educador. 2000. 153f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2000.

_____. et al. Oficinas pedagógicas: uma estratégia par o trabalho interdisciplinar. **Jornal do PROCAP-** Fase Escola Sagarana, SEE/MG, ago. de 2002, p.8.

CARVALHO, Juliana. Ruth Rocha fala a pais, crianças e professores na Flipinha 2009. **Educação Pública**. Rio de Janeiro, 07 jul. 2009. Disponível em: <<http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao/0213.html>>. Acesso em: 16 jun. 2012.

CARVALHO, Isolda Paiva. **O ideário moral-pedagógico na literatura infantil de Ruth Rocha**. 2005. 225f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo-USP, São Paulo. 2005. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=2005117733002010001P6>> Acesso em: 12 maio 2012.

CHAMON, Magda. **Trajetória de feminização do magistério:** ambiguidades e conflitos. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro:** do leitor ao navegador. Trad. Reginaldo Carmello Corrêa de Moraes. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: UNESP, 1998.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1991, p. 77-104.

CIPOLINI, Thaís Otani. **Tramas tramadas de um tapete:** fios históricos nas histórias de Ruth Rocha. 2007. 160f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000408208>>. Acesso em: 06 dez. 2012.

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

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros:** a leitura literária na escola. Trad. Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

CONNELLY, Michael; CLANDININ, Jean. Relatos de experiencia e investigaciòn narrative. In: LARROSA, Jorge et al. **Déjame que te cuente:** Ensayos sobre Narrativa y educación. Barcelona: Editorial Laertes, 1995, p. 10-59.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

COSSON, Rildo. O espaço da literatura na sala de aula. In: PAIVA, Aparecida; MACIEL, Francisca; COSSON, Rildo (Coord.). **Literatura:** ensino fundamental. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010, p. 55-68. (Coleção Explorando o Ensino, v.20).

COSTA, Keila Matida de Melo. **Literatura em minha casa:** entre representações e práticas de leitura. 2007. 143f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2007. Disponível em <http://ppge.fe.ufg.br/uploads/6/original_Dissert-%20Keila%20Matida.pdf>. Acesso em: 12 set. 2012.

CUNHA, Maria Antonieta Antunes. O acesso à leitura no Brasil – os recados dos ‘retratos da leitura’. In: Failla, Zoara (org.). **Retratos da Leitura no Brasil 3**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Instituto Pró-Livro, 2012, p. 83 - 91.

_____. As melhores possibilidades da leitura na escola. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 17, n.31, p. 91-102, jan./jun. 1999.

_____. **Literatura Infantil:** Teoria & Prática. 15 ed. São Paulo: Ática, 1995.

_____. **Como ensinar literatura infantil**. Belo Horizonte: Bernardo Alvares, 1970.

DALLA-BONA, Elisa Maria Leitura literária na escola. In: BORGES, Ana Gabriela Simões; ASSAGRA, Andressa Grilo; ALDA, Clarice López de (Org.) **Leitura: o mundo além das palavras**. Instituto RPC, 2010. Disponível em: <<http://www.institutogrpcom.org.br/clientes/irpc/portal/Files/News/file/livro-leitura.pdf>>. Acesso em: 14 nov. 2012.

DANTAS, Audálio. **A infância de Ruth Rocha**. São Paulo: Callis, 2006.

DUARTE, Vanda Catarina. Capacitação docente em Minas Gerais e São Paulo: uma análise comparativa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 4, n.121, p.139-168, jan/abr. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v34n121/a07n121.pdf>>. Acesso em: 26 jan. 2013.

EDUCAÇÃO PÚBLICA. **Ruth Rocha fala pais, crianças e professores**. Disponível em <<http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao/0213.html>> Acesso em: 20 de set. 2012.

ELLIOTT, John. **El cambio educativo desde la investigación-acción**. Trad. de Pablo Manzano. Cuartaedición. Madrid: Ediciones Morata, S.L. 2005.

_____. Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio. In: GERALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar (Org.). **Cartografias do trabalho docente:** professor(a)- pesquisador(a). Campinas: Mercado das Letras, 1998, p.137-152.

FAILLA, Zoara. Leituras dos retratos: o comportamento leitor do brasileiro. In: _____. (Org.) **Retratos da Leitura no Brasil 3**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Instituto Pró-Livro, 2012, p.19-54.

_____. Se o professor não é leitor, não consegue transmitir o prazer da leitura. **Época**, São Paulo, 11 de setembro 2012. Disponível em: <<http://revistaepoca.globo.com/Sociedade/noticia/2012/09/zoara-failla-se-o-professor->

nao-e-leitor-nao-consegue-transmitir-o-prazer-pela-leitura.html> Acesso em: 02 de fev. 2013.

FALSARELLA, Ana Maria. **Formação continuada e prática de sala de aula: os efeitos da formação continuada na atuação do professor**. Campinas: Autores Associados, 2004.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Escolarização e cultura escolar no Brasil: reflexões em torno de alguns pressupostos e desafios. In: BENCOSTTA, Marcus Levy Albino (Org.). **Culturas escolares, saberes e práticas educativas: itinerários históricos**. São Paulo: Cortez, 2007, p. 193-211.

FARIA, Maria Alice. **Como usar a literatura infantil na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2004.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.) **Práticas interdisciplinares na escola**, 10. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

FERNÁNDEZ, Alicia. **Os idiomas do aprendente**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “Estado da Arte”. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XXIII, n. 79, ago./2002, p. 257 – 272.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Trad. Diana Myriam Lichtenstein; MARCO, Liana Di; CORSO, Mário. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pedagogia da pesquisa-ação. **Educação e Pesquisa**, v. 31, n. 3, p. 483-502, set/dez. 2005.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 22 ed. São Paulo: Cortez, 1988.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Trad. de Raquel Ramallete. 32 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

GALLO, Sílvia. Transversalidade e educação: pensando uma educação não-disciplinar. In: ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite (Org.). **O sentido da escola**. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 17- 41.

GATTI, Bernardete Angelina. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, p. 57- 70, jan./abr. 2008.

_____. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

GUEDES, Adrianne Ogêda. O corpo na escola: experiências alternativas . In: **Salto para o futuro: o corpo na escola**. Ano XVIII. Boletim 04. TV Escola- abril de 2008. Disponível em:
<<http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/181924Corponaescola.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2012.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. 13. reimp. Rio de Janeiro: LTC, 2008, p. 1- 39.

GOÊS, Lúcia Pimentel. **Introdução à literatura para crianças e jovens**. São Paulo: Paulinas, 2010.

GREGORIN FILHO, José Nicolau. **Literatura infantil na formação de leitores**. São Paulo: Melhoramentos, 2009.

GUIMARÃES, Selva. **Didática e prática de ensino de História: experiências, reflexões e aprendizados**. 13 ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

_____. Aprender a ensinar história em espaços intersticiais: reflexões sobre o papel formativo ‘Perspectivas...’. In: GUIMARÃES, Selva; GATTI, Décio Júnior. **Perspectivas do Ensino de História: ensino, cidadania e consciência histórica**. Uberlândia: Edufu, 2011, p. 275-283.

_____. Aprender e contar, a ouvir, a viver: as narrativas como processo de formação. In: **Técnicas de Ensino: novos tempos, novas configurações**. 2. ed. Campinas: Papirus, 2006, p. 137 – 162.

_____. **Ser professor no Brasil: História oral de vida**. Campinas: Papirus, 1997.

GUIMARÃES, Valter Soares. Os saberes dos professores: ponto de partida para a formação contínua. **Formação contínua de professores - TV Escola**. Boletim 13- Agosto 2005. Disponível em
<<http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/150934FormacaoCProf.pdf>>. Acesso em: 12 ago. 2012.

HUNT, Peter. **Crítica, teoria e literatura infantil**. Trad. Cid Knipel. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. Trad. Silvana Cobucci Leite. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. **Formação continuada de professores**. Trad. Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010.

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago Editora LTDA, 1976.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**. Campinas: Editora Autores Associados, n. 1, p. 9-43, jan./jun. 2001.

KEMMIS, Stephen; WILKINSON, Mervyn. A pesquisa-ação participante e o estudo da prática. In: PEREIRA, Júlio Emílio Diniz ; ZEICHNER, Kenneth M. (Org.). **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002, p.43-63.

KLEBIS, Carlos Eduardo de Oliveira. Leitura na escola: problemas e tentativas de solução. In: SILVA, Ezequiel Theodoro da (Org.). **Leitura na escola**. São Paulo: 2008. p. 33-46.

KLEIMAN, Ângela. **Oficina de leitura: teoria e prática**. 6. ed. São Paulo: Pontes, 1998.

KLEIMAN, Ângela; ZILBERMAN, Regina. **Literatura Infantil Brasileira: história e histórias**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1987.

LAJOLO, Marisa. O texto não é pretexto. Será que não é mesmo? In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tânia M. K. (Org.). **Escola e leitura: velha crise, novas alternativas**. São Paulo, 2009, p. 99 – 112.

_____. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 6. ed. 12 impressão. São Paulo: Ática, 2007.

_____. Ana Monteiro e Ruth Lobato ou vice-versa? Histórias de Ruth. In: BASTOS, Dau (Org.). **Ana & Ruth: 25 anos de Literatura**. Rio de Janeiro: Salamandra, 1995, p. 69-76.

_____. **O que é literatura**. 12. ed. São Paulo: Brasiliense, 1990.

_____. O texto não é pretexto. In: AGUIAR, Vera Teixeira (Org.) **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. 2 ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.

LARROSA, Jorge Bondía. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. Campinas, n.19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

_____. **La experiencia de la lectura: estudios sobre literatura y formación**. Barcelona: Romanyà/Valls, S.A, 1996.

LEÃO, Eliana. **História e representações sociais: o Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais “Julietta Diniz”- CEMEPE na visão dos educadores da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia: (1191- 2000)**. 2005. 194f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2005.

LERNER, Délia. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002, p.53-79.

_____. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 1998.

LOYOLA, Juliana Silva. Leitura literária e ensino: paradoxos, desafios e propostas. In: BARBOSA, Juliana Bertucci; BARBOSA, Marinalva Vieira. **Leitura e mediação: reflexões sobre a formação do professor**. Campinas: Mercado das Letras, 2013, p.113-124.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 11 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

LÜDKE, Menga. A complexa relação entre o professor e a pesquisa. In: ANDRÉ, Marli(Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 8. ed. Campinas, SP: Papirus, 2008, p.27-54.

MACHADO, Ana Maria. Sangue nas veias. In: FAILLA, Zoara (Org.). **Retratos da Leitura no Brasil 3**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Instituto Pró-Livro, 2012, p. 57 - 62.

_____. A literatura deve dar prazer. **Revista Nova Escola**. São Paulo, n. 145, ano 145, set. 2001, p. 21-23.

MACHADO, Ana Maria; ROCHA, Ruth. **Contando histórias, formando leitores**. Campinas: Papirus 7 Mares, 2011.

MACHADO, Maria Zélia Versiani; CORRÊA, Hércules Toledo. Literatura no ensino fundamental: uma formação para o estético. In: RANGEL, Egon de Oliveira; ROJO, Roxane Helena Rodrigues. **Língua Portuguesa: ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010, p. 107- 128.

MACIEL, Francisca Isabel Pereira. O PNBE e o CEALE: de como semear leituras. In: PAIVA, Aparecida; SOARES, Magda (Org.). **Literatura infantil: políticas e concepções**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008, p. 7-20.

MARCELO GARCIA, C. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**. Belo Horizonte, v.03, n.03, 2010, p.11-49.

MARIANA. Ruth. In: BASTOS, Dau (Org.). **Ana & Ruth: 25 anos de Literatura**. Rio de Janeiro: Salamandra, 1995, p. 119.

MARQUES, Maria José Diogenes Vieira. **Programa Nacional Biblioteca da Escola: PNBE do correio à sala de aula**. 2013. 181f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2013.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

MEIRELES, Cecília. **Problemas da literatura infantil**. 3. ed. São Paulo: Summus, 1979.

MIGUEL, Maria Aparecida de Fátima. **Ruth Rocha, página a página**: bibliografia de e sobre a autora. 2006. 197f. Dissertação (Mestrado em Literatura e Vida Social) – Faculdade de Ciências e Letras de Assis – UNESP. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/Assis São Paulo. 2006. Disponível em:
<<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20062633004048019P1>>
Acesso em: 12 maio 2012.

MINAS GERAIS, Secretaria de Estado da Educação. **Programa de Capacitação de Professores** – PROCAP – Fase Escola Sagarana. Guia Geral de Estudo. 2001, p.9.

MONTEIRO, Mário Feijó Borges. **Permanência e mutações**: o desafio de escrever adaptações escolares baseadas em clássicos da literatura. 2006. 237f. Tese (Doutorado em Letras) Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro - PUC. Rio de Janeiro. 2006. Disponível
em:<<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20062131005012022P7>>
> Acesso em: 12 maio 2012.

MORAES, Carlos. Histórias de Ruth. In. BASTOS, Dau (Org.). **Ana & Ruth**: 25 anos de Literatura. Rio de Janeiro: Salamandra, 1995, p. 35-44.

NECCHI, Vitor. A potencialização da leitura na era do audiovisual. In: SANTOS, Fabiano dos; NETO, José Castilho Marques; RÖSING, Tânia M. k. (Org.). **Mediação de leitura**: discussões e alternativas para a formação de leitores. São Paulo: GLOBAL, 2009,p. 267 - 284.

NETO, José Castilho Marques. Políticas públicas de leitura e a formação de mediadores. In: SANTOS, Fabiano dos; NETO, José Castilho MARQUES; Rösing, Tânia, M. K. (Org.) **Mediação de leitura**: discussões e alternativas para a formação de leitores. São Paulo: Global, 2009, p.61-69.

NÓVOA, António. Refletindo sobre educação continuada. **Nova Escola**. São Paulo, ano XVII, n. 154, ago. 2002, p. 23.

_____. Professor se forma na escola. **Nova Escola**. São Paulo, ano XVI, n. 142, maio 2001, p. 13-15.

_____. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed, Lisboa: Porto Editora, 1995, p. 11-30.

_____. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992, p. 15-33

OLIVEIRA, Ieda Maria Pereira Fonseca de. **O contrato de comunicação da literatura infantil e juvenil**: análise de ‘o reizinho mandão’ de Ruth Rocha e ‘graças e desgraças de El-rei Tadinho’ de Alice Vieira. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2003. Tese (Doutorado em Linguística). Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20039933002010168P8>> Acesso em: 12 maio 2012.

OLIVEIRA, Virginia de Souza Avila. **Entre as proposições teóricas e a prática**: o uso da literatura infantil nas escolas municipais de Lagoa Santa. 2011.169f. Dissertação (Mestrado em Educação: Conhecimento e Inclusão Social). Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2011.

PAES, José Paulo. Ruth. In: BASTOS, Dau (Org.). **Ana & Ruth**: 25 anos de Literatura. Rio de Janeiro: Salamandra, 1995, p. 125-126.

PAIVA, Aparecida. Barrados na escola. **iPortal de notícias**. 2013. Disponível em: <<http://portal.oficinadeclipping.com.br/LerPDF.aspx?id=kSaZseCTsd5VS/bo9DBb1syzf4x8gOdYXhPUBXAsnfxAtA7NGrh5XA>>. Acesso em: 12 jan. 2014.

PAULINO, Graça, COSSON, Rildo. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tânia M. K. (Org.). **Escola e leitura**: velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009, p.61-79.

PENNAC, Daniel. **Como um romance**. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

PEREIRA Diniz, Júlio Emílio. A pesquisa dos educadores como estratégia para construção de modelos críticos de formação docente. In: PEREIRA, Júlio Emílio Diniz; ZEICHNER, Kenneth M. **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002, p. 11- 42.

PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar. Professor como pesquisador: o enfoque da pesquisa-ação na prática docente. In: GERALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar (Org.). **Cartografias do trabalho docente**: professor(a)-pesquisador(a). Campinas: Mercado das Letras, 1998, p.153- 182.

PERRENOUD, Philippe. et. all. **Formandoprofessores profissionais. Quais estratégias? Quais competências?** 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PERES, Sandra; TATITI, Paulo. **CD Mil pássaros**: Sete histórias de Ruth Rocha. Grupo: Palavra Cantada. São Paulo: MCD World Music, 2003.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor pesquisador: mitos e possibilidades. **Contrapontos**. Itajaí, v.5, n.1, 2005(a), p. 9-22.

PIMENTA, Selma Garrido. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.31, n. 3, set/dez. 2005(b), p. 521- 539.

_____. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Revista de Educação AEC**, Brasília, ano 26, n. 104, p.45-61, jul./set. 1997.

_____.; GHEDIN. E. (Org.) **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002, p. 17- 52.

PLOENNES, Camila. Fora do lugar? **Revista Educação**, São Paulo, set. 2012. Disponível em: < <http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/185/fora-do-lugarminorias-em-todos-os-niveis-de-ensino-os-267505-1.asp>>. Acesso em: 22 de jan. 2013

POLATO, Amanda. Zoara Failla: se o professor não é leitor, não consegue transmitir o prazer da leitura. **Época: leitura**, São Paulo, 11 de set. 2012. Disponível em: <<http://revistaepoca.globo.com/Sociedade/noticia/2012/09/zoara-failla-se-o-professor-nao-e-leitor-nao-consegue-transmitir-o-prazer-pela-leitura.html>>. Acesso em: 02 de out. 2012

POMBO, Olga. **Museu e Biblioteca: a “alma” da Escola**. 1997. Disponível em: <<http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/opombo/hfe/cadernos/museubib/index.htm>>. Acesso em: 13 set. 2013.

_____. **Interdisciplinaridade: ambições e limites**. Lisboa: Relógio D´Água, 2004.

PONCE, Branca Jurema. O professor como sujeito da ação social ou da urgente e necessária revitalização social da profissão docente. **Revista de Educação AEC**, Brasília, ano 26, n. 104, p.85-123, jul./set. 1997.

RICHE, Rosa Maria Cuba. As Histórias de Reis e o Questionamento Ideológico de Ruth Rocha. **Perspectiva**, CED. Florianópolis, 1(4), p. 113-118, jan./dez. 1985. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/10119/9330>> Acesso em: 23 jan.2013.

ROCHA, Ruth. Leitura não pode ser só folia. **Nova Escola**. São Paulo, 2012. Disponível em:<<http://revistaescola.abril.com.br/lingua-portuguesa/pratica-pedagogica/leitura-nao-pode-ser-so-folia-423575.shtml>>Acesso em 15 de abr. 2013

_____. Ouvindo e contando histórias. In: MACHADO, Ana Maria; ROCHA, Ruth. **Contando histórias, formando leitores**. Campinas: Papirus 7 Mares. 2011a, p.13- 24.

_____. O leitor e sua relação com o livro. In: MACHADO, Ana Maria; ROCHA, Ruth. **Contando histórias, formando leitores**. Campinas: Papirus 7 Mares. 2011b, p.25- 35.

_____. Expansão da literatura infantil. In: MACHADO, Ana Maria; ROCHA, Ruth. **Contando histórias, formando leitores**. Campinas: Papirus 7 Mares. 2011c, p.51- 54.

_____. A difícil e maravilhosa arte de escrever. In: MACHADO, Ana Maria; ROCHA, Ruth. **Contando histórias, formando leitores**. Campinas: Papirus 7 Mares. 2011d, p.77- 93.

- _____. **O piquenique de Catapimba**. Rio de Janeiro: Salamandra, 2010.
- _____. **A primavera da lagarta**. Rio de Janeiro: Salamandra, 2009a.
- _____. **O coelhinho que não era de páscoa**. Rio de Janeiro: Salamandra, 2009b.
- _____. **O trenzinho do Nicolau**. São Paulo: Salamandra, 2009c.
- _____. **Quem tem medo do quê?** São Paulo: Global, 2003.
- _____. **Quem tem medo do ridículo**. São Paulo: Global, 2002.
- _____. **As coisas que a gente fala**. Rio de Janeiro: Salamandra, 1998.
- _____. **Nicolau tinha uma ideia**. São Paulo: Quinteto Editorial, 1998.
- _____. **Atrás da porta**. Rio de Janeiro: Salamandra, 1997.
- _____. Ruth Rocha por ela mesma. In: BASTOS, Dau (Org.). **Ana & Ruth: 25 anos de Literatura**. Rio de Janeiro: Salamandra, 1995a, p. 21-24.
- _____. Fazer lição. In: BASTOS, Dau (Org.). **Ana & Ruth: 25 anos de Literatura**. Rio de Janeiro: Salamandra, 1995b, p. 47-48.
- _____. A expansão da Literatura Infantil. In: BASTOS, Dau (Org.). **Ana & Ruth: 25 anos de Literatura**. Rio de Janeiro: Salamandra, 1995c, p. 53- 54.
- _____. Leitura Infantil. In: BASTOS, Dau (Org.). **Ana & Ruth: 25 anos de Literatura**. Rio de Janeiro: Salamandra, 1995d, p. 55-56.
- _____. Narrativa: uma necessidade. In: BASTOS, Dau (Org.). **Ana & Ruth: 25 anos de Literatura**. Rio de Janeiro: Salamandra, 1995e, p. 62.
- _____. Ruth. In: BASTOS, Dau (Org.). **Ana & Ruth: 25 anos de Literatura**. Rio de Janeiro: Salamandra, 1995f, p. 117- 126.
- _____. Ruth. Para não vacinar a criança contra a leitura. **Revista Leitura: Teoria & Prática**. Porto Alegre, 1983, p. 3- 10.
- RÖSING, Tânia M. K. Do currículo por disciplina à era da educação – cultura-tecnologia sintonizadas: processo de formação de mediadores de leitura. In: SANTOS, Fabiano dos; MARQUES NETO, José Castilho; RÖSING, Tânia M. k. (Org.). **Mediação de leitura: discussões e alternativas para a formação de leitores**. São Paulo: GLOBAL, 2009, p. 129-155.
- SACCONI, Luiz Antônio. **Grande Dicionário Sacconi da Língua Portuguesa: comentado, crítico e enciclopédico**. São Paulo: Nova Geração, 2010.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo:** uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade:** o currículo integrado. Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: ARTMED, 1998.

SCHÖN, Donald. **Educando o Professor Reflexivo:** um novo designo para o ensino e a aprendizagem. Trad. De Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: ARTMED Editora, 2000.

_____. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (Org.). **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992, p. 77-92.

SERRA, Elizabeth D'Angelo. O direito à leitura literária. In: PRADO, Jason; CONDINI, Paulo. **A formação do leitor:** pontos de vista. Rio de Janeiro: Argus, 1999, p. 45-50.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. A escola e a formação de leitores. In: FAILLA, Zoara (Org.). **Retratos da Leitura no Brasil 3.** São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Instituto Pró-Livro, 2012, p.107 - 116.

_____. O professor leitor. In: SANTOS, Fabiano dos; NETO, José Castilho Marques; RÖSING, Tânia M. k. (Org.). **Mediação de leitura:** discussões e alternativas para a formação de leitores. São Paulo: GLOBAL, 2009. p. 23 - 36.

_____. Literatura e Pedagogia: interpretação dirigida a um questionamento. In: ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Literatura e Pedagogia.** 2. ed. São Paulo: Global, 2008, p. 39-48.

_____. **Elementos de pedagogia da leitura.** 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **De olhos abertos:** reflexões sobre o desenvolvimento da leitura no Brasil. São Paulo: Ática, 1991.

SILVA, Vera Maria Tietzmann. **Literatura infantil brasileira:** um guia para professores e promotores de leitura. Goiânia: Cãnone Editorial, 2008.

SILVA, Márcia Cabral da. **Infância e literatura.** Rio de Janeiro: EDUERJ, 2010.

SMITH, Frank. **Compreendendo a leitura:** uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler. Trad. Daise Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

SOARES, Magda. Não existe um currículo no Brasil. **Presença Pedagógica.** Belo Horizonte, v. 18, n. 107, set/out. 2012, p.5- 13.

_____. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (Org.). **Escolarização da leitura literária.** 2. ed. 3 reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica, 2011, p. 17– 48.

_____. **Letramento:** um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.23, n.81, p.143-160, dez. 2002.

_____. As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto. In: ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro (Org.). **Leitura: perspectivas disciplinares**. São Paulo: Ed. Ática, 2000, p. 18-29.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura**. Trad. Cláudia Schilling, 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

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

STENHOUSE, L. **La investigación como base de la enseñanza**. Madrid: Ediciones Morata, S.A, 1987.

SZYMANSKI, Heloisa (Org.). Entrevista reflexiva: um olhar psicológico sobre a entrevista em pesquisa. In: _____. (Org.). **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. 3. ed. Brasília: Liber Livro, 2004, p. 9- 61.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XXI, n. 73, p.209- 243. dez.2000,

TOCHETTO, Zelinda Macari. **Um olhar sobre a construção do Leitor infantil**. 2001. Dissertação 165f. (Mestrado em Letras) Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2001. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=200115633004030009P4>> Acesso em:13 maio 2012.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa quantitativa em Educação**. São Paulo: Atlas, 1995.

UOL- **Ruth Rocha**. Disponível em:<<http://www2.uol.com.br/ruthrocha/home.htm>>Acesso em:14 de set. 2011.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Organização didática da aula: um projeto colaborativo de ação imediata. In: _____. (Org.). **Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas**. Campinas: Papirus, 2008, p. 267 – 298.

_____.(Org.). **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas: Papirus, 1998.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; CUNHA, Maria Isabel (Org.). **Desmistificando a profissionalização do magistério**. Campinas: Papirus, 1999.

VIEIRA, Adriana Silene; FERNANDES, Célia Regina Delácio. O acervo das bibliotecas escolares e suas possibilidades. In: PAIVA, Aparecida; MACIEL, Francisca; COSSON, Rildo. (Org.). **Literatura: ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010, p. 107- 126.

YUNES, Eliana, PONDÉ, Glória. **Leitura e leituras da literatura infantil**. 2. ed. São Paulo: FTD, 1989.

ZAMBONI, Ernesta; GUIMARÃES, Selva. Contribuições da literatura infantil para a aprendizagem de noções do tempo histórico: leituras e indagações. **Cadernos do Cedes**, São Paulo: Cortez, v.30, n.82, p. 339- 353, set/dez. 2010.

ZEICHNER, Kenneth M. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar (Org.). **Cartografias do trabalho docente: professor(a)- pesquisador(a)**. Campinas: Mercado das Letras, 1998, p.207 - 236.

ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino da literatura**. São Paulo: Contexto, 1988.

_____. **A literatura infantil na escola**. 2. ed, São Paulo: Global, 1982.

APÊNDICE A - Questionário exploratório

Senhor/a, bom dia.

Meu nome é Eliana Aparecida Carleto. Sou Pedagoga e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia e atualmente estou desenvolvendo pesquisa de doutorado também pela UFU, tendo como orientadora a Profa. Dra. Selva Guimarães. Meu objeto de pesquisa é literatura infantil e formação histórica e cidadã, focando obras do Programa Nacional de Biblioteca da Escola (PNBE). Para prosseguir minha pesquisa, preciso da sua colaboração respondendo ao questionário abaixo. Este questionário está sendo enviado para todas as escolas da Rede Pública Municipal e Estadual da cidade de Uberlândia, que têm os anos iniciais do ensino fundamental, e tem como objetivo fazer um levantamento exploratório da possibilidade de realização da pesquisa via este instrumento. O mesmo poderá ser respondido pelo/a diretor/a, um/a professor/a de biblioteca ou um/a professor/a dos anos iniciais de sua escola e deverá ser encaminhado por meio do meu e-mail: elianacarleto@gmail.com . Conto com a colaboração de vocês e, desde já, meus agradecimentos. Qualquer dúvida é só entrar em contato pelo e-mail ou pelo telefone (34) xxxxx ou ainda pelo endereço Rua xxxxx, xxx. Bairro xxxx (Uberlândia- MG)

- 1- Nome da escola: _____
- 2- Sua função: () Diretora () Professor/a de Biblioteca () Professor/a dos anos iniciais () Outra _____
- 3- Sua escola recebeu exemplares de obras literárias do Programa Nacional de Biblioteca da Escola/ MEC (PNBE)?
() Sim () Não
- 4- Sua escola recebeu livros do PNBE relativos aos anos:
() 2005 () 2006 () 2008 () 2010
- 5- Os/as professores/as dos 1^{os}, 2^{os} e 3^{os} anos do ensino fundamental utilizaram o acervo PNBE 2010?
() Sim () Não
- 6- Dentre o acervo recebido há obras literárias de Ruth Rocha?
() Sim () Não
- 7- Os/as professores/as dos 1^{os}, 2^{os} e 3^{os} anos do ensino fundamental trabalharam com os livros de Ruth Rocha ? () Sim () Não
Em caso afirmativo, quais foram os livros?

Em caso negativo, justifique sua resposta.

Qual/ais obras do acervo PNBE/2010 foram utilizados pelos/as professores/as dos 1^{os}, 2^{os} e 3^{os} anos do ensino fundamental? Cite autor/es e obras.

APÊNDICE B

Roteiro de entrevista semiestruturada realizada com professores

1. Identificação

Nome:

Idade:

2. Formação Inicial

() Magistério Instituição:

() Graduação Instituição: Curso:

() Pós-Graduação Instituição: Curso:

Tempo de atuação no magistério:

Tempo de atuação na escola:

3. Formação leitora

A sua família incentivou a leitura de livros? Como a sua família o incentivou?

4. Formação Continuada

Você faz cursos de capacitação? Com que frequência?

Você lembra-se de algum encontro sobre o ensino do texto de literatura infantil na escola?

Você participou das Oficinas que ministrei no CEMEPE – 2012, sobre Literatura Infantil e formação leitora, cujo título era: “Leitura literária como experiência: saberes e práticas na formação do professor leitor”. Durante essas Oficinas, foi possível repensar sua prática pedagógica enquanto formadora de leitores?

Aconteceu alguma mudança em relação à literatura infantil após esses encontros? Quais?

Qual/is a relevância das Oficinas para a formação do professor e do aluno leitor?

5. Sobre o trabalho em sala com texto de literatura infantil

Como se ensina literatura infantil? Descreva o desenvolvimento do trabalho com literatura infantil em sala de aula por você realizado (planejamento, escolha dos livros, encaminhamento dado, formas de avaliação)?

O tempo destinado ao trabalho com a literatura infantil é suficiente?

É você que sugere o livro a ser lido ou é realizado de comum acordo com a classe?

Após a leitura, você faz algum tipo de trabalho sobre o livro? Qual?

Qual o papel do professor voltado para a formação dos leitores de literatura infantil?

APÊNDICE C

Ficha das expectativas e avaliação das Oficinas



Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia
Programa de Pós-Graduação em Educação



Formação Continuada de Professores: Oficinas Pedagógicas

Literatura infantil: saberes e práticas nos anos iniciais do ensino fundamental

Nome: _____

Área de Formação: _____

Instituição: _____

Atualmente ministrando aula para o/s ano/s: _____

Expectativas quanto às Oficinas: _____

Data: ____/____/____

AVALIAÇÃO DAS OFICINAS

____ Data: ____/____/____

APÊNDICE D**Ficha para realização das entrevistas**

Uberlândia, 07 de agosto de 2012

Prezado/a professor/a,

Para dar continuidade à minha pesquisa sobre literatura infantil e formação do professor leitor, preciso da sua colaboração participando de uma entrevista a ser realizada em uma data agendada posteriormente. Sua participação irá contribuir para o desenvolvimento de meus estudos.

Caso seja possível contar com sua colaboração, favor preencher os dados abaixo.

Desde já meus agradecimentos. Eliana Aparecida Carleto

Nome: _____

Instituição de trabalho: _____

Função: _____

Telefone de contato: _____

E-mail: _____

APÊNDICE E

Algumas expectativas e avaliações das Oficinas

Expectativas quanto às Oficinas: que estas oficinas
propostas sejam com mais ênfase
no trabalho rotineiro que ocorre
no espaço da biblioteca como
contação de história e reprodu-
ção de áreas literárias.

Data: 08/05/2012

AValiação das Oficinas

Sem dúvida alguma que as oficinas ocorri-
das nesses encontros tem sido como
um leque de aprendizado no que se
refere à formação de leitores, muito
embora pouco aproveitada devido
ao acúmulo de funções na institu-
ção escolar a qual estão inseridas.

Expectativas quanto às Oficinas:

• dinâmicas e que nos trouxa
subsídios para trabalhar em sala.

•

Data: 08/05/12.

AValiação das Oficinas

Gostei muito das dicas e principalmente
das indagações quanto ao nosso papel
dentro da sala de aula. Percebo que as
vezes o que precisamos é "acudir" um
pouco daquilo que sabemos/eu das nossas
atitudes qto ao trabalho.

Data: 07/08/12. Parabéns pelo trabalho.

Expectativas quanto às Oficinas: Espero aprender e vivenciar a prática do trabalho com os livros escolhidos de forma que o mesmo seja prazeroso e contribua efetivamente para o aprendizado do aluno. Espero também, aprender uma maneira diferente de trabalhar a literatura, com o objetivo de que o aluno faça a relação do tema com o seu cotidiano.

Data: 08/05/2015

AVALIAÇÃO DAS OFICINAS

As oficinas foram muito interessantes. A professora Eliane abordou de forma criativa, lúdica, e prazerosa, a literatura infantil. Os textos trabalhados, que são, escolhidos são de uma linguagem literária muito grande e permitem a vivência de temas relacionados à vida cotidiana das crianças, seus medos, conflitos. Com certeza, as oficinas contribuíram muito para ampliar os horizontes da nossa prática de "mediadores" da leitura.

Data: 08/08/15

Expectativas quanto às Oficinas: São grandes as minhas expectativas quanto às oficinas, principalmente, pelo fato de eu estar na biblioteca, pois atendo crianças do 2º ao 5º ano, e acredito que, no final das oficinas estarei renovada na questão de conhecimentos adquiridos pela formação, onde poder transmitir com mais clareza e segurança aos alunos e demais funcionários sobre o PNBE.

Data: 08/05/12

AVALIAÇÃO DAS OFICINAS

Para mim, todas as expectativas em relação ao conhecimento transmitido através das oficinas foram alcançadas. Para isso também que pelos fatos relatados pelos profissionais que participaram e as novas formas de trabalhar e estimular o gosto e o prazer pela leitura, posso enriquecer mais ainda o trabalho e projetos que desenvolvo do 2º ao 5º ano através da biblioteca com mais clareza e segurança.

APÊNDICE F

Carta de apresentação para realização da pesquisa



Uberlândia, 16 de maio de 2013

De: Profa. Dra. Selva Guimarães

Para: Diretora da E.M. _____

Venho por meio desta, apresentar-lhe a senhorita **Eliana Aparecida Carleto**, aluna do Curso de Doutorado em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, matrícula, _____, sob minha orientação.

A referida aluna desenvolve a pesquisa intitulada: "Literatura Infantil, saberes e práticas: um estudo com obras de Ruth Rocha", utilizando a metodologia de pesquisa-ação. Neste sentido, solicito a V.Sa permissão para desenvolver uma parte de seus estudos em colaboração com professores dos anos iniciais do ensino fundamental em sua instituição. Informo-lhe que a primeira parte da pesquisa já foi realizada, de forma exitosa, por meio de oficinas de Literatura Infantil, no CEMEPE, no ano de 2012. A pesquisadora é pedagoga e professora da ESEBA/UFU e possui experiência neste nível de ensino e na formação continuada de professores.

Certa de que sua participação nas atividades de ensino-pesquisa será de grande relevância para a sua escola e a pesquisa acadêmica, agradeço a sua acolhida.

Atenciosamente, _____

Selva Guimarães
Dra. Selva Guimarães

ANEXO B**Letra da canção “Encontros e Despedidas”**

Música: Encontros e Despedidas - Maria Rita

Mande notícias do mundo de lá
Diz quem fica
Me dê um abraço
Venha me apertar
Tô chegando
Coisa que gosto é poder partir
Sem ter planos
Melhor ainda é poder voltar
Quando quero
Todos os dias é um vai-e-vem
A vida se repete na estação
Tem gente que chega pra ficar
Tem gente que vai pra nunca mais
Tem gente que vem e quer voltar
Tem gente que vai e quer ficar
Tem gente que veio só olhar
Tem gente a sorrir e a chorar
E assim, chegar e partir
São só dois lados
Da mesma viagem
O trem que chega
É o mesmo trem da partida
A hora do encontro
É também despedida
A plataforma dessa estação
É a vida desse meu lugar
É a vida desse meu lugar
É a vida

Fonte: <<http://www.youtube.com/watch?v=uZxqNVWoDaI>> Acesso em: 11 de mar. 2012.

ANEXO C

Atividade: análise de imagem e produção de texto- aula de Literatura- Escola Azul

PREFEITURA DE UBERLÂNDIA
Secretaria Municipal de Educação

R. _____ E.M. _____
Fone: (0xx34) _____
e-mail: _____

Nome: _____
Professora: _____ Turma: 3º ano _____ Data: ____/____/____

Você já quis ser um super-herói ou uma super-heróina?
Já imaginou o que faria caso tivesse superpoderes?

Veja a história de Tomé contada apenas por imagens:



Cadê o super-herói?, de Walcy Carrasco. São Paulo: Global, 2007.

PREFEITURA DE UBERLÂNDIA
Secretaria Municipal de Educação


R. _____ E.M. _____
Fone: (0xx34) _____
e-mail: _____

Agora, de acordo com as cenas da página anterior, conte a história de Tomé. Não se esqueça de dar um título para ela. Você também pode reunir-se com alguns colegas para contarem juntos a história. Todos dão opiniões e as frases mais interessantes são escritas pelo grupo.

Escreva aqui o nome do autor ou dos autores da história.

ANEXO D

Atividade: comparação de textos - Escola Azul

 PREFEITURA DE UBERLÂNDIA	Secretaria Municipal de Educação	E.M. _____ R. _____ Fone: (0xx34) _____ e-mail: _____
---	-------------------------------------	--

• Veja como o autor Walcyr Carrasco contou a história de Tomé:

A vontade do Tomé

Todo dia, toda hora, todo minuto, o Tomé só pensava numa coisa: queria virar super-herói.



Isso mesmo! Super-herói que nem esses dos filmes, da televisão, dos gibis. Queria voar pelo mundo, ficar invisível, ter braços de borracha, sair nos jornais, escalar prédios como aranha, ter força de gigante, e visão de raio X! Super velocidade, superouvidos!

Cadê o super-herói?, de Walcyr Carrasco. São Paulo: Global. 2008.

• Sua história ficou parecida com a do autor Walcyr Carrasco ou não? E as histórias escritas por seus colegas? De qual você mais gostou? Por quê?

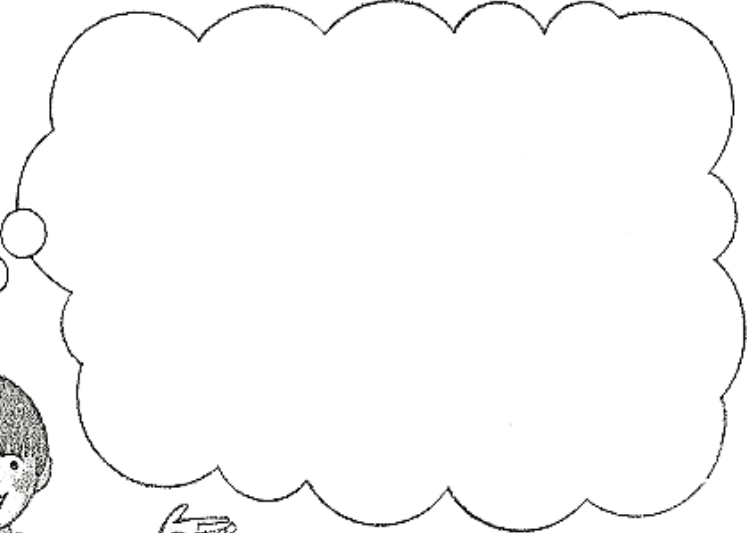
ANEXO E


Tarefa de casa – Escola Azul

 PREFEITURA DE UBERLÂNDIA	 Secretaria Municipal de Educação	E.M.: _____ R.: _____ Fone: (0xx34) - _____ e-mail: _____
---	--	--

• Qual é o super-herói de que você mais gosta?

Pesquise, em jornais, revistas e folhetos, uma imagem do super-herói que você respondeu e cole-a abaixo:

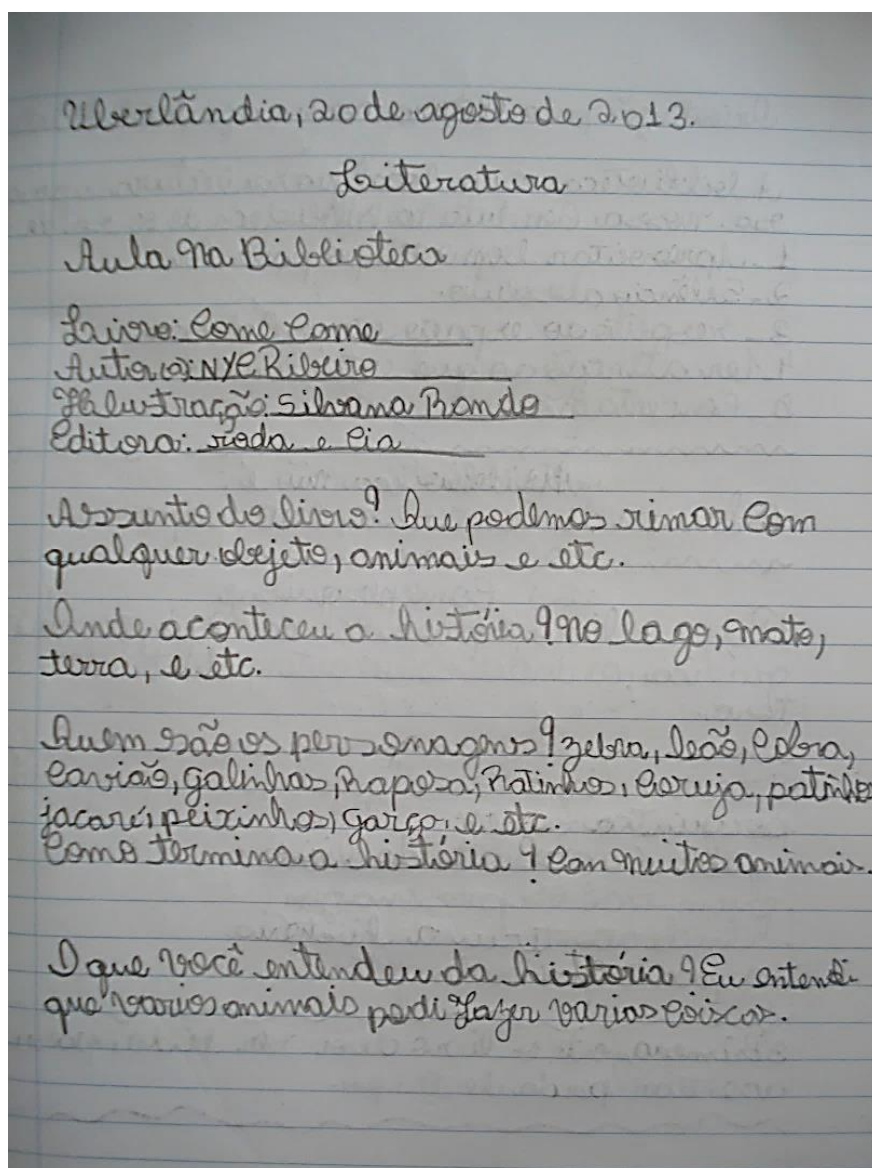




• Agora, escreva algumas características do super-herói escolhido:

ANEXO G

Atividade de interpretação de obras literárias – Escola Verde



ANEXO H

Ficha para empréstimos de livros para alunos do Projeto de Leitura - Escola Verde

Relação dos livros emprestados para os alunos do projeto de leitura

[illegible]

ANEXO I

Página do caderno organizado para registro de empréstimos de livros - Escola Verde

Setembro 2013	
Professora Ruth (Sala 11)	
12/09	<p>Denis Mitchell Redis M. da Silva - A turma do Zazado O.K.</p> <p>Ana Karoliny B. de Oliveira - Olhos das Malinhas Malinhas O.K.</p> <p>Lysa Karolynne B. de Oliveira - Juvenal e o Dragão O.K.</p> <p>O Amigo Fiel - Yuri Faria Moreira O.K.</p> <p>Lorena Lira da Silva - Construindo um sonho O.K.</p>
13/09	<p>Reven Galvão - O Amigo Fiel O.K.</p> <p>Yuri Moreira - 101 Dalmatas O.K.</p> <p>Denis M. H. M. da Silva - Minhas Férias pela uma linha O.K.</p> <p>Geovana Oliveira - O Mundo de Mariana O.K.</p> <p>Gabriely - O jovem pastor de nuvens O.K.</p> <p>Maria Eduarda Marcelina - Juvenal e o Dragão O.K.</p> <p>Lysa Karolynne - Melhores Amigas</p> <p>Sabrina - A Descoberta do Amor em Paris</p> <p>Ana Luísa - (Na Foz de São) Tom Sawyer Detetive O.K.</p> <p>Reven Galvão - Juvenal e o Dragão O.K.</p>
16/09/13	<p>Christian - O amigo fiel O.K.</p> <p>Ana Karoliny - 101 Dalmatas</p> <p>Denis M. H. da Silva - A Terra dos Meninos Gelados O.K.</p> <p>Eger - Alice no País das Maravilhas</p> <p>Gabriely - Sesuinho O.K.</p> <p>Cintia - Xazado O.K.</p> <p>A Clethiane - Almanaque Maluguenho O.K.</p>
17/09	<p>Lucas E.P. - Charadas e Giadas</p> <p>Maria Eduarda - Almanaque Maluguenho O.K.</p> <p>Clethiane - Os meninos da Rua da Graça O.K.</p> <p>Reven Galvão - O Urso com Música na Barriga</p> <p>Cintia - O Rei Maluco e a Rainha Mais Linda</p> <p>Maria Eduarda - Le Pedro Comen Pimenta ... (nº 57)</p> <p>Denis Mitchell - O Tempo que o tempo tem O.K.</p> <p>Reven Galvão - Eleja como eu sei escrever O.K.</p>