

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

PRISCILA ROSA DA SILVA

**PRÁTICAS DE LEITURA COM CRIANÇAS PEQUENAS:
UM OLHAR SOBRE A PRÁTICA DOCENTE**

Porto Alegre
2º Semestre 2018

PRISCILA ROSA DA SILVA

**PRÁTICAS DE LEITURA COM CRIANÇAS PEQUENAS:
UM OLHAR SOBRE A PRÁTICA DOCENTE**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Comissão de Graduação do Curso de Pedagogia-Licenciatura da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Dra. Gládis Kaercher.

Porto Alegre
2018/2

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha família paterna e materna, em especial à minha mãe Sheila Gularte da Rosa e ao meu pai Carlos Leandro da Silva por me incentivarem a sempre a seguir no caminho promissor dos estudos e por terem me dado estrutura, suporte e assistência para conseguir concluir essa etapa.

Ao meu namorado Davi Ponsoni, por todo carinho e companheirismo que me dedicou durante essa caminhada desde o início da graduação.

A minha irmã de caminhada Raquel Rodrigues, que em meio às dificuldades, me encorajou nos momentos que mais necessitei de ânimo e apoio.

A todas minhas colegas pela amizade construída ao longo do nosso percurso na universidade, especialmente à Jéssica Fontela, Ingrid Flack e Gabriela Neto.

A todos meus professores, desde a Educação básica até essa etapa da graduação, principalmente aos meus professores Gabriel Junqueira e Patrícia Camini.

A minha orientadora Gládis Kaercher que desde o início teve paciência para acolher minhas dúvidas e angústias. A você professora todo meu respeito e admiração, obrigada!

Todos vocês foram de fundamental importância durante a minha trajetória e essenciais para eu conseguir vencer essa etapa da minha vida. Gratidão a todos!

RESUMO

O presente trabalho foi desenvolvido através de experiências vividas em uma disciplina de estágio de docência no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Considerando a importância da concepção de criança atual em nossa sociedade, onde ela é reconhecida como um ser social, histórico e de direitos, essa pesquisa tem por objetivo analisar o desenvolvimento de práticas de leitura em uma turma de maternal na Educação Infantil. Compreendendo que a literatura representa o mundo através da linguagem, entendemos que o desenvolvimento dessas práticas possibilita uma importante e rica oportunidade de assegurar às crianças a experimentação, a elaboração de aprendizagens e a vivência de emoções em uma dimensão simbólica de fantasia e imaginação. Do ponto de vista metodológico esta pesquisa se configura como descritiva de abordagem qualitativa, se desenvolvendo através da análise documental dos relatórios de prática, dos planejamentos e do diário de campo.

Palavras-Chaves: Educação Infantil, Literatura, Práticas de leitura.

ABSTRACT

The present work was developed through experiences in a teaching internship in the Pedagogy course of the Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Considering the importance of the conception of the current child in our society, where the child is recognized as a value social, historical and rights, this research aims to analyze the development of reading practices in a nursery class in Early Childhood Education. Understanding that literature represents the world through language, we understand that the development of these practices provides an important and rich opportunity to assure children of experimentation, learning, and experiencing emotions in a symbolic dimension of fantasy and imagination. From the methodological point of view this research is configured as descriptive of a qualitative approach, being developed through the documentary analysis of the practice reports, the plans and the field diary.

Keywords: Early Childhood Education, Literature, Reading practices.

SUMÁRIO

1	MOTIVAÇÕES QUE DERAM INÍCIO A PESQUISA	7
2	COMPANHEIROS DE JORNADA: CONCEITOS E PARCERIAS TEÓRICAS	9
3	DO NASCIMENTO DA INVESTIGAÇÃO	15
3.1	PRÁTICAS DE LEITURA COMPARTILHADA COM AS FAMÍLIAS.....	17
4	DOS CAMINHOS PERCORRIDOS: METODOLOGIA	19
4.1	DAS PRÁTICAS DE LEITURA E SEUS ATORES.....	20
4.2	ELABORAÇÃO DO PLANEJAMENTO DAS PRÁTICAS DE LEITURA.....	21
5	CONTAÇÕES, INQUIETAÇÕES E SURPRESAS	25
5.1	IMAGENS FALANTES: AGUÇANDO O OLHAR.....	26
5.2	PRÁTICAS “TURBULENTAS”: O VAI E VEM COTIDIANO E AS INTERFERÊNCIAS NA FORMAÇÃO DOS PEQUENOS LEITORES	30
6	DOS EFEITOS DAS PRÁTICAS DE LEITURA	34
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	36
	REFERÊNCIAS	37
	ANEXO	41

1 MOTIVAÇÕES QUE DERAM INÍCIO A PESQUISA

No dia 25 de março de 2018 medos e expectativas fizeram-me companhia no trajeto até a escola. Primeiro dia do estágio docente. Já sentia a responsabilidade de assumir uma turma. A insegurança aumentava ao lembrar que não tinha até o momento experiência com crianças pequenas da faixa etária entre 2 e 3 anos. Ao chegar à sala de aula, o inesperado, o sentimento de insegurança estava desaparecendo. Talvez devido às aconchegantes expressões risonhas e curiosas me observando, talvez pelos pedidos para que eu lesse um livro ou pelos receptivos convites para participar de brincadeiras. Essas singelas manifestações vindas das crianças fizeram com que eu me sentisse acolhida pelo grupo.

A observação foi uma questão de fundamental importância para o desenvolvimento da minha prática. Sendo assim, ao longo do estágio docente, pude observar que durante as propostas oferecidas, as que tiveram maior envolvimento por parte das crianças foram as que envolviam os livros e as contações de histórias. Nesses momentos as crianças da turma permaneciam em silêncio e atentas, demonstrando atenção e curiosidade pelo desenrolar e pelo desfecho das histórias. Nas palavras de Kaercher (2001) o ato de ouvir e contar histórias estão presentes em nossas vidas desde que nascemos, aprendemos por meio de experiências concretas das quais fazemos parte e também através das experiências que nos são contadas. A partir desse interesse das crianças e também pela importância do desenvolvimento de práticas de leitura foi elaborado o projeto Literatura.

Essa pesquisa tem por objetivo analisar como as práticas de leitura, através do projeto Literatura, aconteceram em uma turma de maternal com crianças pequenas, analisando de que maneira a ação pedagógica do professor pode potencializar o desenvolvimento dessas práticas e, quais serão as contribuições dessas práticas para a formação de futuros leitores. Assim considero essa retomada da prática de estágio fundamental para o aprimoramento da minha formação como profissional docente.

A pesquisa será fundamentada com as contribuições teóricas de Barbosa e Horn (2008), Giroto e Junqueira (2016), Debus, Juliano e Bortolotto (2016), Reyes (2012), Craidy e Kaercher (2001), Zilberman (2003), Valdez e Costa (2007), Freire (1996), bem como aos documentos legais (BRASIL. Ministério da Educação) que garantem o direito da criança.

Desse modo a estruturação da presente pesquisa se organiza em sete capítulos. Nesse primeiro capítulo trata-se das motivações iniciais da pesquisa juntamente com os objetivos gerais e específicos. O segundo capítulo intitulado como "*Companheiros de jornada: conceitos e parcerias teóricas*" apresentam as parcerias teóricas estabelecidas para o sustento deste trabalho trazendo considerações acerca da concepção de criança no contexto histórico, político e social.

Através dessas mudanças abordarei a contribuição dos documentos legais criados para a garantia dos direitos das crianças e a partir desses direitos abordarei a postura docente em sala de aula e também a parceria estabelecida entre os docentes que compartilham a sala de aula.

O terceiro capítulo apresenta ao leitor como surgiram as inquietações que me levaram a iniciar a pesquisa especificamente sobre as práticas de leitura com as crianças, e também sobre a extensão dessas práticas aos lares compartilhadas com as famílias. No quarto capítulo apresento a metodologia utilizada, relatando quem são os sujeitos da pesquisa e de que maneira se deu a elaboração das práticas de leitura. No quinto capítulo intitulado como "*Contações, inquietações e surpresas*" abordo as análises que apresentaram maiores impactos com as crianças, famílias e escola durante as práticas. No sexto capítulo apresento os efeitos apresentados pelas crianças no dia a dia da escola. O sétimo capítulo as considerações finais em virtude das análises da pesquisa realizada.

2 COMPANHEIROS DE JORNADA: CONCEITOS E PARCERIAS TEÓRICAS

As concepções que temos acerca da criança e da infância são construções sociais que vêm sendo transformadas ao longo do tempo. Àries (1978) nos relata que, antigamente não existia distinção entre mundo adulto ou mundo infantil, e que, as crianças não tinham nenhum tipo de tratamento diferenciado, sendo tratados apenas como “mini adultos”.

No Brasil, na época do Império, foi iniciado o atendimento às crianças de zero a seis anos, com o objetivo de amparar a todas que estivessem em situação de pobreza e que eram abandonadas em ruas, orfanatos e asilos, sendo a concepção da época assistencialista.

Em 1988, na Constituição Federal, após a redemocratização, a criança foi reconhecida como um sujeito de direitos, dentre os quais o de serem educadas em creches e/ou pré-escolas, onde se tornou direito da criança ser atendida de forma integral, considerando-a e respeitando-a em suas particularidades, atendendo suas necessidades psicológicas, físicas, sociais, cognitivas, emocionais, entre outras. Para a garantia desses direitos foi criado o Estatuto da Criança e Adolescente (1990) com objetivo de garantir os direitos fundamentais dessa faixa etária (0 a 18 anos), de forma que lhes assegure o seu desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade.

Em 1996 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que é a legislação que cuida o sistema educacional público e privado do Brasil, estabeleceu que a Educação Infantil é a primeira etapa dentro da Educação Básica brasileira. Assim reforçando a importância da educação institucionalizada na primeira infância, que antes era de responsabilidade apenas da família.

Em 1998 também foi elaborado o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil ¹ esse documento que apresentava orientações didáticas que contribuíram para o trabalho pedagógico do professor, estabelecendo propostas fundamentais para o desenvolvimento integral da criança. Souza (2007) fala que ao considerar a criança como sujeito, devemos respeitar que ela tem desejos, ideias, opiniões, capacidades de decidir, de inventar, se manifestar, desde cedo, nos seus movimentos, nas suas expressões, no seu olhar, nas suas vocalizações, na sua fala. Ou

¹ Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI) integra uma série de documentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais elaborados pelo Ministério da Educação atendendo às determinações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional sendo uma proposta aberta e flexível, que visa a estruturação de propostas educacionais adequadas à especificidade de cada região do país.

seja, aos poucos a criança veio conquistando e construindo seu lugar na sociedade, e assim a infância passou a ser reconhecida e a criança passou a ser vista como um sujeito social e cidadão de direitos.

Ao trazer estas considerações, demarco que tanto no estágio curricular (onde este TCC teve início) quanto na realização desta pesquisa, procurei trabalhar compreendendo as crianças como protagonistas. Neste sentido, os dados utilizados nas análises aqui construídas, foram coletados com o cuidado de preservar a autoria e a autonomia das crianças.

Também é importante demarcar, para tornar evidentes as ancoragens teóricas de minhas reflexões o que compreendo por literatura. Coelho (2000) nos diz que desde a origem a literatura e/ou a arte em geral, dá ao homem a oportunidade de ampliar, transformar e enriquecer sua própria existência de vida na Terra. Com as crianças, ao trabalharmos literatura, estimulamos o seu imaginário fazendo com que elas descubram por meio de diferentes histórias o mundo dos conflitos, outros lugares e tempos e também que experimentem diferentes sentimentos, emoções e sensações.

Entretanto sabemos que existem diferentes concepções da literatura em sala de aula, a concepção que eu trazia comigo, quando de meu estágio, teve forte influência de meu percurso escolar. Sendo assim busquei lembrar e refletir sobre como foi essa experiência na minha vida e, quais práticas de leitura eu vivenciei. Lembro que em muitas vezes o texto literário deixava de fazer/dar sentido, pelo fato de que eu simplesmente preenchia uma ficha de perguntas em folhas prontas, tais práticas de leitura faziam com que eu tivesse uma leitura superficial e me afastasse do real prazer da literatura. Segundo Filho (2016) é esse posicionamento tradicionalista que vem trazendo para o ensino da literatura muitas caixas compartimentadas e criando um abismo entre o aluno e a leitura literária.

Quando eu tinha seis anos, lembro que tive dificuldade na escola, tanto pela maneira como as aulas eram conduzidas, como também por casos pessoais. Após minha mãe ser chamada na escola, para ser comunicada de que eu não estava no "ritmo da turma", ela começou a criar estratégias em casa para buscar me auxiliar. Assim que eu chegava da escola, ela me convidava para jogar alguns jogos, como: jogo da memória com as sílabas, jogo da força e quebra cabeça. Minha mãe não tinha formação acadêmica, porém diante da minha dificuldade, buscou por meio da sua sensibilidade, planejar estratégias que me auxiliassem a superar essa fase. Filho (2016) nos diz que crianças e jovens precisam ler a multiplicidade das relações humanas que se

processam na vida social. Filho (2016) nos fala também sobre a necessidade de uma concepção de literatura como um fenômeno de linguagem, resultante de uma experiência existencial, social e cultural, nos mostra uma concepção mais ampla e significativa à vida dos alunos. Onde podemos ir além de sistematizações para cumprir com conteúdos curriculares e apenas reproduzir conteúdo. Com isso percebo que a prática de leitura na escola deve ser um lugar que proporcione ao aluno interagir e conhecer de forma autônoma o mundo através da linguagem.

Ao relembrar minhas experiências de leitura, tive esperanças de, mesmo sem experiência com crianças pequenas e com literatura, refletir sobre minhas experiências literárias e escolher qual concepção de literatura adotaria em sala de aula. Penso que o modelo tradicional, com o qual tive durante minha escolarização não contribuiu para minha formação de leitora, pois acredito que mais do que decodificar letras devemos aprender a ler o outro e o mundo à nossa volta.

Sobre as práticas de leitura na Educação Infantil, acredito que a aproximação da Educação Infantil dos Anos iniciais acaba fazendo com que muitas escolas tenham uma ideia de que cabe a EI uma preparação para o Ensino Fundamental. Nesse ponto penso que devemos ter o cuidado de buscar privilegiar o desenvolvimento das crianças no processo de aprendizagem, compreendendo a importância e o valor que existe de fato nessa etapa, buscando respeitar o ritmo e o tempo das crianças que nela estão. Sem uma cobrança de que estão em fase de preparação, antecipando conteúdos que só serão trabalhados posteriormente. Considero que as práticas de leitura devem ser enfocadas na EI respeitando o tempo e valorizando a aprendizagem das crianças.

Nessa linha, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (2010) orientam que na proposta pedagógica as instituições de ensino devem objetivar a garantia de acessos a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças, permitindo que as crianças vivam situações de aprendizagem de modo interativo, dinâmico e prazeroso.

Com isso vejo que a infância é um momento de muitas descobertas, e percebo a importância de desenvolvermos no cotidiano das instituições, e em todas as faixas etárias, momentos que estimulem as novas descobertas das diferentes linguagens, tornando esses momentos significativos para as crianças que estão na etapa da Educação Infantil.

De acordo com Coelho (2000) as crianças que estão na faixa etária de 2-3 anos estão na fase pré-leitor, na qual estão em processo de elaboração da linguagem organizada, onde estão aprendendo não apenas a olhar, mas ver e descobrir o mundo a sua volta. Souza, Neto, e Girotto (2017) falam que a linguagem é instrumento essencial na vida de todo e qualquer sujeito e por meio dela que as relações sociais se estabelecem.

Através dessa concepção, trabalhar com os diferentes usos da linguagem, com o valor sonoro das palavras e com o estímulo à imaginação e fantasia, passou a ser o objetivo central do estágio de docência, estimulando o imaginário das crianças, fazendo com que elas descobrissem por meio de diferentes histórias o mundo dos conflitos, outros lugares e tempos e experimentassem também diferentes sentimentos, emoções e sensações. Optei por selecionar do estágio as práticas de leitura para esta pesquisa. Todavia, minha postura docente teve também grande influência sobre as práticas que pude realizar e o modo como agora, no TCC, pude refletir.

Essa foi minha primeira experiência com crianças na faixa etária entre 2 a 3 anos. Ao mesmo tempo em que foi uma experiência desafiadora, foi também encantadora, pois a todo o momento surgiam-me novas aprendizagens oriundas das diversas e singelas situações do dia a dia. O RCNEI (1998) fala que o educador deve trabalhar com os conteúdos de naturezas diversas, que abrangem desde cuidados básicos essenciais até conhecimentos específicos provenientes das diversas áreas do conhecimento. Sendo assim, busquei desde os cuidados básicos até aos projetos desenvolvidos manter o objetivo de atender as crianças de maneira integral, respeitando suas particularidades.

Embora não tivesse experiência com crianças dessa faixa etária, busquei me dirigir a elas com afeto, carinho e respeito e, também, com coerência entre a teoria do planejamento e a prática diária. Aos poucos a nossa relação foi sendo construída e, assim como eu os acolhi, também fui acolhida por eles, pois percebo que, o educador está em um constante aprendizado de si mesmo, como diz Freire (1996, p. 40):

Não posso ser professor sem me pôr diante dos alunos, sem revelar com facilidade ou relutância minha maneira de ser, de pensar politicamente. Não posso escapar à apreciação dos alunos. E as maneiras como eles me percebem tem importância capital para o meu desempenho. Daí, então, que uma de minhas preocupações centrais deva ser a de procurar a aproximação cada vez maior entre o que digo e o que faço entre o que pareço ser e o que realmente estou sendo.

Considerando a docência um constante aprendizado do outro também de si mesmo, percebi que devia repensar e refletir sobre as minhas práticas. Uma ferramenta que considero importante nesse processo foi a observação. Acredito que a observação seja uma das ferramentas mais potentes que o professor tenha dentro e/ou fora da sala de aula. Por meio dela permanecemos atentos na cumplicidade da construção do projeto, é onde o professor consegue diagnosticar o que é de interesse e/ou necessidades da turma e também examinar a sua própria realidade pedagógica.

Segundo Freire (1996) o ato de observar não significa invadir o espaço do outro, sem nenhuma pauta ou sem planejamento, observar é uma situação pedagógica que significa que devemos acompanhar a criança, olhando, mirando e, admirando. Sem vigiar. A partir desta postura docente, de observadora atenta, consegui elaborar estratégias que contribuíram com as minhas práticas no dia a dia. Destas observações e práticas emergiu meu interesse pelo tema desta pesquisa: a Literatura na Educação Infantil, mais especificamente, como acontecem as práticas de leitura com crianças pequenas.

As DCNEI (2010) nos falam sobre as diversas formas de diálogo e interação e nos dizem que esse é o eixo de todo trabalho pedagógico do educador; que devemos onde devemos zelar pelo nosso envolvimento e nosso interesse em todas as situações, provocando, brincando, rindo, apoiando, acolhendo, estabelecendo limites com energia e sensibilidade, consolando, observando, estimulando e desafiando a curiosidade e a criatividade, através de exercícios de sensibilidade, reconhecendo e alegrando-se com as conquistas individuais e coletivas das crianças, sobretudo as que promovam a autonomia, a responsabilidade e a solidariedade. Sendo assim, escolhi investigar, com um olhar mais humano e sensível para momentos simples do cotidiano: as práticas de leitura na minha sala de aula.

Outro fato que considero importante é a parceria que, durante o estágio, se construiu entre as professoras da turma: a escola passava por um momento de instabilidade, tendo muitas turmas fechadas. Sendo uma escola pública federal e os funcionários não podendo ser demitidos, eles foram realocados nas únicas três turmas da escola. Ou seja, quando iniciei o estágio havia cinco professoras e duas volantes. Oito pessoas para tomar decisões, fazer escolhas, dividir as tarefas, pensar no planejamento, nos projetos, etc. Com um número grande de adultos na sala, precisamos ao longo do tempo aprender a conviver com as diferenças umas das outras. Quando eu estava pensando em propostas, perguntava a elas o que achavam e o que eu poderia fazer para melhorar.

Buscando colaborar com o andamento da rotina, respeitando que, antes de eu iniciar o estágio, já havia uma rotina. Trago aqui essa contextualização para apontar que as práticas realizadas foram feitas de decisões coletivas consensualmente construídas.

3 DO NASCIMENTO DA INVESTIGAÇÃO

A concepção de criança e infância é uma construção social que vem sendo transformada ao longo do tempo. Antigamente durante o século XVII a criança não tinha espaço na sociedade, sendo tratada como ser inferior e sem importância. Entretanto, a concepção de criança e o sentimento de infância ao serem transformados produziram as noções que temos atualmente: vemos a criança como um ser social, histórico e de direitos, deixando a Educação Infantil de ser um espaço apenas de assistencialismo, para ser um espaço que oferece, além disso, uma proposta pedagógica com objetivo de atender a criança de forma integral, considerando-a e respeitando-a em suas particularidades.

Considerando de extrema importância a concepção de criança atual em nossa sociedade, abordarei neste TCC reflexões e análises acerca do desenvolvimento do meu estágio obrigatório, realizado no curso de Licenciatura em Pedagogia na UFRGS em uma instituição pública federal na cidade de Porto Alegre.

Durante a semana de observação de estágio me chamou atenção ver que as crianças adoravam os momentos de leituras feitas pelas professoras em sala de aula, além disso, também exploravam o espaço que ficavam os livros em sala. Reconhecendo que a Literatura representa o mundo através da linguagem, entendi que é fundamental o desenvolvimento das práticas de leitura, e que para tanto, busquei contemplar e respeitar as particularidades das crianças, estabelecendo, através do planejamento, estratégias para que as práticas de leitura fossem apresentadas de forma prazerosa para as crianças pequenas.

O desenvolvimento das práticas de leitura durante o estágio levou-me a investigar “como se constituem as práticas de leitura com crianças pequenas?”. Segundo Batista², o conceito das práticas de leitura pode ser compreendido como uma “prática de letramento”, onde a escrita é parte estruturante da interação, seja indiretamente ou diretamente. Ele nos fala que, pedagogicamente as “práticas de leitura” referem-se à criação de situações reais de leitura em sala, bem como a apropriação de significado que os aprendizes atribuem a ela, buscando compreender a escrita como uma construção social humana.

² Antônio Augusto Gomes Batista: Professor adjunto da Universidade Federal de Minas Gerais. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/praticas-de-leitura>. Acessado em: 19 Nov. 2018.

Nesse sentido, tais práticas assumem centralidade dentro das escolas: é através das práticas de leitura que se abre uma importante e rica oportunidade de assegurar às crianças a experimentação, a elaboração de aprendizagens e sentimentos em uma dimensão simbólica e, ainda, a apropriação de um arcabouço de saberes ancestrais que as culturas elaboram ao longo dos séculos.

Em um cotidiano urbano onde as pausas, os silêncios e a contemplação perdem a importância e a celeridade e a objetividade parecem ditar as rotinas e os comportamentos, pareceu-me urgente e necessário ofertar às crianças momentos diferenciados de convívio com os livros e a leitura. Considerando que a instituição onde realizei o estágio dispunha de um amplo acervo de livros e que, em razão de uma crise institucional o mesmo não estava acessível às crianças, considerei ser fundamental elaborar um projeto de ação pedagógica que inserisse na rotina semanal da turma com a qual estagiava a contação de histórias.

Compreendendo a leitura como experiência de fruição, corroboro as palavras de Lima, Fonseca e Castro (2016) quando falam que a leitura, por ser um processo social, faz com que a criança se aproprie de signos linguísticos e de seu uso efetivo, e assim faz o uso cada vez mais consciente da língua. Sendo assim, a criança tem mais domínio de seus modos distintos de pensamentos, de relacionamento e de atuação no mundo. O decodificar e codificar signos não se faz suficiente, fazendo apenas com que as crianças se afastem de uma efetiva apropriação da capacidade de leitura, limitando-os à oralidade, decodificação de letras sílabas e palavras.

Penso que através da Literatura podemos estimular o imaginário das crianças, fazendo com que elas descubram por meio de diferentes histórias o mundo dos conflitos; outros lugares e tempos e experimentem também diferentes sentimentos, emoções e sensações. Creio que o encanto das crianças em ouvir histórias se desenvolve a partir de experiências significativas vivenciadas ao longo da vida pelo ser humano. Assim, objetivou-se estabelecer estratégias lúdicas através do planejamento para que as práticas de leitura fossem apresentadas e estimuladas de forma proveitosa para as crianças da turma.

Nesse sentido corroboro com Santos e Cruz (1997) quando falam que a ludicidade é uma necessidade do ser humano em qualquer idade e não pode ser vista apenas como diversão, deve ser vista como um aspecto que favorece o desenvolvimento da aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural.

Através desse objetivo principal, de estimular o prazer nas crianças em ouvir histórias, acreditei que, elas pudessem ter ao longo do desenvolvimento do projeto, acesso a diversos gêneros literários, ampliação do vocabulário, desenvolvimento da linguagem oral, bem como descobrir o mundo dos conflitos por meio das narrativas dos diferentes personagens, resolver conflitos internos; identificar o começo, o meio e o desfecho das histórias, desenvolver a linguagem visual, através de atividades como desenho, imagens e ilustrações, estabelecendo uma interlocução entre mim, as professoras e as famílias no sentido de estabelecer vínculos com a literatura, fortalecendo a construção dos elos entre as famílias e professoras para que, juntas, pudessemos auxiliar as crianças a adentrar o mundo ficcional. Estes foram objetivos secundários de meu trabalho e foram desenvolvidos ao mesmo tempo em que, o objetivo principal ia sendo desenvolvido.

3.1 PRÁTICAS DE LEITURA COMPARTILHADA COM AS FAMÍLIAS

Ao iniciar o estágio, a coordenadora comentou que, ao longo da crise que a escola vinha passando, um dos pedidos de alguns familiares nas reuniões, era de poder participar mais das propostas pedagógicas e acompanhar mais a rotina das crianças na escola. Com isso para deixar mais fácil o acesso das famílias à nossa rotina, eu iniciei fixando o planejamento semanal e os bilhetes enviados para casa em um mural na parte externa da sala.

Acredito que as práticas de leitura compartilhadas proporcionaram às famílias se aproximarem um pouco mais da escola e acompanharem de perto o cotidiano escolar dos filhos. Percebi que foram potentes, para o desenvolvimento do projeto, essas trocas que ocorreram, pois quando era proposto algo para as famílias e elas atendiam às solicitações. E isso proporcionou um sentimento de cumplicidade, ao ver que eles estavam aceitando, acreditando e contribuindo para o desenvolvimento da proposta pedagógica que eu estava implementando. Entretanto nem todas as famílias agiram de modo igual e algumas, por seus motivos, não participaram de algumas propostas. O resultado foi que, essas crianças que não realizaram as propostas junto com as suas famílias, muitas vezes não se interessavam pelo momento da roda de conversa, no momento de contar como foi e/ou quem fez a leitura, etc.

No Plano Nacional de Educação³ no capítulo sobre interação escola e família, Castro e Regattieri (2010) nos dizem que a relação entre escola e família está presente desde a matrícula e, que essa relação continua viva e atuante na intimidade da sala de aula. Sendo assim, interagir com as famílias auxilia o processo desenvolvido pelos professores junto aos alunos e potencializa a ter mais sentido e significado as crianças.

Desse modo, algumas das considerações que pude estabelecer, reiteram a importância desta relação e exigiram que meus achados de pesquisa fossem sempre tensionados pelos limites impostos por essa relação.

³ Plano Nacional de Educação (PNE) com a finalidade de direcionar esforços e investimentos para a melhoria da qualidade da educação no país. Com força de lei, o PNE estabelece 20 metas a serem atingidas nos próximos 10 anos. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/>

4 DOS CAMINHOS PERCORRIDOS: METODOLOGIA

O presente trabalho é uma pesquisa descritiva e com abordagem qualitativa, na qual a pesquisa se deu através de análises de documentos, que foram os registros feitos por mim durante o estágio obrigatório, através de relatórios da semana de observação, relatórios de prática, dos planejamentos semanais, e também do diário de campo.

O período de estágio foi entre março a junho de 2018, com a duração de um semestre, realizado em uma escola pública federal na cidade de Porto Alegre, em uma turma de maternal, com crianças de dois a três anos de idade.

Essa escola foi fundada em maio de 1972, sendo assim, neste ano completa 46 anos. A sua estrutura física oferece espaços amplos às crianças, contendo: uma recepção, uma secretaria, uma sala de enfermagem, de nutrição, da psicologia e coordenação, da direção, de Artes, de Música, de Materiais Pedagógicos, uma cozinha, um refeitório, dois pátios com Playground, uma Biblioteca, três banheiros; sendo um para as crianças, três salas de aula, e mais três salas vazias.

Ao chegar à escola, eu e mais três estagiárias, fomos informadas pela coordenadora e pela psicóloga de que a escola estava passando por um momento difícil, pois vinham enfrentando diversos problemas burocráticos, não tendo certeza de que iriam dar continuidade aos trabalhos. Por estarem passando esse momento de instabilidade, muitas turmas na escola foram fechadas, passando a ter salas vazias e espaços fechados, sendo necessária realocação das professoras nas únicas três turmas da escola, sendo assim quando iniciei meu estágio havia cinco professoras e duas volantes, sendo o total de oito pessoas em sala de aula, para 14 crianças.

Trago aqui essas considerações institucionais para delimitar o período de realização da prática e, deste modo, permitir a compreensão da importância que teve naquela conjuntura específica, a escolha didático-pedagógica de centralizar minha atuação docente nas práticas de leitura.

Outro fato merece destaque aqui é o quanto minha escolha impactou as famílias e as crianças. Exemplifico esse fato, lembrando que certo dia estava na biblioteca da Faculdade de Educação quando encontrei a mãe de uma das crianças da turma em que eu estava fazendo estágio. Ao cumprimentá-la, ela relatou que estava lá para retirar um livro para sua filha, pois ela adorava ler e ouvir histórias. Essa mãe trabalha no Planetário e se deslocava até a Faculdade de Educação (FACED) para retirar um livro para sua filha.

Refleti que além desse fato, as crianças se mostravam interessadas pelos livros, sendo assim achei que era fundamental reiterar em meu estágio as contações de história para, dentre outras razões minimizarem os efeitos da crise institucional nas famílias, nas crianças e nas práticas de leitura por eles compartilhadas, uma vez que, na escola havia uma biblioteca enorme e com uma imensa variedade de livros, porém não havia ninguém responsável, fazendo com que a mesma permanecesse fechada. Refletindo sobre isso, as professoras me relataram que, antes da crise, a biblioteca ficava aberta e havia uma funcionária responsável pelo cuidado e pela organização do espaço.

Como dito anteriormente, retirei dos dados para minhas análises dos documentos de estágio: relatórios de observação, relatórios de prática, planejamentos semanais e, também, do diário de campo. Para Barbosa e Horn (2008) são vários os instrumentos onde os professores, podem construir uma documentação pedagógica, qualificada e consciente, dentre os quais destacam o diário de campo. Como diz Silva (2011) podemos atribuir aos “diários de campo” como os testemunhos da realidade sendo uma produção que tem um compromisso com a verdade dos fatos, estando ali à realidade testemunhada, relatada e descrita. Sendo assim as anotações escritas no meu diário de campo durante o estágio obrigatório foram de fundamental importância para a compreensão dos modos como as práticas de leitura foram sendo implementadas junto às crianças.

Para efeitos de análise nesta pesquisa, selecionei em especial as práticas que, segundo minha visão, alcança maiores impactos junto às crianças, junto aos meus pares (professores atuantes na turma onde realizei o estágio) e/ou junto à instituição.

4.1 DAS PRÁTICAS DE LEITURA E SEUS ATORES

A turma que compõe a presente pesquisa é caracterizada como acolhedora, alegre e agitada, constituindo um grupo formado por 14 crianças, com a prevalência de meninas, sendo 10 meninas e 4 meninos.

As crianças já freqüentavam a escola desde anos anteriores demonstrando-se adaptadas à rotina. Entretanto eles eram de turmas diferentes no ano anterior. Com a redução das turmas, esse grupo era o resultado de um agrupamento de duas turmas. Com isso durante a rotina era

notória a divisão que acontecia, principalmente no pátio e durante as refeições. Demonstravam preferência por brincar ou sentar perto de quem era da mesma turma no ano anterior. Apesar disso, havia um bom relacionamento entre todas as crianças da turma.

As crianças demonstravam ter um vínculo forte com todas as professoras da turma, e com toda a equipe da escola, tornando o ambiente agradável e muitas vezes “familiar”.

Demonstravam-se curiosas e empolgadas no momento em que eu lhes propunha atividades tais quais: roda de conversa, chamada, desenho, pintura, entre outras, entretanto logo perdiam o interesse e se dispersavam pela sala. As propostas que tinham maior envolvimento e atenção delas eram as contações de histórias.

Sobre as práticas de leituras da turma, uma das professoras já havia sido responsável pela biblioteca da escola e durante a semana de observação a mesma fez contações de histórias com livros e também utilizando os fantoches, demonstrando ter uma vasta experiência no campo da literatura.

4.2 ELABORAÇÃO DO PLANEJAMENTO DAS PRÁTICAS DE LEITURA

As práticas de leitura fazem parte das nossas vidas desde muito cedo, porém falar sobre essas práticas para crianças pode causar estranhamento para algumas pessoas, pelo fato de que, para elas, a criança pequena ainda não lê. Entretanto corroboro com Baptista, Belmiro e Galvão (2017) quando nos falam que, se pensarmos a leitura como uma prática social, que faz parte de um processo cultural e, que também é produzido historicamente, pode-se dizer que a história do leitor inicia desde o seu nascimento.

Segundo Freire (2008) nós todos temos o contato com a leitura do mundo antes mesmo do que o contato com os livros. Ou seja, ainda que a criança não leia ou fale, ela já está inserida no mundo da linguagem e, aos poucos vai se desenvolvendo, aos poucos começa a emitir sons que tais quando sente desconforto e/ou insatisfações, iniciando então suas primeiras tentativas de comunicação e, aos poucos vai descobrindo o sentido das palavras e começando a compreender que servem para se comunicar. Tais concepções, trazidas pelos autores acima, reforçam Souza, Neto e Giroto (2016) ao afirmarem que, ao trabalhar sobre literatura com crianças pequenas, devemos priorizar atividades que possam expandir seus conhecimentos prévios, ampliar seu

repertório de vivências de mundo, de sentimentos, e experiências com os livros. Sendo assim a elaboração do planejamento, das propostas de leituras, durante o estágio, foi inicialmente feita com objetivo de estimular o prazer nas crianças de ouvir histórias e, que através disso, elas pudessem expandir seus conhecimentos de mundo.

Considerando que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010) estabelecem que as práticas pedagógicas devam ter como eixos norteadores as interações e as brincadeiras, ao implementá-las objetivei que, as propostas chegassem às crianças de forma dinâmica e lúdica.

O “*projeto Literatura*” foi desenvolvido através da concepção das Linguagens Geradoras do professor Gabriel Junqueira, visando ser um conjunto articulado de situações, organizado intencionalmente, com o objetivo de que as crianças pudessem conhecer mais sobre si e também sobre o outro. Sendo assim, fizeram parte da elaboração para as práticas de leitura a interação com as famílias, as idas à biblioteca, o trabalho com o objeto fônico e a aprendizagem emocional, e as contações de histórias com fantoches e/ou brinquedos não estruturados.

Sobre a proposta de leituras em conjunto com as famílias, tinha por objetivo buscar estimular o hábito e o gosto pela leitura de maneira que fosse significativo para as crianças. Dinorah (1995) nos fala sobre o quão importante e mágico é para a criança ouvir a voz de um de seus familiares ao contar histórias, esse é um momento que, segundo a autora, supre a afetividade diária que nem sempre é possível receber, sendo assim minimizando conflitos futuros. Coelho (2000) também nos diz que, a mediação alegre e afetuosa, do meio familiar, é indispensável para ao desenvolvimento harmonioso da consciência de mundo da criança. Também o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa⁴ (2010), em um dos cadernos de formação (nº8) em que discute o diálogo com as famílias, nos fala que as crianças que compartilham momentos de leitura em casa com a sua família, têm mais possibilidades de ampliar seu desenvolvimento afetivo, cognitivo e social, uma vez que essas interações permitem uma diversidade de conversas, tais como comentários sobre os personagens, sobre as ilustrações, reflexões, discussões sobre o tema, os conflitos e o término das histórias. Além disso, pensava ao planejar as contações, que essa atividade consequentemente aproximaria e fortaleceria mais a

⁴ Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) é uma iniciativa do Governo Federal e tem como principal objetivo garantir a alfabetização das crianças brasileiras até os 8 anos, ao fim do 3º ano do Ensino Fundamental, em Língua Portuguesa e Matemática.

interação entre escola, professoras e família. Ao usar o termo contação, neste TCC, refiro-me às leituras realizadas para as crianças por um adulto, professores e pais e/ou responsáveis.

Para iniciar a proposta, senti a necessidade de ter algum material para que as crianças pudessem levar seus livros. A coordenadora sugeriu de cada criança ganhar uma sacola reciclável de pano, onde foi proposto que cada uma delas confeccionasse a sua. Assim, é importante segundo as DCNEI (2010), estabelecer para as crianças experiências que lhes possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia. Compreendo que, já desde a confecção desse material estava se estabelecendo um vínculo entre cada criança e a prática de leitura que teria lugar junto às famílias. Já naqueles momentos de produção das sacolas, em seus diálogos e empolgação, as crianças me permitiram antever a expectativa positiva com que aguardavam o instante da contação, que seria vivenciada. Cabe aqui uma explicação: quando uso o termo “práticas de leitura” uso-o na dimensão proposta por Chartier (2003) entendendo como um conjunto de ações que englobam o ato de Ler, mas que não se restringe a ele. Assim, integram as práticas a escolha do texto, o manuseio do livro, (ou portador), o local/espço onde a prática se dá, dentre outros.

Para iniciar o projeto enviei às famílias um bilhete, informando-os sobre o meu objetivo e convidando-os a participarem ativamente neste projeto. O bilhete que foi enviado para os pais sobre o projeto que era o seguinte:

Queridas famílias, a partir desta quinta-feira, iniciaremos nosso projeto de Literatura Infantil. Dentre as situações que serão desenvolvidas, existe uma que alguns de vocês já conhecem de anos anteriores. Nossa intenção é estimular o hábito e o gosto pela leitura e não apenas na creche. Nesse projeto, todas as quintas-feiras, as crianças visitarão a Ludoteca e escolherão um livro que será enviado para casa neste dia, cuja devolução se dará na segunda-feira seguinte. Nosso pedido é que acolham o livro, festejem sua chegada, tenham momentos divertidos com seus filhos e filhas a partir da exploração e leitura de cada um desses livros e depois nos contem como foi.

Contamos com o apoio de vocês e nos colocamos à disposição, para os esclarecimentos que se fizerem necessários. Desde já, agradecemos.

Outro ponto a destacar foi as nossas idas à biblioteca, Abramovich (1989) nos fala que a biblioteca na formação de leitores é muito importante, e que o contato com os livros desde a Educação Infantil irá acrescentar muito na formação das crianças. Compreendendo a importância desse espaço, pensei em explorá-la, pois a mesma era uma sala ampla, limpa e aconchegante. Possuía espaços com tapete e almofadas para rodas de conversas, estantes com livros acessíveis às crianças e mesas e sofás para a exploração dos livros.

Desenvolvi propostas de leitura também com o objeto fóbico, com o objetivo de trabalhar a aprendizagem emocional com as crianças. Coelho (2000) nos diz que pode ser decisivo para a formação da criança em relação a si e ao mundo, o trabalho com os objetos fóbicos, pois a criança é levada a inconscientemente a resolver sua própria situação, superando seus medos e ajudando-a a enfrentar os perigos e as ameaças que sente a sua volta. Para desenvolver essa proposta de leitura utilizei fantoches, brinquedos não estruturados e vídeo. É esta prática de leitura que analiso a seguir.

5 CONTAÇÕES, INQUIETAÇÕES E SURPRESAS

Como planejado, nas quintas-feiras e segundas-feiras íamos à biblioteca. Nas quintas, as crianças eram convidadas a escolher um livro na biblioteca, e escolher um livro de sua preferência, dentre os livros selecionados. De acordo com Feba e Valente (2016, p. 146):

Cabe ao professor o papel de principal mediador de leitura para grande parte das crianças que frequentam a instituição escolar, conhecer e compreender a necessidade de parâmetros de qualidade para a seleção do material de leitura torna-se importante para o sucesso ao longo do processo da formação dos leitores.

E esses livros escolhidos pelas crianças, seriam enviados para serem explorados em casa durante o final de semana, cuja devolução se daria na segunda-feira. Nas segundas-feiras, em uma roda de conversa também na Biblioteca, convidava as crianças a relatarem como tinha sido a ida do livro para suas casas. Baptista, Belmiro e Galvão (2016) falam que através da interação, se amplia a nossa capacidade de nos identificarmos com o Outro, sendo experiência fundamental para nossa constituição de seres humanos. Sendo assim, nas rodas de conversa as crianças eram convidadas a compartilharem com a turma como tinha sido a ida do livro para casa, nos contando quem fez a leitura do livro, o que acharam da história, suas impressões pessoais e o que mais quisessem contar.

Nesses momentos comecei a perceber que algumas crianças apenas imitavam o que o colega anterior falava ou algumas vezes inventavam, não relatando de fato quem havia feito a leitura do livro e nem identificavam qual livro haviam levado. Diante disso, e lembrando que para essas crianças era a primeira experiência, pensei em uma estratégia que fizesse com que, elas recordassem desse momento que tiveram em casa. Sendo assim propus o uso de um suporte visual: uma fotografia do momento da contação da história. Para isso, pedi o auxílio das famílias através de um bilhete, solicitando que tirassem uma foto do momento em que estavam realizando a leitura do livro com as crianças. Pedimos aos pais que me enviassem via *Whatsapp* ou *Email* e, também que constasse na fotografia ao menos um dos responsáveis, a criança e a capa do livro, para que fosse mais facilmente identificado na roda das segundas-feiras.

Isto posto o bilhete enviado para as famílias dizia o seguinte:

Famílias do Grupo B, mais uma semana se passa e desejamos que a proposta do Projeto Literatura esteja sendo bem proveitosa para vocês e seus filhos! Durante a nossa roda de conversa desta segunda-feira, ao pedir que as crianças relatassem como foi a experiência da ida do livro para casa no fim de semana, percebemos que algumas não identificavam o livro que haviam levado e também quem realizou a leitura do livro para elas. Diante disso, e lembrando que para muitas crianças essa é uma primeira experiência, pensamos que seria importante contarmos com um suporte visual – uma fotografia. Para isso, solicitamos uma foto do momento em que estão realizando a leitura do livro com as crianças. Seria importante que constasse nessa fotografia ao menos um dos pais, a criança e a capa do livro, para que fosse mais facilmente identificado na roda das segundas-feiras.

Pedimos, por favor, que, se possível, me enviem a foto por *Email* ou *WhatsApp* até domingo.

Contamos com o auxílio de vocês! Desde já agradecemos.

Imediatamente após o envio do bilhete, as imagens começaram a surgir. A partir delas, comecei a refletir sobre as práticas de leitura, o vínculo e as experiências de contação.

5.1 IMAGENS FALANTES: AGUÇANDO O OLHAR

O desafio de analisar imagens produz em mim certo embaraço: como dizer, analisar e apontar elementos sem estabelecer pré-julgamentos? Entendo que uma imagem não é neutra, mas que, conforme Alloa (2015, p.10):

A ambivalência fundamental ao olhar as imagens talvez se lance inteiramente nesta oscilação entre a denúncia dos limites da imagem e a operacionalização de seu ser-limitado, na ambigüidade entre o que se dá por finito (podendo, portanto servir de suporte representativo ao que, de outra forma se subtrai ao olhar) e isso que, entretanto, na sua finitude, se excede em permanência, não reconhecendo nunca os limites da sua própria razão.

Relembro que os elementos constantes das imagens aqui analisadas foram demandadas para as famílias, e que, portanto certas invariantes estariam postas em todas as fotos: as crianças, aqueles que efetuaram as leituras e as obras. Isto posto, também considero importante assinalar que não disponho de elementos para saber o quanto essas imagens foram capturadas de modo espontâneo ou “encenado”.

Todavia emerge um marcador de gênero que se impõe: quase a totalidade dos contadores eram mulheres. Seria a cumplicidade da partilha de uma prática de leitura uma tarefa “feminina”? Ou estaríamos aqui apenas vendo se reiterar o que aponta Burman (1999) quando afirma que as mulheres são submetidas a uma grande jornada de trabalho e, ainda carregam estereótipos de maternidade que exigem que elas desempenhem, junto aos filhos e suas demandas escolares, um papel atuante e central, como o (in) sucesso destes fosse uma incumbência delas.

Percebi apesar destas análises que a foto nos auxiliou, pois durante o semestre, ao relatar em roda, espontaneamente algumas crianças falavam todo o nome do livro, citavam os nomes dos personagens das histórias e/ou características dos mesmos, cada uma da sua maneira, modificando as posturas anteriores, citando o que de fato, havia sido significativo para cada uma. Como diz Moran (2008, p. 23)

O currículo precisa estar ligado à vida, ao cotidiano, fazer sentido, ter significado, ser contextualizado. Muito mais do que os alunos estudam está solto, desligado da realidade deles, de suas expectativas e necessidades. O conhecimento acontece quando algo faz sentido, quando é experimentado.

Esse momento se tornou significativo para as crianças, através de seus relatos e permitiu que eu pudesse compreender que as pequenas intervenções nas práticas de leitura, através de pequenos comandos (como a solicitação das fotos) pudessem implicar em mudanças nos comportamentos dos pequenos leitores. Um destes leitores, presentifica essa mudança, ao chegar a sua vez de relatar como foi a ida do livro disse: “eu levei o livro do urso” com ênfase e com um sorriso acrescentou: “e quem leu pra mim foi o meu papai”. Penso que esse momento relatado por ele, foi realmente significativo para ele, pelo fato de que, na época havia nascido seu irmão mais novo. Vejo que esse era um momento onde o pai e/ou a mãe dispunham de um tempo lúdico e exclusivo a ele.

Em roda, quando as crianças escolhiam por meio de votação um dos livros para eu contar, evidenciaram-se o modo como as práticas significativas de leitura, porque democráticas, lúdicas e respeitando desejos e infiridades, contribuem para formação do leitor literário. Selecionar quais textos serão lidos não é tarefa fácil. Entretanto Souza (2010, p. 105) nos fala que podemos também recuperar a alegria. Assim, eu me surpreendi alegrando-me com a alegria dos pequenos, tal quais suas gargalhadas e caras assustadas durante a contação de histórias dos Três Porquinhos.

As crianças têm, de maneira geral, uma leveza e uma disponibilidade exemplares para acatar o divertimento, o humor, de tal forma que arriscaria dizer que isso lhes é próprio. Os adultos, em sua maioria, tornam-se casmurros, sisudos, de uma seriedade que os engessa. No entanto, nossas reminiscências infantis guardam entusiasmos que arrancam de nós, a qualquer tempo, sorrisos e aplausos para bufões, para trupes e espetáculos circenses, para situações e para divertidas falas.

Segundo Kaercher (2011), devemos conversar com as crianças sobre a história lida, observando quais são as suas interpretações acerca do que foi lido. Sendo assim, conversávamos a respeito da história contada, estimulando a socialização de seus pontos de vistas e suas interpretações acerca da história. Nessa perspectiva, me apoio em Vagula e Balça (2016) quando falam que conversar com as crianças sobre os aspectos da história contada ajuda-os a se aprofundarem no texto, a organizar-se em suas ideias e a refletirem sobre o que estão lendo.

Ao terminar de contar uma história, por vezes eles pediam para que eu repetisse novamente a mesma história. Aqui percebo que, como afirma Bettelheim (1980) que a criança precisa escutar repetidamente uma história e, que devemos deixá-las demorar-se nelas, assim a criança será capaz de aproveitar inteiramente o que a história tem a oferecer.

Após essas práticas exploratórias cada criança pegava o livro que havia levado para casa e, era convidada a explorá-lo novamente. Eram estimuladas a trocar o livro com outras crianças da turma, evidenciando-se nesses momentos que, a maioria das crianças da turma apresentava uma grande resistência em emprestar para outras crianças os livros que traziam de casa. As crianças se mostravam resistentes em trocar de livro no início, fato que se materializa quando chegava esse momento, e elas se olhavam e seguravam firme o livro.

Cabe aqui ressaltar que as crianças da faixa etária pesquisada (entre 2 e 3 anos de idade), fazem o uso de símbolos, faz-de-conta e o aparecimento do egocentrismo também, é uma forte característica desse período, no qual as crianças estão centradas apenas em si. Isto posto, acredito

por terem levado os livros para suas casas, acabaram criando um sentimento de posse e/ou certo apego no livro. Aos poucos, durante as nossas rodas de segunda-feira, conversávamos que os livros que eles levavam para casa, eram da creche e que na próxima semana outra criança levaria o mesmo livro, e também que tinham muitos outros livros interessantes para elas conhecerem.

Esses combinados constituem o que alguns autores apontam como regramentos das práticas de leituras institucionais. Ou seja, por mais que se objetive a ludicidade e o prazer, ler na escola implica seguir regras e combinados que, em muitos casos, irão de encontro aos desejos e necessidades individuais. Percebo que aos poucos, as crianças foram se adaptando a esse momento, e quando, alguma criança ainda mostrava resistência, elas mesmas repetiam as combinações que havíamos conversado entre elas.

Um dia no momento da troca do livro uma das meninas foi pegar o livro de outra criança, e a mesma deu um grito e todas as crianças a olharam, em seguida reafirmou para ela mesma: "É, o livro é da creche né profe? Tem outros livros legais", entregando o livro para outra criança e escolhendo outro livro. Foi um momento bem oportuno, pelo fato de que, esperamos e respeitamos o momento de cada um, conversando, criando combinações, reforçando-as nas rodas de conversas, sem obrigá-las e sem tirar o livro delas sem que elas mesmas tivessem essa vontade.

Cabe aqui refletir sobre os instantes de retomada das obras lidas e materializa a introjeção, por parte das crianças, de uma regra associada às práticas de leitura: ler implica em silêncio e concentração.

Após manusearem os livros as crianças eram convidadas a explorarem o espaço da biblioteca, onde eu buscava organizar o grupo e o espaço de modo que fosse um ambiente acolhedor para as crianças, deixando-os à vontade para escolher em quais espaços se sentiriam melhor; nos sofás, mesas e cadeiras e/ou no tatame com almofadas. Penso que esse espaço era um lugar confortável e organizado, acabando por ser convidativo às crianças para explorarem, brincarem e compartilharem experiências entre eles.

5.2 PRÁTICAS “TURBULENTAS”: O VAI E VEM COTIDIANO E AS INTERFERÊNCIAS NA FORMAÇÃO DOS PEQUENOS LEITORES

As práticas de leitura e as experiências de contação não são constituídas apenas pelas proposições ligadas às obras, leituras, acervo ou ações ligadas ao universo da leitura. Muitas das vezes as práticas são atravessadas por experiências e desafios interpostos pelas demais atividades institucionais.

Durante uma visita dos alunos da Odontologia ao grupo, percebemos que as crianças demonstraram medo de um boneco de dente gigante que os estudantes de odonto levaram. Segundo Corso e Corso (2006) a maior parte das crianças elegerá alguma figura apavorante para seu uso pessoal, figura essa conhecida pelos psicanalistas como objeto fóbico. Sabendo-se qual é o perigo e onde ele fica o mundo se torna mais previsível e tranqüilo. Com isso, e também por orientação do orientador de estágio, comecei a trabalhar o objeto fóbico com as crianças, onde selecionamos livros no qual os personagens fossem arquétipos do medo tais como: Lobo Mau, Bruxas, Monstros, Gigantes, Vampiros, Fantasmas, Homem do Saco, Beleléu, todos eles, além de outros tantos, que encarnam a figura do Mal. Para Bettelheim (1980) quando os pensamentos das crianças estão personificados em um conto, seja uma bruxa malvada ou num lobo feroz ela começa a ordenar essas tendências contraditórias. Ou seja, dando acolhida ao mal, mesmo que percam para o bem no final, os contos de fadas ensinam as crianças que, na vida real, é necessário estarmos preparados para enfrentar dificuldades.

A partir destas considerações, enviei mais um bilhete as famílias:

Queridas famílias, nessa semana, dando prosseguimento ao Projeto Literatura, gostaríamos de abordar um aspecto da maior importância para o desenvolvimento emocional das crianças. Vamos tratar da mobilização dos pequenos diante de personagens ancestrais e contemporâneos como o Lobo Mau, as Bruxas, os Monstros, os Gigantes, os Vampiros, os Fantasmas, o Homem do Saco, o Beleléu, todos eles, além de outros tantos, que encarnam a figura do Mal. Segundo Corso e Corso (2013, p. 58), em seu livro “Fadas no Divã – Psicanálise nas Histórias Infantis”, “a maior parte das crianças elegerá alguma figura apavorante para seu uso pessoal, conhecida pelos psicanalistas como objeto fóbico. Sabendo-se qual é o perigo e onde fica, o mundo se

torna mais previsível e tranquilo.” Sim, todos esses personagens estão a serviço de ajudar as crianças a identificarem e lidarem com seus medos – que também pode ser medo de escuro, de ser abandonada, de dentista, disso e daquilo. Apesar – e talvez por conta da mobilização causada pelo medo –, sabemos que as crianças procuram o medo. Nesse sentido, temos nas histórias infantis uma grande aliada, uma vez que grande parte delas inclui “elementos assustadores que ensinam os pequenos a conhecer e enfrentar o medo” (Kehl apud Corso e Corso, 2013, p. 17), pois, como diria Abramovich (2004, p. 125), em seu livro “Gostosuras e bobices”, os “medos estão presentes no cotidiano de todos... [...] Medos com os quais todos convivem, dum jeito ou de outro, numa intensidade ou noutra, que se aprende a enfrentar, a desviar, a superar, a substituir, com os quais se aprende a conviver ou a lidar”. Esperamos que esse fim de semana seja acolhedor, assustador, estimulante, divertido e apaziguador, na companhia dos personagens dos livros que estamos enviando para casa. Abraços e nos contem um pouco como foi na segunda-feira.

Na continuidade do trabalho com histórias que elaborassem o objeto fóbico, escolhi um vídeo para assistir com as crianças. Objetivava trazer uma narrativa em outro portador (filme) e em outra linguagem (cinema) para então possibilitar às crianças a vivência de uma prática de leitura diferenciada. Assim, considerando que sons, movimentos, o uso de linguagem direta e outros efeitos imagéticos pudessem ampliar o repertório de leituras das crianças, assistimos ao vídeo: “A noite no castelo” de Zélio Ziskind.

Embora tenha preparado as crianças, durante o vídeo elas se mostraram desconfortáveis, demonstrando medo e até mesmo chorando, fato que evidencia o quanto algumas práticas de leitura, com as que envolvem cinema, vão muito além da apropriação pura e simples das narrativas.

Conforme aponta Napolitano (2011, p. 57),

Obviamente o professor não precisa ser crítico internacional de cinema para trabalhar com filmes em sala de aula. Mas o conhecimento de alguns elementos de linguagem cinematográfica vai acrescentar qualidade ao trabalho. Boa parte dos valores e das mensagens transmitidas pelos filmes a que assistimos se efetiva não tanto pela história contada em si, e sim pela forma de contá-la. Existem elementos sutis e sublimes que transmitem ideologias e valores tanto quanto a trama e os diálogos explícitos.

Ao término do vídeo, indagadas se desejavam repetir a experiência, algumas crianças saíram correndo enquanto uma delas se aproximou de mim e disse “Prof Pi, esse vídeo não é para criancinhas pequenas”. Em um primeiro momento me senti frustrada de ter causado medo nas crianças, depois compreendi que embora livros e filmes contenham narrativas, lê-los consistem em práticas de leituras muito diferentes que demandam cada uma delas, organização, planejamento, aprofundamento e apropriação que eu naquele momento não dispunha.

Durante as visitas à biblioteca, fazíamos a leitura e contações de histórias, Valdez e Costa (2007) afirmam que ao contar uma história é preciso pensar na voz, no olhar, nos gestos e demais ingredientes necessários para torná-la mais atrativa. Para mim esse foi um desafio, pois, necessitei desenvolver essa habilidade para contar as histórias, percebi que a leitura pura e simples das histórias, fazia com que as crianças perdessem o interesse. Passei então, a utilizar recursos de contação e então constatei que elas voltavam a me olhar com expressões de encanto e curiosidade.

De acordo com Valiengo e Souza (2016, p.117)

Por meio das atividades de contações de histórias, proferições organizadas em sessões de mediação e jogo de faz de conta, a criança poderá desenvolver as formas superiores de conduta e as funções psíquicas superiores, como: linguagem, o pensamento, a atenção, a memória, os sentimentos morais, os traços do caráter, aprende a conviver em grupo, a controlar a própria conduta.

Considero que o uso de recursos de contação enriquece a apropriação das narrativas pelas crianças e permite inferir o quanto as práticas de leitura compartilhada com os pares na escolha pode contribuir para a formação do leitor.

Pensando em explorar mais a questão da aprendizagem emocional, propus às crianças, assistir a um vídeo dos Três Porquinhos, organizando um mini cinema em uma sala vazia da escola. Segundo Ariosi, Barbosa e Neto (2016) preocupar-se com o ambiente é oportunizar as crianças situações de verdadeiras experiências estéticas, cognitivas e criativas.

Durante o vídeo as crianças balançavam as mãos e franziam a testa, demonstrando aflição no momento em que o lobo corria atrás dos porquinhos, e demonstravam alívio quando eles chegaram à casa de Tijolos. Ao finalizar as crianças pediram para ver novamente e cantavam entusiasmados com a música “Quem tem medo do lobo mau” que toca no vídeo. Essas reações apontam para a importância de uma seleção de artefatos (filmes) e práticas que tragam de modo

sereno a ampliação dos repertórios e estéticas das crianças. Apontam, ainda para a importância da partilha durante as contações: professoras e crianças permitem-se comungar de uma experiência de leitura. Ao fazê-lo, constroem aprendizagens sobre o tornar-se leitor e apreciar as práticas de leitura e os livros.

6 DOS EFEITOS DAS PRÁTICAS DE LEITURA

Uma das questões que mais me instigaram nesta pesquisa, foi refletir acerca das contribuições das práticas de leitura para a formação de leitores.

Acredito que um dos primeiros retornos que tivemos desde o início do projeto, acerca das práticas de leitura, foi uma carta enviada pela família de uma das crianças (ANEXO A). A carta evidenciou o quanto as famílias consideravam as práticas de leitura em sala de aula momentos especiais. De outras famílias recebíamos o retorno durante as chegadas pela manhã, os responsáveis relatavam que as crianças estavam gostando muito do momento da leitura em casa.

A mudança nas atitudes individuais das crianças acerca das práticas de leitura se evidenciou na persistência das crianças em buscar a leitura quer na sala de aula, quer nas idas à biblioteca. Na maioria das vezes ao terminarem nossos momentos neste espaço, algumas crianças eram resistentes e diziam que queriam ficar mais um pouco. Também o repertório de gêneros literários foi mudando e a escolha de “gibis” passou a ser frequente.

Também nos momentos em sala aparecia nas brincadeiras de faz de conta a reprodução das histórias contadas em casa e em sala. Considerando que o brincar de faz de conta é um fazer importante no desenvolvimento das crianças, pois é através da interação com o objeto que elas têm oportunidade de expressar e reproduzir suas aprendizagens. Acredito que o surgimento da encenação das práticas de leitura no jogo simbólico diz da importância das mesmas para as crianças. Sendo assim ao brincarem com as histórias as crianças estavam evidenciando os efeitos das práticas de leitura em suas aprendizagens e cotidianos.

As escolhas apontam também para outra mudança: as leituras passaram a ocupar o cotidiano disputando espaço também com as brincadeiras nos espaços externos, fora de sala de aula. Para Oliveira (2013) é na brincadeira que a criança aflora sua criatividade sendo ela mesma, sem medo da imposição do adulto. É brincando que a criança consegue viajar em um mundo cujo autor é ela, pois o brincar é uma atividade onde as crianças criam novos fatos e conseguem representar tudo por intermédio da sua criatividade.

Também nos espaços externos, fora da sala de aula, no faz-de-conta e nas brincadeiras apareciam as elaborações e apropriações das práticas de leitura e das histórias.

Em algumas vezes, pela manhã, uma das meninas, me dava a mão e falava: “Vem profe, tu vai ser o Lobo.” Me levava até a casinha de madeira que tem na escola, lá havia

algumas crianças, que já estavam sabendo e esperando pela brincadeira. Ao verem eu me aproximar da casinha, as crianças sorriram timidamente. Ao ver que elas esperavam pela brincadeira, falei: "Hummmmm, que fome que eu estou. Será que tem alguma comidinha nessa casa?" Em seguida as crianças gritaram: "Ahhhhh o lobo!".

Essas brincadeiras adulto/criança, a partir das práticas de leitura, reforçam o que afirmam Valiengo e Souza (2016, p.105)

Esse jogo simbólico, realização imaginária de desejos irrealizáveis, permite a criança imitar, imaginar, criar, apropriar-se de regras, enfrentar situações hipotéticas que contribuem para o desenvolvimento da sua autonomia e possibilita o reviver de situações práticas e emocionais, a compreensão do mundo real e a auxilia na realização de desejos e resolução conflitos.

No mundo da imaginação a criança estrutura o mundo a sua volta, trabalhando seus medos, conflitos, desejos e insatisfações. Ou seja, ao reviver cada narrativa as crianças construíram saberes sobre a literatura, mas também sobre suas emoções.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Reyes (2012) fala que nosso ofício privilegiado é basicamente ler, e que nossos textos de leitura, não são apenas os livros, mas também os leitores. Portanto, não se trata de um ofício, mas sim de uma atividade de vida, que não figura em dicionários, nem nos textos escolares, tampouco no manual de funções, mas pode ser ensinado.

De acordo com o objetivo do trabalho, o qual foi analisar o desenvolvimento de práticas de leitura em uma turma de maternal na Educação Infantil, essa pesquisa me permitiu perceber a importância do desenvolvimento dessas práticas com as crianças pequenas.

Possibilitou-me perceber também o quanto essa experiência contribuiu para a cultura de formação dentro da instituição, onde mesmo em meio à crise, recolocaram novamente uma funcionária para ser responsável pela biblioteca, mostrando que a escola reconhece a importância desse espaço na formação das crianças.

Nossa vida é recheada de momentos e experiências, sendo cada um de nós, o resultado daquilo que vivemos e das relações que estabelecemos, dos momentos que nos afetam e nos marcam. Acredito que essas práticas de leitura façam marcas perpétuas na memória destas crianças pequenas leitoras. Corroboro novamente com Reyes (2012) quando fala que, nem datas e nomes, ficarão apenas as recordações da essência dessas conversas de vida e a certeza de que essas lembranças voltarão no momento em que esses pequenos leitores virarem protagonistas.

E o meu desejo é que no futuro, as crianças possam recorrer à leitura como fonte de informação e ver o livro, o texto e as histórias como um instrumento prazeroso de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 1989.

ALLOA, Emmanuel. **Pensar a imagem**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

ARIÈS, P. **História social da infância e da família**. Tradução: D. Flaksman. Rio de Janeiro: 1978.

ARIOSI, Cinthia. BARBOSA, Gislene. NETO, Irando. Onde ler em voz alta. In: GIROTTO, C; SOUZA, R. **Literatura e educação infantil**. Campinas: Mercado de letras, 2016. cap. 3, p. 65-90.

BAPTISTA, Monica. BELMIRO, Celia. GALVÃO, Cristiene. Educação Infantil e a gênese do processo de construção do leitor literário. In: DEBUS, E; JULIANO, D; BORTOLOTTI, N. **Literatura infantil e juvenil**. Tubarão: Unisul, 2016. cap. 1, p. 15-30.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira; HORN, Maria das Graças Sousa. **Projetos pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

BRASIL. Ministério da Educação. **Brinquedos e brincadeiras de creches**: manual de orientação pedagógica. Brasília, 2012.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica**. Brasília, 2010.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil**. Brasília, 2010.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília, 1990.

_____. **Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa**. Brasília,

_____. **Programa Nacional de Biblioteca na Escola: Literatura fora da caixa**. Brasília, 2014.

_____. **Interação escola e família: Subsídios para práticas escolares**. Brasília, 2010.

_____. **Programa Nacional de Biblioteca na Escola: Literatura fora da caixa**. Brasília, 2014.

_____. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, 1998.

_____. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** Brasília, 2010.

_____. **Literatura na Educação Infantil:** acervos, espaços e mediações. Brasília, 2012.

_____. **Programa Nacional de Biblioteca na Escola:** Literatura fora da caixa. Brasília, 2014.

BURMAN, Erica. **La deconstrucción de la psicología evolutiva.** Madrid: Morata, 1999.

CAIRUGA, Rosana Rego, CASTRO, Marilene Costa de, COSTA, Márcia Rosa de. (orgs.) **Bebês na escola:** observação, sensibilidade e experiências essenciais. Porto Alegre: Mediação, 2014.

CHARTIER, Roger. **Leituras e leitores na França do Antigo Regime.** Tradução: Álvaro Lorencini. São Paulo: UNESP, 2003.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil: Teoria, análise e didática.** São Paulo: Ed. Moderna, 2000.

CORSO, Diana. CORSO, Mario. **Fadas no divã:** psicanálise nas histórias infantis. Porto Alegre: Artmed, 2006.

CRAIDY, Carmem. KAERCHER, Gládis. **Educação Infantil pra que te quero?.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

DEBUS, Eliane. DOMINGUES, Chirley. JULIANO, Dilma. **Literatura Infantil e Juvenil:** leituras, análises e reflexões. Tubarão: Copiart, 2016.

DEBUS, Eliane. JULIANO, Dilma. BORTOLOTTTO, Nelita. **Literatura Infantil e Juvenil:** do literário a outras manifestações estéticas. Tubarão: Copiart, 2016.

DINORAH, Maria. **O livro infantil e a formação do leitor.** Rio de Janeiro, 1995.

FEBA, Berta. VALENTE, Thiago. O acervo PNBE. In: GIROTTO, C; SOUZA, R. **Literatura e educação infantil.** Campinas: Mercado de letras, 2016. cap. 6, p. 131- 148.

FILHO, José. Literatura infantil e juvenil, cultura e ensino. In: DEBUS, E; JULIANO, D; BORTOLOTTTO, N. **Literatura infantil e juvenil.** Tubarão: Unisul, 2016. cap. 3, p. 59-72.

FREIRE, Madalena. **Observação, registro, reflexão:** instrumentos metodológicos. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: três artigos que se completam. 49 ed., São Paulo: Cortez, 2008.

GEPEDISC. **Culturas infantis em creches e pré-escolas**. Estágio e pesquisa. Autores associados. São Paulo: 2011.

GIROTTTO, Cyntia. JUNQUEIRA, Renata. **Literatura e Educação Infantil**: Para ler, contar e encantar. São Paulo: Mercado de letras, 2016.

GIROTTTO, Cyntia. JUNQUEIRA, Renata. **Literatura e Educação Infantil**: Livros, imagens e práticas de leitura. Campinas: Mercado de letras, 2016.

JUNQUEIRA FILHO, Gabriel de A. **Linguagens geradoras**: seleção e articulação de conteúdos em educação infantil. Porto Alegre: Mediação, 2013.

KAERCHER, Gládis Elise Pereira da Silva. **Literatura Infantil e Educação Infantil**: Um Grande Encontro. 2011.

LIMA, Elieuzza. FONSECA, Cristiane. Castro. A contação de histórias. In: GIROTTTO, C; SOUZA, R. **Literatura e educação infantil**. Campinas: Mercado de letras, 2016. cap. 8, p. 173-194.

MELLO, Suely. Leitura e literatura na infância. In: GIROTTTO, C; SOUZA, R. **Literatura e educação infantil**. Campinas: Mercado de letras, 2016. cap. 2, p. 39-56.

MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos**: novos desafios e como chegar lá. Campinas: Papyrus, 2008.

NAPOLITANO, Marcos. **Como usar o cinema na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2011.

OLIVEIRA, Elisângela. **O Faz de Conta e o Desenvolvimento Infantil**. Revista Eletrônica Saberes da Educação, 2013.

REYES, Yolanda. **Ler e brincar, tecer e cantar**: literatura, escrita e educação. Pulo do Gato, São Paulo: 2012.

SANTOS, Santa Marli. CRUZ, Dulce. **O lúdico na formação do educador**. Petrópolis: Vozes, 1997.

SILVA, Lilian. Entre estágios, diários de campo, leituras. In: GEPEDISC. **Culturas Infantis em creches e pré-escolas: estágios e pesquisas**. Autores associados. São Paulo: 2011.

SOUZA, Gisele. **A criança em perspectiva: o olhar do mundo sobre o tempo infância**. São Paulo: Cortez, 2007.

SOUZA, Maria Salete. É preciso que o leitor se divirta. In: DEBUS. E; DOMINGUES. C; JULIANO, D. **Literatura infantil e juvenil**. Palhoça: Ed. Unisul, 2010. cap. 3, p. 105-115.

SOUZA, Renata. NETO, Irando. GIROTTO, Cyntia. Caminhos para o ensino da leitura literária na Educação Infantil. In: GIROTTO, C; SOUZA, R. **Literatura e educação infantil**. Campinas: Mercado de letras, 2016. cap. 9, p. 195-215.

VAGULA, Vania. BALÇA, Angela. Ler na Educação Infantil. In: GIROTTO, C; SOUZA, R. **Literatura e educação infantil**. Campinas: Mercado de letras, 2016. cap. 4, p. 91-109.

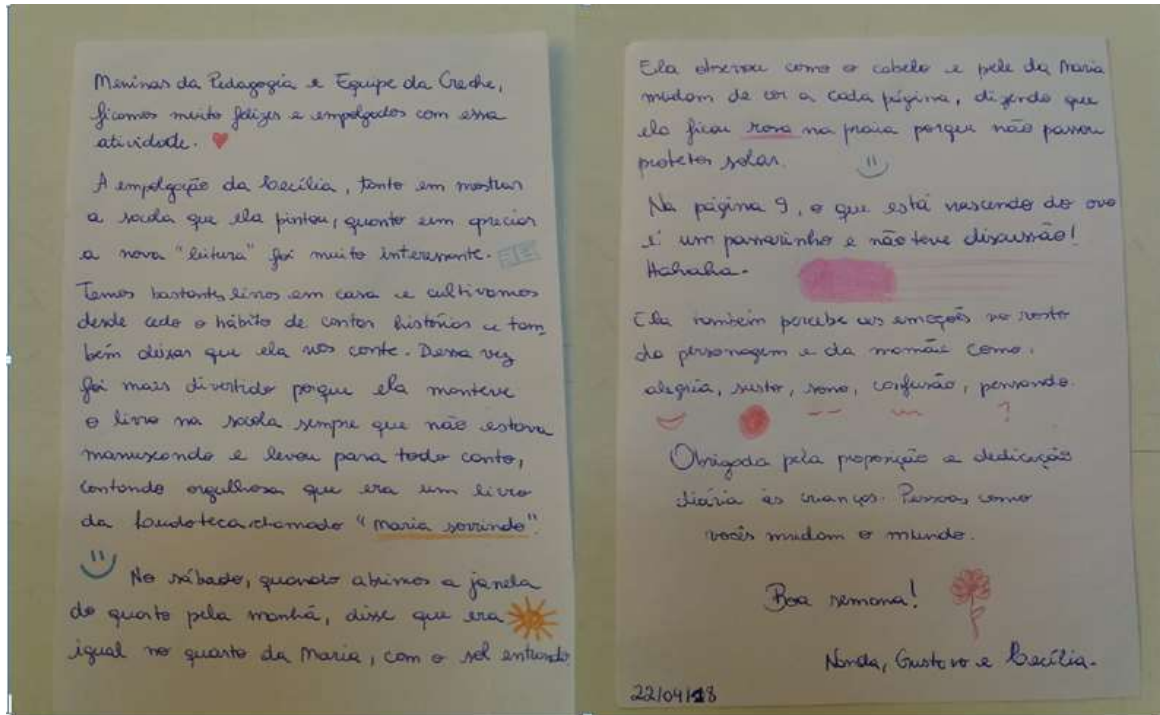
VALDEZ, Diane; COSTA, Patrícia L. **Ouvir e viver histórias na Educação Infantil**. Quem tem medo de ensinar na educação infantil? Em defesa do ato de ensinar. São Paulo: Alínea, 2007.

VALIENGO, Amanda. SOUZA, Silvana. O mundo do faz de conta e os livros. GIROTTO, C; SOUZA, R. **Literatura e educação infantil**. Campinas: Mercado de letras, 2016. cap. 5, p.103-130.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. 11. ed. Revista, atualizada e ampliada. São Paulo: Global, 2003.

ANEXO

ANEXO A - CARTA DA FAMÍLIA



Fonte: Autoria própria (2018)