

UM OLHAR SOBRE AS SITUAÇÕES DE LEITURA EM UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE VILHENA - RO

A LOOK AT THE SITUATIONS OF READING IN AN EARLY CHILDHOOD CHILD EDUCATION SCHOOL FROM VILHENA - RO

Kelly Jessie Queiroz Penafiel¹

Vanusa de Oliveira Sousa²

RESUMO: Este trabalho apresenta os resultados de uma pesquisa sobre espaços e situações de leitura que acontecem em uma Escola Municipal de Educação Infantil do município de Vilhena, Rondônia. Procuramos analisar as situações de leitura bem como conhecer e analisar os materiais disponíveis às crianças na escola investigada. A pesquisa adota uma abordagem qualitativa e o objeto de análise foram os materiais e as situações de leitura disponíveis na escola. Para a obtenção dos dados, foram utilizadas observação e análise documental. As observações foram registradas em caderno de campo e em fotografias dos momentos e espaços de leitura. Evidencia-se, neste trabalho, a importância da leitura na Educação Infantil e a sua influência na aquisição, de forma prazerosa, da leitura e da escrita. Os dados obtidos mostram que as situações e os materiais oferecidos aos alunos podem influenciar positivamente e incutir encantamento e gosto pela leitura. Daí a necessidade de um espaço criativo, atraente, dinâmico e interessante, no qual a leitura aconteça de forma espontânea entre as crianças.

Palavras-chave: Educação Infantil; Leitura; Situações de Leitura.

ABSTRACT: This work presents the results of a research on the spaces and reading situations that happen in a Municipal School of Early Childhood Education in the city of Vilhena, state of Rondônia, Brazil. We aimed at analyzing the situations in which readings occurred, as well as the materials available to the children in the investigated school. The research adopts a qualitative approach and the object of analysis are materials and reading situations. For data collection, observation and documental analysis were used. The observations were recorded in a fieldnote notebook and photographs of the moments and spaces of reading were taken. The importance of reading in Early Childhood Education and its influence in the enjoyment of reading and writing are evidenced. The data allowed the objectives of the research to be fulfilled and show how situations and materials of readings offered to students can positively influence and instill enchantment and liking for reading. Hence the need for a creative, attractive, dynamic and interesting spaces in which reading happens spontaneously among children.

Keywords: Early Childhood Education; Reading; Reading Situations.

INTRODUÇÃO

A leitura é fundamental para a aquisição de conhecimento e de informações, estimulando a interação entre as pessoas. Trata-se de uma competência de grande importância para a formação de um cidadão livre e crítico, capaz de enfrentar as diversas barreiras que serão encontradas no decorrer da sua vida. Por isso, embora

1 Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Mestre em Psicologia Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Professora da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), *campi* Vilhena.

2 Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR).

a grande maioria das crianças dos meios urbanos esteja em constante contato com a leitura e a escrita, é importante, nas escolas, proporcionar o acesso a leituras de diferentes gêneros e suportes de textos, mesmo que as crianças não saibam ler e escrever convencionalmente.

Nesta pesquisa, o objetivo foi investigar as situações de leitura vivenciadas em uma Escola Municipal de Educação Infantil do município de Vilhena, Rondônia (RO). Procuramos também conhecer e analisar os materiais de leitura que estão disponíveis às crianças e aos professores. O estudo adotou a observação e a análise documental como instrumentos de coleta e análise dos dados. Trata-se, assim, de uma pesquisa qualitativa, cujo objeto de análise foram os materiais e as situações de leitura vivenciadas pelos alunos da Educação Infantil. Para registrar os dados durante as observações, utilizamos fotografias e um caderno de campo.

O trabalho está organizado em cinco seções, além desta introdução. Na segunda seção, empreendemos um resgate histórico acerca das concepções da infância e da criança, observando, ao longo do tempo, as mudanças no modo de encarar esses dois conceitos. Também discutimos aspectos históricos relacionados ao atendimento à criança pequena no mundo e no Brasil até a conquista legal de certos direitos. Na terceira seção, descrevemos a relação da leitura com a escola. Analisamos o famigerado uso de cartilhas, instrumento muito usado para o ensino da leitura. Em seguida, apresentamos brevemente como a literatura infantil começou a ganhar espaço na escola. A quarta seção apresenta dados concretos sobre a pesquisa, identificando os instrumentos de coleta e análise de dados. Na quinta seção, apresentamos os resultados e as discussões, analisando as situações e os materiais de pesquisa. Na sexta e última seção, apresentamos nossas considerações finais.

CONCEITO DE INFÂNCIA E CRIANÇA: BREVE RETOMADA DA HISTÓRIA DO ATENDIMENTO À CRIANÇA PEQUENA

O sentimento e a valorização atribuídos à infância nem sempre existiram da forma como hoje são conhecidos e difundidos. Segundo Kramer (1984, p. 17), “a análise das modificações do sentimento devotado à infância é feita à luz das mudanças ocorridas nas formas de organização da sociedade”. Cada sociedade tem o seu discurso de verdade, que, segundo Foucault (1999), influencia as relações familiares, sociais, políticas, legislativas, etc. Ao longo da Antiguidade Clássica, da Idade Média e da modernidade, as concepções e os sentimentos em relação à infância foram se modificando e a maneira hegemônica de ver, pensar, sentir e ouvir a criança foi se constituindo (MALDONADO, 2014).

No período Clássico, a infância era vista como idade de passagem, que não possuía valores intrínsecos e apenas veiculava uma sensação de incerteza em relação ao futuro. Maldonado (2014) procura mostrar que, nos discursos e diálogos de Platão sobre a criança e a infância, foram se constituindo regimes de verdades, nos quais se concebia a criança como sendo inferior em relação ao adulto. Segundo o filósofo, a criança precisa ser educada hoje para ser bem encaminhada para o futuro amanhã. Devido à “inquietação” e à “desordem” dessa fase do desenvolvimento humano, seria necessária a autoridade de um adulto para criar, castigar e educar a natureza infantil. De certa forma, esses regimes de verdades ecoam até hoje, tanto em discursos, como no fazer educacional.

Na Idade Média, a criança era vista como um adulto em miniatura e ainda não estava constituído o atual sentimento de infância, ou seja, não existia, como hoje existe, a consciência de que essa é uma etapa particular do desenvolvimento humano. Ariès (1981) relata que as crianças não envergavam trajes específicos para a sua idade e eram vestidas como qualquer homem ou mulher de uma mesma condição social. Segundo o historiador, apenas a partir do século XVII é possível perceber uma modificação na maneira de as crianças se vestirem, com trajes mais adequados, dando-lhes mais conforto e segurança. Dessa forma, foi a partir dessa época que surgiram as primeiras preocupações em relação à educação das crianças pequenas, havendo um reconhecimento e uma valorização delas no meio em que viviam (MALDONADO, 2014).

Como consequência desse novo posicionamento relativo à infância e à criança, novas formas de pensar a educação começaram a surgir. No século XVII, a educação voltada para as crianças pequenas foi marcada por João Amós Comênio, considerado o maior educador da época. Comênio apresentou à sociedade europeia a sua “Didática Magna”, enfatizando a importância da economia do tempo na fase infantil, que ele dividiu e organizou em quatro períodos, considerando os anos do desenvolvimento: infância, puerícia, adolescência e juventude. Assim, cabia aos pais a responsabilidade pela educação da criança antes dos sete anos.

No século XVIII, a educação voltada para a infância foi marcada por dois pensadores. Jean Jacques Rousseau evidenciou a necessidade de considerar a criança como aquela que vive num mundo próprio e que deve ser compreendida pelo adulto não mais como um homem pequeno. O filósofo também demonstrou preocupação com a vulnerabilidade intrínseca à criança, que, por isso, precisa ser protegida, sem ser submetida a limitações nas condições de vida que a impeçam de viver intensamente, conforme afirma Maldonado (2014). Segundo pensador Johann Heinrich Pestalozzi, propiciar à infância a aquisição dos primeiros elementos do saber, de forma natural e intuitiva, era essencial. Em seu projeto educativo, Pestalozzi deu destaque à intuição como pressuposto básico para se atingir o conhecimento. O processo educativo deveria conduzir as crianças de intuições superficiais a intuições mais claras e distintas.

Já no século XIX, destaca-se o pensamento de Friedrich Froebel, reconhecido com pioneiro na criação dos *Kindergartens*. Esse pensador destacava a importância de cultivar as “almas” infantis. Para que isso fosse possível, era fundamental estimular a atividade lúdica infantil, caminho mais viável para o estabelecimento de um processo educacional (MALDONADO, 2014).

No século XX, houve muitas mudanças no campo educacional. Destacam-se vários pensadores, como Ovide Decroly, que apresentou uma proposta de trabalho alicerçada nas atividades individuais e coletivas da criança. John Dewey, por sua vez, partia do princípio de que o caminho mais viável para aprender era o fazer e, por isso, criou o método de projetos. Dewey rompeu com a visão de que o professor era inteiramente responsável pela aquisição do conhecimento, transmitindo-o ao aluno, que recebia tudo de forma passiva. Maria Montessori é considerada uma das mais importantes representantes da mudança radical que se dá na escola com relação à concepção de ensino e aprendizagem para crianças. Montessori partia de uma concepção biológica do crescimento e do desenvolvimento humano. Outro nome que merece destaque é o de Celestin Freinet, considerado um educador revolucionário,

que, com suas técnicas, tratou as crianças como sujeitos do processo de aquisição de conhecimento, prescrevendo uma educação dinâmica para estimular a busca por novos saberes (MALDONADO, 2014).

Ainda no século XX, ganham destaque as contribuições de Jean Piaget, que pesquisou a construção do conhecimento, no campo social, afetivo, biofisiológico e cognitivo, e de Lev Semenovich Vygotsky, que procurou compreender o comportamento humano e seus aspectos psicológicos, antropológicos e biológicos. Esses autores contribuíram muito para a construção das concepções de infância e de criança que temos hoje. Todas essas mudanças de concepções verificadas na sociedade moderna influenciaram as formas de atendimento ofertadas pelas escolas às crianças pequenas, modificando os modos de enxergar e tratar esses sujeitos (MALDONADO, 2014).

Segundo Paschoal e Machado (2009), durante séculos, a responsabilidade exclusiva da educação infantil era atribuída à família. Defendia-se que era no convívio com os adultos e com colegas da mesma idade que uma criança participava das tradições e aprendia as normas e regras da sua cultura. Foi a partir da entrada em massa de mulheres no mercado de trabalho europeu, na transição do feudalismo para o capitalismo, que se alterou a forma como as famílias cuidavam e educavam seus filhos.

De fato, com o surgimento das fábricas, de novas ferramentas e das máquinas, ampliou-se o espaço para mulheres no mercado de trabalho. Essas mulheres precisavam procurar um lugar para deixar seus filhos e, sendo assim, inicialmente recorriam aos trabalhos das mães mercenárias. Estas, por optarem não trabalhar nas fábricas, vendiam seus serviços, abrigando e cuidando dos filhos das mães operárias. Contudo, ao longo do tempo, com a grande massa das famílias trabalhadoras fabris em minas de carvão e fundições, foram criadas outras formas de atendimento às crianças. Elas eram entregues a mulheres da comunidade, que desenvolviam com esse público infantil atividades de canto, memorização de rezas e ensinamento de bons hábitos e de regras morais (PASCHOAL; MACHADO, 2009). Nessa época tornaram-se também frequentes os casos de maus tratos e violência contra crianças.

As primeiras instituições formais na Europa e nos Estados Unidos que surgem para o atendimento às crianças pequenas tinham como proposta de trabalho o modelo assistencialista, voltado para as questões de atendimentos às necessidades básicas do público infantil, incluindo a guarda, a higiene, a alimentação e os cuidados físicos das crianças (PASCHOAL; MACHADO, 2009). Foi no final do século XIX e no decorrer do século XX que aconteceram, na Europa e nos Estados Unidos da América, mudanças significativas no campo educacional.

No Brasil, a história das instituições de atendimento às crianças pequenas começa com a criação das Rodas de Expostos ou Rodas dos Excluídos, durante o período colonial. “Roda” era o nome dado para uma estrutura cilíndrica com uma divisória na qual as mães ou qualquer outra pessoa da família colocavam os bebês abandonados. Essa estrutura, ao ser rodada, acionava um sino, que avisava a chegada de um bebê abandonado. O adulto podia, então, partir sem que sua identidade fosse revelada. Esse tipo de atendimento permaneceu ativo por séculos, tendo sido encerrado apenas no século XX (PASCHOAL; MACHADO, 2003).

Instituições como a creche surgem no país com um intuito exclusivamente assistencialista: o de auxiliar as mulheres que trabalhavam fora e as viúvas

desamparadas no cuidado básico com os filhos (PASCHOAL; MACHADO, 2003). Devido ao aumento das mulheres no mercado de trabalho e à chegada de imigrantes europeus ao Brasil, os movimentos operários ganharam grandes proporções. Os trabalhadores passaram a reivindicar melhores condições de trabalho e acesso a instituições de ensino para seus filhos. Segundo Paschoal e Machado (2003), foi por meio desses movimentos sociais que se mudou o enfoque das instituições de atendimento à criança. Essas instituições passaram a ter que atender a todas as famílias, independente de classe social ou econômica, resultando, assim, no aumentando do número de instituições mantidas pelo poder público, aumento esse que, todavia, ainda não era suficiente para atender à demanda.

Desde que surgiram as primeiras mudanças na forma de encarar a criança, foi preciso esperar quase um século para que essas concepções encontrassem eco na legislação brasileira. Somente com a Constituição Federal (CF) de 1988 o direito à educação infantil foi efetivamente reconhecido. A partir da CF, as instituições voltadas ao atendimento de crianças pequenas, principalmente as creches, passaram a ter a responsabilidade não só de cuidar, mas também de educar as crianças. Houve, assim, o reconhecimento da importância do trabalho pedagógico.

Nos anos de 1998 e 1999, o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Dcnei). O objetivo desse documento foi direcionar, aos sistemas municipais e estaduais de educação, de modo obrigatório, os encaminhamentos de ordem pedagógica para esse nível de ensino. Outros instrumentos também surgiram para regulamentar a oferta de Educação Infantil no Brasil, como, por exemplo, as Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) pela Lei n.º 8.069/90 foi outro avanço importante, que direcionou as crianças e adolescentes na senda dos direitos humanos. Com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (Lei n.º 9394/96), a Educação Infantil passa a ser entendida como primeira etapa da Educação Básica.

Como se pôde perceber, um longo caminho foi trilhado até se chegar à atual concepção que a sociedade tem da criança e dos seus direitos. Atualmente, pelo menos em nível teórico e legal, à criança devem ser proporcionadas situações que garantam ou promovam o seu desenvolvimento afetivo, físico, social, intelectual, emocional e o seu bem-estar.

A LEITURA NO CONTEXTO ESCOLAR: A SUPREMACIA DAS CARTILHAS

Com a Revolução Industrial e a necessidade da qualificação da mão de obra em massa, popularizou-se a escolarização: o aprendizado da leitura e da escrita tornou-se indispensável para a modernização de qualquer país. A escola pública, laica, gratuita e obrigatória surge com o papel de fazer com a cultura letrada se tornasse acessível e conhecida por todos (MALTA, 2010). Segundo Malta (2010), a herança educacional ocidental está baseada na civilização grega, cuja alfabetização se restringia apenas a ensinar ler símbolos e a escrevê-los, segundo o princípio acrofônico: o som inicial do nome da letra e o som que a letra representa.

Na Idade Média, em Portugal, a maioria dos textos utilizados nas escolas eram levados pelas próprias crianças, o que persistiu até o século XIX (BOTO, 2004). O livro, no século XVI, era visto como uma obra de arte e não estava acessível a todos. Por isso, os materiais mais usados e difundidos para leitura e a escrita escolar eram as cartilhas e os livros de catecismo (MALTA, 2010). Porém, como a demanda foi aumentando e a necessidade de adquirir novos materiais também, os professores passaram a ser incumbidos de construir os seus próprios manuais de leitura e, para isso, utilizavam cartas, ofícios e documentos de cartório como materiais. Conforme afirma Barbosa (1991, p. 37), “os professores preparavam um ABC manuscrito em folhas de papel. Em seguida a carta manuscrita do ABC, vinha o bê-á-bá, que era o início de uma longa série de cartas de silabas”. Segundo Malta (2010), as cartilhas brasileiras surgiram em Portugal no séc. XVI e foram trazidas para o Brasil pelos jesuítas.

De acordo com Mortatti (2006), no final do império brasileiro, os professores utilizavam o método de marcha sintética para o ensino da leitura. Partia-se da parte para o todo. O ensino estava, então, baseado nos seguintes aspectos: soletração (método alfabético) e nomeação das letras; método fônico (partindo dos sons correspondentes às letras); e silabação (emissão de sons), partindo das sílabas. Já a escrita se restringia à caligrafia e à ortografia, com atividades de cópia, ditado e formação de frases. Esse método se estendeu até o início da década de 1890.

A partir de 1890, institucionalizou-se o método analítico com os professores formados na Escola-Modelo Anexa de São Paulo. Foi tornada obrigatória a utilização desse método nas escolas paulistas, o que foi estendido a outros estados brasileiros posteriormente. Segundo o método, o ensino da leitura deveria se iniciar pelo todo para depois se proceder à análise das partes constitutivas. Consequentemente, as cartilhas passaram a ser baseadas nessa concepção e no processo da palavrção e sentencição. Isso permaneceu até aproximadamente meados dos anos de 1920 (MORTATTI, 2006). A partir de 1920, verifica-se uma resistência dos professores em relação ao método analítico. Esses profissionais buscavam novas propostas de ensino e de aprendizagem para solucionar os problemas enfrentados na leitura e na escrita, problemas esses não resolvidos pelo método então vigente. Sendo assim, passaram-se a utilizar os métodos mistos ou ecléticos (analítico-sintético ou vice-versa), o que logicamente se refletiu na elaboração das cartilhas didáticas. Esses métodos eram considerados mais rápidos e eficientes.

Nesse período, tem início também a produção de manuais voltados para o professor, acompanhando as cartilhas. Disseminou-se a ideia e a prática do “período preparatório”, no qual a criança realizava exercícios de discriminação e de coordenação viso-motora e auditivo-motora, de posição de corpos e membros, entre outros (MORTATTI, 2006).

A partir do início da década de 1980, por meio de vários questionamentos e discussões em relação aos problemas da alfabetização no Brasil, introduziu-se no país um pensamento construtivista sobre a alfabetização, resultante das pesquisas sobre a psicogênese da língua escrita desenvolvidas por Emília Ferreiro. Mortatti (2006) salienta que as pesquisas de Ferreiro e de colaboradores não tinham como objetivo a apresentação de um novo método de alfabetização. Os avanços da concepção construtivista são conceituais, uma vez que, como afirma Mortatti:

Deslocando o eixo das discussões dos métodos de ensino para o processo de aprendizagem da criança (sujeito cognoscente), o construtivismo se apresenta, não como um método novo, mas como uma 'revolução conceitual', demandando, dentre outros aspectos, abandonarem-se as teorias e práticas tradicionais, desmetodizar-se o processo de alfabetização e se questionar a necessidade das cartilhas (MORTATTI, 2006, p.10, destaque da autora).

Nessa época, as cartilhas da moda reforçavam que, para aprender a ler e escrever, era preciso somente saber decodificar e codificar a língua. Porém, com o desenvolvimento da sociedade letrada que necessitava da leitura e da escrita a todo momento para a comunicação, a informação e o lazer, surgem novos materiais e formas de se trabalhar, fugindo das práticas tradicionais, valorizando o processo e não apenas o produto. Não basta mais ensinar a decodificar e codificar; é preciso formar cidadãos letrados e leitores.

Dessa forma, ao se falar na importância da leitura, passa-se a falar em "letramento". Esse termo começou a aparecer na literatura brasileira da área em meados da década de 1990 para nomear o "resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita. O estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo, como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais" (SOARES, 2002, p. 39). Trata-se de uma concepção que encara a escrita e a leitura de modo abrangente, preocupando-se com os usos sociais que se possam fazer delas. Leitura e escrita são competências que devem responder às exigências da vida em sociedade (MASSUIA, 2010). Um sujeito letrado é aquele que faz uso da leitura em diferentes situações compreende a mensagem veiculada por diferentes suportes de textos e de gêneros textuais.

Segundo Peres, Marinheiro e Moura (2012), a história da Literatura Infantil está atrelada à própria concepção da infância e dos livros infantis produzidos no final do século XVII e do XVIII, pois, antes disso, não se escrevia para esse público, que compartilhava dos mesmos eventos sociais e produtos culturais que os adultos. No século XIX, os textos para leitura infantil foram fortemente marcados pela popularização de contos, historietas, poesias, etc., muitos deles de domínio público, criados, formatados, compilados, estilizados e divulgados pelos irmãos Grimm e por Claude Andersen. Tambara (2003) destaca, além desses, outros autores, pesquisadores e escritores que também podem ser incluídos nesse rol. Maciel e Frade (2003) salientam que, no final do século XIX, tem lugar um "abrasileiramento" dos livros didáticos. A tarefa do Estado passa a ser a de supervisionar os manuais e compêndios usados no sistema escolar em manuais didáticos para alfabetização.

Tambara (2003) investigou o que alunos e os professores liam nas aulas de primeiras letras no Brasil no século XIX. As análises do autor partem de uma abordagem historiográfica da História Cultural para compreender o processo de constituição do ato de ler no Brasil no âmbito das escolas de primeiras letras do referido século. A hipótese fundamental do trabalho foi a seguinte: "[...] há uma separação entre os textos de leitura infantil usados nos sistemas escolares e os que eram usados no processo de formação do leitor na sociedade em geral" (TAMBARA, 2003, p. 96). Para o autor, a influência da Igreja Católica se fez sentir fortemente nos métodos e nos materiais adotados para o ensino das primeiras letras no Brasil do século XIX. A pesquisa (2003) destaca que, sob a influência do regime de padroado vigente, era recomendada a adoção de sistemas de aprendizagem da leitura escolar baseados

em textos bíblicos e/ou com orientação religiosa e moralizante, associados ao regime político imperial. O autor destaca que, devido à influência da Igreja, “[...] os manuais escolares eram submetidos a um violento processo de censura doutrinária, mormente no que diz respeito à Igreja Católica” (TAMBARA, 2003, p. 99). Ele acrescenta ainda que:

A primeira legislação, com explícita determinação sobre a natureza dos conteúdos dos textos escolares, para leitura nas escolas de primeiras letras, evidenciou, nitidamente, a contemplação da prioridade atribuída a elementos ideológicos associados à doutrina religiosa católica e às diretrizes institucionais do Império [...]. (TAMBARA, 2003, p. 97).

Nas palavras do autor, “o século XIX constitui-se num período histórico extremamente pródigo em termos de consolidação de um sistema de ‘produção e distribuição’ literária, em particular a destinada ao ‘público’ infantil [...]” (TAMBARA, 2003, p. 96). Isso foi devido tanto ao progresso da indústria gráfico-editorial, quanto ao incremento da taxa de alfabetização em muitas nações. As análises do autor evidenciam que, no Brasil do século XIX, a “proposta propugnada para o sistema de leitura era unir a necessidade do processo de aprendizagem ao ato de ler e escrever com o de configurar um determinado tipo de pensar” (TAMBARA, 2003, p. 100).

Em meados do século XIX, assistiu-se, entretanto, à consolidação de um forte movimento anticlerical, que visava retirar o poder que a Igreja detinha na Educação. Começou, assim, a surgir uma postura liberal em relação à Educação escolar. A escola se converte em palco de lutas ideológicas e floresce um ideal liberal de ensino. No final do século XIX, verifica-se, em sala de aula, a predominância da utilização de textos de leitura que se resumiam à compilação de obras literárias. Esses textos espelhavam a moral do mundo adulto e existia um controle do tipo de conteúdo admissível, o que era determinado pela legislação. Sobre essa questão, Tambara (2003, p. 102), salienta que “o cotidiano escolar, no século XIX, no Brasil, constituía-se em campo caracterizado por fortes disputas ideológicas e políticas e que evidenciam a luta pela hegemonia e supremacia dos diversos grupos que buscavam consolidar seu poder”.

Ainda nesse período, intensifica-se a consolidação de um processo pedagógico, em termos de ensino da leitura, que se aprofundou na investigação de métodos e de técnicas de leitura. Como consequência, “a literatura escolar estará submetida a novos elementos estruturais que se afastam de procedimentos rotineiros e baseados no senso comum para aproximá-la de novas atitudes e comportamentos característicos baseados no método científico” (TAMBARA, 2003, p. 111). Ainda segundo a concepção desse autor, o processo de construção do sistema de ensino esteve identificado com a concretização, sob a tutela do Estado, de um sistema editorial do livro didático destinado a promover um processo de homogeneização da formação docente. Em termos de materiais didáticos, observou-se, nesse período, a supremacia de manuais destinados a construir um processo civilizatório calcado em princípios morais e de civilidade, com o objetivo de moldar comportamentos e atitudes compatíveis com a moral cristã no início do século.

Aos poucos, já no final do século XIX, um sistema dual se consolida em termos de textos escolares voltados para o aprendizado da leitura. Tambara (2003, p. 110) destaca que, em consequência disso, “há uma nítida opção por uma literatura

infantil decorrente de uma adaptação da literatura originalmente escrita para um público adulto. Não há aproveitamento dos inúmeros contos infantis que granjeiam significativa popularidade no Brasil, no século XIX”. Embora os contos publicados pelos irmãos Grimm e por Andersen fossem solenemente ignorados como textos de leitura escolar, houve alguns “autores” de contos que angariaram muita simpatia do sistema que administrava a rede de ensino brasileira.

Atualmente, outros materiais de leitura estão presentes no contexto da sala de aula. O livro didático, embora predominante, não se configura mais como o único material de leitura escolar. A leitura não tem espaço somente no contexto escolar e também não tem se limitado ao período específico destinado à alfabetização. Considerando essas questões, interpelamos o espaço destinado à leitura na Educação Infantil: quais materiais de leitura estão disponíveis na escola? Como e quando são utilizados? A escola é um espaço onde a leitura é estimulada? Bourdieu e Chartier (2011) afirmam que as situações de leitura são historicamente variáveis e os autores alertam para a necessidade de evitar uma posição universalista:

E a universalização de uma maneira particular de ler, que é uma instituição histórica [...] a leitura que considera o texto nele mesmo e por ele mesmo, que o constitui como autossuficiente e procura nele mesmo sua verdade, fazendo abstração de tudo o que está ao redor. Penso que é uma invenção histórica relativamente recente, que se pode situar e datar [...]. (BOURDIEU; CHARTIER, 2011, p. 233).

Consideramos que, para pensar na leitura literária na sala de aula, faz-se necessário que o educador seja um professor-leitor e possua um vasto conhecimento, podendo indicar aos educandos várias leituras, técnicas e recursos, criando, assim, uma atmosfera propícia à leitura na sala de aula ou fora dela. É preciso que se chame a atenção para a importância da leitura. O professor também é responsável por ensinar aos alunos a ler as diferentes mensagens que estão à sua volta e incutir-lhes a ideia de que todos têm autonomia para questionar o que se lê. O objetivo é construir um olhar de criticidade para analisar o material livresco, sem deixar de fora o olhar de apreciador da pura arte (RISSO, 2007).

ASPECTOS METODOLÓGICOS

A escola participante da pesquisa atendia, em 2017, 630 alunos matriculados na Educação Infantil e Ensino Fundamental I. A escola conta com uma infraestrutura com 12 salas de aula que atendem a 22 turmas e 58 colaboradores. Existe ainda uma sala de diretoria, uma sala de professores, uma sala de recursos multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE), uma quadra de esportes coberta, uma cozinha, um parque infantil, uma sala de secretaria, um refeitório, uma despensa, um almoxarifado, um banheiro fora e um dentro do prédio, um banheiro adequado às necessidades das crianças da Educação Infantil e de alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, um pátio coberto, um pátio descoberto e uma área verde.

O objetivo da pesquisa se voltou para a investigação dos espaços e das situações de leitura oferecidos aos alunos da Educação Infantil dessa escola. Procuramos analisar os materiais de leituras e as situações envolvidas, por meio de uma análise documental e de observação participante com registro em caderno de campo

e fotografias. Observamos a localização dos livros, o modo como estavam organizados, o acesso das crianças aos livros, a variedade e a preservação dos materiais de leitura, bem como o espaço físico e o tempo destinado aos momentos de leitura.

Foram realizadas ao todo 30 horas de observação. As observações foram registradas em caderno de campo e por meio de fotografias, seguindo protocolo elaborado especificamente para esse fim. Os aspectos observados foram o espaço onde são arquivados os materiais de leitura, sua organização, quantidades de exemplares, como era o ambiente no qual ficavam armazenados, quais tipos de materiais disponíveis, editoras e autores e como os livros eram adquiridos pela escola. Observamos também as situações de leitura que eram proporcionadas aos alunos. A coleta de dados aconteceu após a assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido por parte da instituição participante da pesquisa. Foram resguardadas as identidades dos envolvidos no estudo.

MATERIAIS E ESPAÇOS DESTINADOS À LEITURA NA ESCOLA

Os materiais de leitura encontrados na escola dividiam-se em: livros (romances, poesias, crônicas, etc.); gibis; livros fantoches e com sons; jornais e revistas; e histórias em quadrinho. Foram objeto de nossa análise aqueles destinados à atividade de leitura para ou pelas crianças. Esses materiais estavam localizados em um cômodo na sala dos professores, um espaço pequeno, mas muito organizado, medindo 3,74m de comprimento e 2,59m de altura. A sala onde estavam arquivadas as obras, embora não fosse especificamente construída para este fim, estava limpa, arejada e bem iluminada. Os materiais estavam organizados em prateleiras, fixadas à parede na posição vertical. As crianças não têm acesso a esse cômodo, pois os livros são levados até elas na sala de aula ou em um espaço que tanto serve para as atividades de leitura como para a exibição de filmes. Fomos informadas de que os materiais utilizados nos momentos de leitura são escolhidos pela professora responsável pela turma e são adequados ao planejamento e à faixa etária dos alunos. No entanto, uma vez disponibilizados aos alunos, a escolha acontece de forma espontânea pelas crianças.

A escola possui uma quantidade significativa de livros e também disponibiliza vários exemplares do mesmo título e do mesmo autor. Nas prateleiras, os livros são ordenados atendendo a uma classificação da faixa etária a que se destinam. Cada turma recebe uma cor para designar o local onde os materiais estarão arquivados – por exemplo, caixa azul (turma de três anos), verde (turma de quatro anos), rosa (turma de cinco anos), vermelha (Ensino Fundamental, turma de seis anos). Os livros são classificados por idade e por ano escolar.

No entanto, conforme foi possível observar, essa organização não implica uma regra rígida quanto ao acesso e ao uso dos materiais. É comum professores selecionarem materiais de uma turma que serão usados em outra. Acreditamos que essa forma de armazenar os materiais se destina a manter uma organização do acervo. Observamos, por exemplo, professores que usavam um livro destinado a uma faixa etária em outras turmas em que o contexto e a atividade exigiam determinado livro. Todos os materiais são catalogados e numerados em um livro ata destinado para este fim. Eles estão listados por editora, autor, data e origem do material. A escola foi fundada em 2013 e, desde então, tem recebido livros. Segundo dados da última catalogação, realizada em 2016, a escola já recebeu 2.462 livros.

Pela análise documental, percebe-se que os materiais são recebidos das seguintes instituições e programas: Ministério da educação/Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (MEC/Fnde), Banco Itaú, Itaú Social, Serviço Social da Indústria (Sesi–Rondônia), Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (Apaes) de Vilhena, Educar para crescer, Fundação de assistência ao estudante (FAE), Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência (Paed), Associação de Profissionais de Propaganda (APP). Há também doações feitas pela comunidade.

O espaço escolar deve estar organizado, favorecendo a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças. Trata-se de promover um ambiente acolhedor, iluminado e interessante e, para isso, é importante se atentar para as situações de leitura. Segundo Vieira (2009, p.14), “a organização do espaço da escola da infância de forma mais lúdica, acessível, rica e diversificada é um elemento importante na configuração de uma escola infantil que responda aos direitos das crianças”. É direito da criança usufruir de um ambiente limpo, arejado, para que possa refletir, imaginar e desenvolver habilidades cognitivas, motoras e afetivas. Por isso, deve-se pensar em um espaço que reconheça a criança como ser ativo, que participa, dialoga, questiona e modifica o meio onde está inserida. Suas ações devem ser respeitadas e vistas como produtoras da história e da cultura em que vive (VIEIRA, 2009).

A escola analisada tem um espaço de leitura que pode ser considerado atrativo. É bonito, simples e aconchegante. Há almofadas e travesseiros no chão para que a criança possa se sentir bem à vontade, uma janela grande para que o ambiente esteja sempre bem arejado e também um aparelho de condicionador de ar. O espaço é bem iluminado e limpo. Os materiais de leitura ficam expostos em uma prateleira e os livros são organizados de modo a que se garanta um fácil acesso para as crianças. Na fotografia 1, podemos observar um dos cantos da sala de aula destinado à exposição dos materiais disponíveis para leitura.



Fotografia 1 - Estante com materiais de leitura.

Fonte: Coleta de dados, observação (2016).

Segundo Vieira (2009), o professor deve se atentar para todos os aspectos do ambiente onde decorre o aprendizado, pois um espaço bem organizado incute um sentido de organização nas crianças. Elas sentem-se valorizadas e integradas ao espaço onde estão inseridas. A autora cita ainda alguns aspectos importantes em relação ao espaço, que merecem a atenção da escola:

[...] se são locais iluminados, ventilados e acolhedores; se são aquecidos no inverno e frescos no verão; se permitem variar a organização das turmas em homogêneas ou mistas por idade; se são higiênicos, essas são preocupações que devem orientar os educadores na organização espacial para a educação das crianças. (VIEIRA, 2009, p.20).

Podemos observar que, na escola investigada, os livros são guardados em um cômodo na sala dos professores. Os livros escolhidos para a sala de leitura são aqueles que estão no planejamento da professora da turma e também aqueles pelos quais os alunos demonstram interesse. Conforme o planejamento semanal, de acordo com cronograma previamente estabelecido pelo grupo de professoras, é elaborado um horário em que cada turma ocupa a sala destinada para o momento da leitura. Esse cronograma da sala destinada para as atividades de leitura e de exibição de filmes é organizado por semanas; em uma semana, a sala é disponibilizada para as atividades de leitura e, na outra, para as de vídeo. Contudo, observamos que algumas professoras leem diariamente dentro da sala de aula para a sua turma ou também levam livros até os alunos, para que leiam conforme desejam.

Observamos uma turma na qual a professora tinha por hábito ler uma história junto com as crianças no começo da aula, contando com a participação de todos durante a leitura. Depois da leitura, a professora abria espaço para as crianças terem contato com os livros escolhidos para o dia. Vieira (2009, p.23) afirma que as crianças “devem ter direito de ouvir e contar histórias, cantar e dançar; enfim, direito de ter livre acesso a livros de histórias, mesmo quando ainda não sabem ler”. O tempo destinado a cada turma para a realização das atividades de leitura é de 40 minutos. Porém, as turmas maiores, quando estão concentradas na leitura, acabam ficando mais do que esse tempo programado.

Nas situações que observamos, pudemos perceber que os alunos já estão habituados às atividades de leitura e se sentem motivados para esse momento, participando ativamente. Além da leitura feita pela professora e das atividades semanais de leitura, a escola, em 2017, executava projetos de leitura que atendiam a todas as turmas. Um deles se chamava “Sacola Encantada”. O projeto tinha como objetivo integrar família e escola e incentivar a leitura e o contato com os livros desde cedo, tornando a leitura uma prática prazerosa e, conseqüentemente, transformando as crianças em sujeitos letrados. No referido projeto, diariamente, era realizado um empréstimo de livros para os alunos. Eles então podiam escolher livros de sua preferência para ler em casa.

UM OLHAR MAIS ATENTO AOS MATERIAIS DE LEITURA

Zanzarini, Yoshida e Figueiredo (2009) afirmam que certas atitudes devem ser consideradas ao se planejar as atividades de leitura. Entre essas atitudes estão o tratamento e a seleção dos materiais de leitura. Embora pareçam irrelevantes, essas ações poderão motivar ou não o aluno a fazer a leitura. Para os autores, cabe ao

professor selecionar, graduar e diversificar os materiais de leituras de acordo com os conhecimentos e interesses dos alunos.

A escola observada possui uma variedade de materiais adequados à idade dos alunos e o professor tem a liberdade de escolher e selecionar quais utilizará na sua turma. Percebemos que os professores se atentam para a faixa etária dos alunos, trabalhando materiais adequados às capacidades e às necessidades dos educandos de cada classe. Coelho (2000) afirma que é necessária essa adequação dos textos às diversas etapas do desenvolvimento infantil e juvenil e sugere alguns princípios orientadores que podem ser úteis para a escolha de livros adequados a cada categoria de leitor e aos estágios psicológicos da criança. Quando o professor tem essa consciência, ele seleciona os materiais com mais atenção a esses detalhes fundamentais, para promover o prazer pela leitura nos seus alunos, respeitando a faixa etária dos educandos e os seus interesses.

O professor pode fazer uso de diferentes materiais para estimular as crianças à leitura reflexiva, crítica e criativa. Segundo Pilleti (1991), devem-se oferecer gêneros poéticos, textos narrativos e textos como fonte de informação. Dessa forma, o professor proporciona situações de leituras com vários tipos de materiais e diferentes suportes de texto. Conforme já adiantado, os materiais que foram encontrados e analisados na escola observada se dividiam em: livros (romances, poesias, crônicas, etc.); livros fantoches e com sons; jornais e revistas; e histórias em quadrinho. Percebemos também que a escola está atenta às quantidades de exemplares disponíveis, para que vários alunos possam ler a mesma obra ao mesmo tempo.

A leitura deve ser estimulada de uma forma divertida e prazerosa, para que gere significado para a criança, fazendo com que ela consiga relacionar o que lê à realidade em que vive. Com o auxílio dos vários materiais de leitura, é possível contribuir para a formação de um indivíduo capaz de compreender as várias mensagens sociais. Assim, a escola será capaz de formar leitores críticos e ativos na sociedade.

Estimular a leitura não é uma tarefa fácil. Trata-se antes de um processo complexo e, por vezes, repleto de interrogações e incertezas. Por outro lado, os seus resultados são surpreendentes e compensadores. Dependendo das situações e dos materiais de leituras oferecidas às crianças, elas se encantam com esse momento tão significativo para o desenvolvimento e a aprendizagem e passam a ser leitoras. Ler passa a ser um ato praticado não somente para atender ao pedido do professor, mas algo que se pratica por que se gosta. As crianças devem ser levadas a entender a importância da leitura e as transformações que ela pode realizar no ser humano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa buscou analisar as situações e os materiais de leitura observados em uma escola municipal da cidade de Vilhena, Rondônia. Percebemos a importância de oferecer às crianças diversos tipos de textos e de situações de leitura, para que elas possam refletir, opinar e questionar. Entretanto, para que isso aconteça, o professor, também ele, deve ter a leitura como hábito. Não se pode formar leitores sem um leitor.

Podemos afirmar que a escola investigada possui materiais de leitura adequados para as crianças e proporciona situações que favorecem a qualidade desses momentos. Apesar de ouvirmos constantes relatos do fracasso da escola em proporcionar

espaços e momentos para praticar uma leitura de qualidade e instruir bons leitores, pudemos observar os constantes esforços da Coordenação e dos professores no sentido de oferecer aos alunos um espaço de leitura fora do contexto pedagógico da alfabetização.

Tais achados nos conduzem a novos questionamentos e a um vasto leque de possibilidades para novas investigações. Nesta pesquisa, ao lidarmos com a complexidade deste assunto, percebemos o quanto ainda é preciso perquirir as práticas de leitura e escrita no contexto escolar. Por exemplo, em novas análises, podem ser investigados o acesso das crianças aos materiais de leitura, a forma como é apresentado o livro para o aluno, a oportunidade do educando de refletir a partir do texto e a importância e a valorização que o professor atribui aos materiais de leitura.

REFERÊNCIAS

- ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- BARBOSA, J. J. **Alfabetização e Leitura**. São Paulo: Cortez, 1991.
- BOURDIEU, P.; CHARTIER, R. "A leitura: uma prática cultural". In: _____; _____; BRESSON, F. (org.). **Práticas de Leitura**. 5. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2011.
- BOTO, C. Aprender a ler entre cartilhas: civilidade, civilização e civismo pelas lentes do livro didático. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n.3, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n3/ao9v30n3.pdf>>. Acesso em: 30 jan. 2018.
- COELHO, N. N. **Literatura Infantil: teoria análise, didática**. São Paulo: Moderna, 2000.
- FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1999.
- KRAMER, S. **A política do pré-escolar: A arte do disfarce**. 2.ed. Rio de Janeiro: Achiamé, 1984.
- MACIEL, F. I. P.; FRADE, I. C. A. S. "Cartilhas de Alfabetização e Nacionalismo". In: PERES, E.; TAMBARA, E. (org.). **Livros escolares e ensino da leitura e da escrita no Brasil (séculos XIX e XX)**. Pelotas: Seiva, 2003.
- MALDONADO, M. M. C. A vontade de verdade do discurso infância: a produção do eu infantil. In: VII COLÓQUIO INTERNACIONAL E FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO – O QUE PODE A ESCOLA HOJE EM NOSSA AMÉRICA? 2014, Cuiabá. **Anais...Cuiabá: UNEMAT, 2014**.
- MALTA, R. S. **Investigando processos de ensino da leitura e escrita na escola: contribuições para a formação de professores**. São Gonçalo: UERJ, 2010.
- MASSUIA, C. S. **Apontamentos sobre a leitura: história, importância e o trabalho realizado na escola**. São Paulo: Fapergs, 2010.
- MORTATTI, M. R. L. História dos métodos de alfabetização no Brasil. In: SEMINÁRIO ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO EM DEBATE. 2006, Brasília. **Anais...** Brasília: UNESP, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbr.pdf> Acesso em: 30 jan. 2018.
- PASCHOAL, J. D.; MACHADO, M. C. G. **A história da Educação Infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional**. Campinas: UEM, 2009.
- PILLETI, C. **Didática especial**. São Paulo: Ática, 1991.
- PIRES, F. C.; MARINHEIRO, E. L.; MOURA, S. M. A literatura infantil na formação da identidade da criança. **Revista Eletrônica Pró-Docência UEL**, Londrina, v. 1, n. 1, 2012. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/prodocenciafope/pages/arquivos/SIMONE%20MOURA-FABIANA-EDWYLSON%20-%20pedagogia.pdf>> Acesso em: 30 jan. 2018.
- RISSO, S. A. **A importância da literatura infantil na formação do indivíduo durante o processo de aprendizagem**. Cascavel: Unioeste, 2007.
- SOARES, M. **Letramento um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- TAMBARA, E. "Textos de leitura nas escolas de ensino elementar no século XIX no Brasil". In: PERES, E.; TAMBARA, E. (org.). **Livros escolares e ensino da leitura e da escrita no Brasil (séculos XIX – XX)**. Pelotas: Seiva, 2003.

VIEIRA, E. R. **A reorganização do espaço da sala de educação infantil:** uma experiência concreta à luz da Teoria Histórico-Cultural. Marília: Unesp, 2009.

ZANZARINI, M. P.; YOSHIDA, S. M. P. F.; FIGUEIREDO, L. M. S. **A leitura na escola:** anos iniciais. Mato Grosso: Uninter, 2009.