

A leitura de literatura infantil na alfabetização: o que falam/fazem os professores sobre essa prática?

Maria de Fátima Monteiro*

R E S U M O

O texto apresentado constitui-se uma síntese da dissertação do mestrado intitulada "A Leitura de Literatura Infantil na Alfabetização: o que falam/fazem os professores sobre essa prática?", realizada pelo Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal de Pernambuco/UFPE, sob orientação da Prof^a Dr^a Eliana Borges Correia de Albuquerque, defendida em 15/12/2004. A dissertação buscou analisar as práticas de leitura, desenvolvidas na alfabetização, mais especificamente no que diz respeito à literatura infantil. Participaram do estudo seis professoras de alfabetização que trabalhavam em duas escolas da cidade de Garanhuns/PE, com biblioteca, sendo uma da rede Estadual de ensino e outra da rede Municipal de ensino. Em cada uma das escolas foram selecionadas professoras com formação nos seguintes níveis: só magistério do 2º grau, graduação em pedagogia ou outra licenciatura e pós-graduação. No âmbito desse trabalho, o professor estaria sujeito a um conjunto de experiências de leitura que "influenciariam" as práticas de leitura efetivadas por ele junto a seus alunos. Assim, na análise das entrevistas, contatou-se que as professoras têm procurado desenvolver um trabalho de leitura de diferentes textos, entre eles o livro de literatura infantil, os quais eram lidos, principalmente, objetivando trabalhar algum conteúdo específico ou manter os alunos calmos e disciplinados. Já nas observações, as professoras da escola Municipal liam, freqüentemente, os textos de livros didáticos, enquanto da escola Estadual, por trabalharem a partir de projetos, realizaram leituras de diferentes gêneros. Observou-se, ainda, que as experiências de formação das professoras estavam influenciando no desenvolvimento de suas práticas de ensino de leitura.

PALAVRA-CHAVE: Leitura, Literatura Infantil, Professor, Escola.

Nesses últimos anos, temos observado que os textos de literatura infantil têm sido apreciados por muitos estudiosos, na medida em que eles se integram no ensino escolar, como elemento imprescindível para a formação do leitor. No entanto, temos conhecimento que um leitor só pode se constituir, de fato, mediante uma prática constante de leitura organizada em torno da diversidade de textos que circulem socialmente. Assim, torna-se interessante refletirmos sobre o modo como, atualmente, a escola vem difundindo as leituras de livros de literatura infantil no desenvolvimento de um trabalho de alfabetização.

1. A ESCOLARIZAÇÃO DA LITERATURA INFANTIL

Uma das considerações mais importantes que nos leva a falar da leitura de literatura infantil está no fato de ela guardar características próprias de sua função, enquanto texto em que o leitor conduz a leitura de maneira própria, atualizando no tempo e no espaço. Não se trata simplesmente de extrair informações da escrita, decodificando-a letra por letra, palavra por palavra. Além disso, temos conhecimento que a leitura realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus conhecimentos sobre o assunto, sobre o autor, enfim, sobre tudo o que se sabe sobre a língua: características do gênero, do sistema de escrita, se estão sendo utilizados livros, revistas ou jornais, etc. No entanto, alguns estudiosos têm questionado que o fato de os textos infantis terem conseguido entrar no espaço escolar, isso não significa, exatamente, que a escola saberia que lugar eles deveriam ocupar, pelo menos do ponto de vista do conhecimento e do significado da obra literária. Desse modo, Soares (1999), ao falar sobre a escolarização da literatura infantil destaca dois caminhos que podem ser seguidos: O primeiro diz respeito à "interpretação das relações entre literatura infantil e escolarização como sendo a produção de literatura para a escola, para a clientela escolar, a literatização do escolar" (p. 19-20). O outro caminho a que se refere Soares (1999) relaciona-se à

apropriação, pela escola, dos textos literários, destinados às crianças, ou de interesse delas, a fim de atender aos seus propósitos. Nessa perspectiva, a literatura infantil, ao entrar na escola, passa por um processo de escolarização, como acontece com os conhecimentos e práticas sociais nela privilegiados. O problema maior, segundo essa autora, não reside nesse processo em si, mas em como ele tem sido realizado. Como afirmado por ela:

O que se pode é distinguir entre uma escolarização adequada da literatura – aquela que conduza mais eficazmente às práticas de leitura que ocorrem no contexto social e às atitudes e valores que correspondem ao ideal de leitor que se quer formar - e uma escolarização inadequada, errônea, prejudicial da literatura - aquela que antes afasta que aproxima de práticas sociais de leitura, aquela que desenvolve resistência ou aversão à leitura (SOARES, 1999, p. 25).

A inadequada escolarização da literatura infantil, referida por Soares perpassa por algumas instâncias que utilizam a literatura escolar como fins formadores e educativos. Dentro dessa situação, a autora chama a atenção, principalmente, para a presença de textos literários nos livros didáticos, fruto de uma má pedagogização/didatização relacionada a diferentes aspectos: ênfase na apresentação de apenas dois gêneros – a história e o poema –, limitando as crianças do contato com outros textos narrativos (biografia, diário, memórias, etc.); o trabalho é sugerido a partir da leitura dos textos – exercícios de ortografia e gramática – o que os transforma em "pretextos" para o ensino desses conteúdos; apresentação de textos fragmentados/mutilados e adaptados, sem possuírem uma unidade de sentido; priorização de autores e obras; e ausência das referências bibliográficas dos textos, etc. Assim, a escola, que é um ambiente que deveria realizar leituras nas situações de valorização do texto literário a partir do diálogo, despertando na criança o prazer e as relações culturais, ou subjetivas, alinhadas ao texto escrito, não o

tem feito. Ao contrário, o que se tem observado é a realização de atividades organizadas com objetivos específicos de aprendizagem. Por outro lado, todos nós temos conhecimento da importância da leitura de textos infantis enquanto prática social. Não falta quem a recomende, não há professor que não saliente a sua importância e não há programa, atualmente, que não a torne prioritária. Então, que motivos levariam o professor (ou a escola) a escolher um tipo de leitura que reflete, muitas vezes, em uma leitura literária inadequada?

Um dos motivos pode estar no que Cafiero e Correia (2003) enfatizam sobre os textos que são chamados de literários, mas, que, muitas vezes, são produzidos somente com a intenção de ensinar determinado conteúdo, construindo o que se convencionou chamar de para-didático. Uma outra questão é que, normalmente, o livro literário não é procurado socialmente pelas escolas enquanto produto que é lançado nas livrarias para serem avaliados pelo consumidor; quanto ao seu valor literário; e sim, encomendados dentro dos moldes que veiculam os interesses de algumas escolas ou de certas editoras. Além disso, reconhecemos que aparelhar a escola é algo que requer condições favoráveis, não só dos recursos materiais disponíveis – biblioteca, livros de diversos gêneros à disposição dos alunos, inclusive para empréstimo – mas, e principalmente, em relação ao uso que deles se faz nas práticas de leitura e no gostar da leitura.

Diante de tais desafios que se colocam para a formação de leitores literários, Soares (1999, p. 42; 47) defende, também, a possibilidade da descoberta de uma escolarização adequada da literatura, que obedecesse, no momento da leitura, “a critérios que preservem o literário”; que propiciem ao leitor a “vivência do literário, e não uma distorção ou uma caricatura dele”. A autora – considerando que a relação da leitura literária no interior de um projeto de formação de leitores, a partir dos repertórios de leitura dos mesmos em direção a um alargamento de horizontes – defende a descoberta de uma escolarização que “conduzisse eficazmente às práti-

cas de leitura literária que ocorrem no contexto social e às atitudes e valores próprios do ideal de leitor que se quer formar”. Todas essas possibilidades de construir uma escolarização adequada têm como objetivo levar à autonomia dos leitores, a partir do esclarecimento participativo na leitura com os professores, abrindo caminho para a valorização dos textos literários. Com isso, torna-se necessário repensar a importância da leitura como sistema de ligação ao livro encontrado na escola, na biblioteca, no acervo em sala de aula, na livraria... É nesse momento, também, que se busca entender que possibilidades o professor tem tido de leitura na sua formação de leitor, ou o que ele tem oferecido como formador de leitores no processo de interação entre o texto infantil e a criança, em especial, na alfabetização.

2. ALGUNS ASPECTOS SOBRE A FORMAÇÃO DO PROFESSOR-LEITOR

Pensar na formação do professor de educação infantil, enquanto leitor, é pensar que, se existem políticas de leitura necessárias para tal formação, o que tem levado à criação de programas especiais de formação docente, é porque o professor deve estar imbuído das informações para trabalhar a formação do aluno-leitor. Nesse sentido, Santos (2003) adverte que o processo de formação de professores, no Brasil, tem se agravado, acentuadamente, tendo em vista a permanência do modelo de formação predominante, como as licenciaturas curtas e plenas, estruturadas a partir da dicotomia preparação pedagógica/conhecimento específico da disciplina, preparação para o ensino/preparação para a pesquisa. Além disso, a autora acrescenta que os cursos de formação de Magistério, de Pedagogia, de Letras, por exemplo, em sua maioria, deixam a desejar, porque discutem superficialmente a problemática relacionada ao desenvolvimento infantil bem como o processo de aquisição da leitura e da escrita, gerando lacunas e despreparo na formação dos alfabetizadores. Por outro lado, quando se considera a formação do docente, sob o aspecto de cursos para atualização na formação do professor, Aguiar (1997) enfatiza que quando eles participam, alegam

que os cursos têm pouca duração e não oferecem uma ajuda concreta, sendo a contribuição mínima diante de suas atividades na escola. Esse sentimento apontado pelos professores é identificado por Santos (1999) como uma falta de articulação entre a teoria e a prática, articulação essa indispensável para que ocorra uma reflexão de suas práticas em sala de aula. Nesse sentido, a autora defende que o modelo de formação em serviço não seja por práticas idealizadas e, sim, por uma via que mantenha uma postura crítico-reflexiva, de forma contínua, tendo a prática como eixo. Dessa maneira, que tipo de leitor é o professor? Quais suas experiências de leitura? Como elas foram constituídas?

Os estudiosos Batista (1998) e Rosa (2003) referem que os professores são, no geral, “leitores escolares”. Ou seja, são leitores que tiveram uma “má escolarização”; que vivenciaram práticas de leitura objetivando, apenas, a compreensão/resolução de “atividades escolares”. Desse modo, eles tenderiam a investir em suas leituras adquiridas escolarmente, mesmo nas leituras não diretamente voltadas para a escola ou para a prática docente. Albuquerque (2002) analisando as experiências de leituras de um grupo de professoras constatou que, durante a infância, elas tinham lido basicamente textos de livros didáticos. Também, com relação às suas leituras no momento da pesquisa, elas liam, principalmente, o que estava relacionado às suas práticas de ensino, embora, inicialmente, elas tenham reconhecido a importância de estimular os alunos à leitura dos textos de literatura infantil, justificando, por outro lado, que nem sempre isso era possível. Assim, por exemplo, os livros desse tipo de literatura eram lidos com o objetivo de se ensinar algum conteúdo específico. Dessa maneira, Albuquerque refere que elas parecem incorporar o que está sendo prescrito nos discursos acadêmicos e oficiais, sem se desvincilharem das práticas que têm constituído seus trabalhos de ensino nessa área. Nesse aspecto, Zappone (2001) destaca que o saber acadêmico que o professor tem sobre

a leitura é de circulação restrita, uma vez que ele chega até o docente de modo fragmentado, seja através de revistas educativas, como a Nova Escola, seja através dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1998), que adotam maneiras para direcionar a prática do professor em sala de aula.

Diante do exposto até então, faz-se necessário refletirmos sobre a seguinte questão: o discurso oficial – dos PCNs, por exemplo – exigem que os professores desenvolvam, em seus alunos, o gosto e a competência para a leitura de diferentes gêneros, mas, eles próprios, no entanto, em suas experiências escolares e extra-escolares, não se formaram-leitores na perspectiva hoje enfatizada na academia e nos textos oficiais. Assim, vem a questão: será que a leitura dos textos infantis em nossas escolas acontece porque alunos e professores são usuários desses textos nos acervos escolares, havendo sua introdução dentro de uma prática constituída pelo prazer de ler? Ou ela é abordada de forma restrita e direcionada ao cumprimento de tarefas do livro escolar?

Dessa forma, consideramos relevante entender melhor o que as professoras falavam sobre suas práticas de leitura de literatura infantil e suas experiências prévias enquanto leitores, nas influências dessas leituras.

3. PRÁTICAS DE LEITURA NA ALFABETIZAÇÃO

Realizamos este estudo investigando as práticas de leitura desenvolvidas em turmas da alfabetização, especificamente no que diz respeito à literatura infantil. A amostra foi composta por (06) seis professoras de (02) duas escolas das Redes Estadual e Municipal de Garanhuns-Pe. As duas escolas foram escolhidas por elas serem as únicas da rede pública com biblioteca, além dos acervos de livros de literatura infantil (Quadro 1.).

Quadro 1 - Dados gerais das Escolas

Escolas	Modalidade de Ensino	Nº total de Alunos	Nº de alunos na Alfabetização	Nº de salas p/ turma na Alfabetização	Biblioteca	Nº de Livros de Literatura Infantil	Sala de Leitura
Municipal	E. Infantil e Fundamental	1.917	75	03	01	300	01
Estadual	E. Infantil e Fundamental	450	168	06	01	150	01

Foram selecionadas (03) três professoras de cada escola, cada uma possuindo um nível de formação: magistério do 2º grau, graduação em pedagogia ou outra licenciatura e pós-graduação, em nível de especialização (Quadro 2).

Para buscarmos os dados, utilizamos como instrumento de coleta, a entrevista semi-estruturada e a observação. Os dados da pesquisa foram coletados no período de agosto a dezembro de 2003. Sendo quarenta e oito horas de observação por sala de aula e doze horas de entrevista semi-estruturada por professora. O estudo ocorreu dentro de um olhar qualitativo admitindo a experiência subjetiva do investigador e dos participantes, para construção de uma leitura de acontecimentos que se passaram num determinado momento, dentro do contexto escolar. O contexto extra-escolar também foi contemplado, a partir da rememoração dos sujeitos, sobre suas ex-

periências de leitura e de ensino de leitura. Na entrevista procuramos investigar as seguintes questões: O que se lia na sala de aula? Havia leitura de textos de literatura infantil? Como eram lidos? Pra quê? Procuramos saber sobre suas práticas de leitura em torno do livro didático, dos livros de literatura infantil, e a disponibilidade desses livros para leitura dentro e fora da sala de aula. Dessa forma quando indagamos a respeito de suas práticas de ensino da leitura, cinco das seis professoras entrevistadas mencionaram que liam diferentes textos: Poesia, literatura infantil, música, parlenda, lista de compra, jornais... Como pode ser observado, as professoras têm procurado oferecer aos alunos os mais variados gêneros de textos, possibilitando que eles se familiarizem com os diferentes tipos de discurso. Uma professora destacou, também, o trabalho com a diversidade textual contemplado no uso do livro didático, que contém diferentes gêneros:

Quadro 2 - Dados gerais dos professores

Formação	Escola Municipal			Escola Estadual		
	Alzira Magistério	Berenice Grad. geografia Pós-graduação gestão/escolar	Catarina Grad. biologia/	Dália Magistério	Elvira Grad. História	Francisca Grad. Pedagogia/ Geografia Pós-grad. geografia
Idade	36 anos	52 anos	30 anos	47 anos	42 anos	36 anos
Tempo de Magistério	18 anos	32 anos	10 anos	15 anos	15 anos	13 anos
Tempo de Ensino na Alfabetização	3 anos	4 anos	1 ano	2 anos	10 anos	3 anos

“A cartilha traz textos que são muito interessantes, assim, trabalha parlenda, adivinhações, que vai [sic] também trabalhando o lógico, né?” (FRANCISCA).

Essa experiência de leitura de diferentes textos é associada, principalmente, à possibilidade de expansão do conhecimento e de aprendizagem. Assim, três professoras destacaram o enriquecimento e a aprendizagem a partir das leituras que realizam em sala de aula:

“Porque é através da leitura que a gente conhece o mundo, que a gente aprende”. (ALZIRA).

“A leitura é uma forma de repassar as histórias; Nós estamos, agora, com um novo projeto de deixar as crianças letradas, né? Então, isso incentiva, através da leitura, porque ela vai lendo todo tipo de leitura e ela vai se enriquecendo” (DÁLIA).

“E ler todos os dias, porque eles lendo vão aprender palavras diferentes, palavras novas, que vai [sic] ajudá-los, né?” (ELVIRA).

A leitura de diferentes textos também foi realizada, principalmente, para atender aos propósitos da escola, em cumprimento de sua programação de ensino. Uma professora da escola municipal mencionou, entre os textos lidos para esse fim, o uso de textos cartilhados e de palavras soltas:

“Eu leio poesias, poemas; leio histórias infantis, textos com palavras soltas, assilabação” (BERENICE).

Apenas uma professora não mencionou, explicitamente, a leitura de diferentes gêneros. Ela citou a leitura de histórias e de textos relacionados com as datas comemorativas:

“Eu leio história, assim, e gravo a fita. Leio, também, assim, datas comemorativas, né?” (CATARINA).

Uma professora da escola municipal ressaltou a importância da literatura infantil no ensino da leitura, a partir do interesse das crianças pelos textos de literatura infantil:

“Eu, sem saber da importância da literatura infantil no ensino da leitura, na educação infantil, já fazia isso” (BERENICE).

É interessante observar nos depoimentos acima citados que, dentre os textos mencionados pelas professoras, os de literatura infantil se fizeram presentes, como as histórias, as fábulas, os contos de fada, etc. Parece haver uma preocupação, por parte das professoras, quanto à leitura de textos atrativos para seus alunos, considerando a faixa etária deles. Uma professora da escola estadual, por exemplo, destacou não só a preferência das crianças pelas histórias infantis como também pelas músicas infantis:

“Todo tipo de leitura é importante, mas, o [sic] que eles mais se prendem, realmente, é a música infantil e as histórias infantis” (DÁLIA).

3.1 Literatura Infantil: o que era lido

As seis entrevistadas destacaram as preferências das crianças pelos contos clássicos e que, por isso, eram priorizados por elas. É possível que o fato de todas as professoras, ao serem solicitadas a listar os textos de literatura infantil que liam para os alunos, terem mencionado contos clássicos se dê não só por serem estes os da preferência dos alunos, mas, também, porque eles lhes eram conhecidos e familiares. Outra preferência das professoras era pelos textos curtos por possibilitarem um trabalho com a leitura e escrita de palavras, ou do próprio texto, atividades relacionadas à apropriação do sistema de escrita alfabética:

“Eu trabalho uma história, assim, que eles gostam, né? Texto pequeno, né? Aí, dali, a gente pode ver os personagens, eles vão identificando as letras...” (ELVIRA).

3.2 As Atividades de leitura de literatura infantil

As atividades desenvolvidas pelas professoras após a leitura de livros de literatura infantil foram agrupadas em três blocos:

1. Professoras que realizam atividades de leitura e interpretação com questões orais e dramatização: Alzira e Berenice, ambas da escola municipal.
2. Professoras que realizam atividades de leitura e interpretação a partir de desenho e aproveitam o texto para trabalharem algumas palavras: Catarina e Francisca.
3. Professoras que realizam atividades de leitura do texto, seguida do reconto oral e escrito do aluno: Dália e Elvira, ambas da escola estadual.

Pelo fato de a criança não estar alfabetizada, algumas professoras sentem a necessidade de contar a história modificando algumas palavras que elas julgam difíceis para as crianças compreenderem, como se a leitura do texto, na forma como ele está escrito, fosse incompreensível ou de difícil concentração para as crianças.

“Eu conto histórias, sem ser da leitura, porque eu acho que contando história eles se desenvolvem mais na aprendizagem, na escrita. Contar histórias fica melhor para fazer a dramatização e, dramatizando, dá mais vida, mais ânimo e a leitura, não” (CATARINA).

“Têm as historinhas que eles gostam muito só que elas são muito longas. Por conta disso, eu sempre leio antes e, depois, procuro contar a história... porque aí eles vão, né? Eu vou lendo a história, só que eles não percebem que eu já vou conduzindo pra que eles não percam, assim” (FRANCISCA).

3.3 Para que ler livros de literatura infantil na sala de aula?

Para a maioria das professoras da escola municipal essa atividade era importante para manter os alunos atentos, calmos e disciplinados:

“... Principalmente na questão de comportamento. Muitas vezes, quando chegam na escola, chegam muito revoltados, muito agressivos...” (ALZIRA).

“Eles ficam mais atentos ao texto, ficam mais silenciosos, eles prestam mais atenção”. (CATARINA).

As três professoras da escola estadual relacionaram a leitura de textos de literatura infantil ao ensino/aprendizagem de conhecimentos relacionados a alguma disciplina curricular, como Ciências ou Língua Portuguesa:

“Pode trabalhar ciências, trabalhar a gramática, quer dizer, ela é muito rica e, ao mesmo tempo, tá no texto e o interessante é que eles gostem.” (DÁLIA).

“... Partindo de uma história, de um texto, de uma frase, à parte da gramática ela é tirada do texto” (FRANCISCA).

“Geralmente eu leio e vou mostrando, né, as figuras, mostrando, também, onde estou lendo. E ler todos os dias porque, eles lendo, vão aprender palavras diferentes, palavras novas, que vai [sic] ajudá-los, né” (ELVIRA).

Como a leitura na escola acontece em vários momentos, três professoras destacaram a importância do professor ler para que o aluno desenvolva o gosto/prazer pela leitura:

“Quando o aluno, ele sente que o professor gosta de ler, ele vai ter, também, esse gosto” (ELVIRA).

“É necessário, em primeiro lugar, que o professor leia. Certo? Goste de ler. Sinta esse prazer. Porque nós somos o espelho pra criança, né?” (ALZIRA).

“Ele (o professor) que está formando, ele tem que ler muito; ele tem que interagir com o próximo.” (FRANCISCA).

Mas, a falta de tempo e a precariedade de recurso financeiro foram utilizadas por algumas professoras para justificar a não leitura na escola. No entanto, é importante destacar que as duas escolas onde as professoras trabalham possuem biblioteca, com um razoável acervo de livros de literatura infantil.

3.4 O uso da biblioteca

Identificamos na fala das professoras que a biblioteca não estava desempenhando uma das principais funções que motivou a sua criação, qual seja, a de viabilizar o acesso de alunos e professores a diversos tipos de leituras.

“Sempre eu trabalho com eles na sala de aula. Pra mim é bem melhor, porque eles são bem pequenos. E, pra mim, é mais prático trabalhar na sala de aula com eles” (ALZIRA).

“Verdadeiramente, eu tenho utilizado pouco, porque eu faço mais uso da sala de aula” (FRANCISCA).

Desse modo, a biblioteca não se tem constituído, para os alunos, como um local apropriado, onde se desfruta das variedades do que se quer ler. Com relação ao empréstimo de livros para ler em casa, as crianças não levavam porque não tinham o hábito de freqüentar a biblioteca ou porque as professoras temiam que danificassem os livros. A falta de recursos materiais/físicos na sala de aula, para formação de um cantinho de leitura, também foi mencionada por todas as professoras

4. EXPERIÊNCIAS DE LEITURA DAS PROFESSORAS

Uma das maneiras utilizadas, na entrevista, para apreendermos as experiências de leitura das professoras, foi a retomada das primeiras convivências de leitura, desde o que elas leram na infância até as suas leituras atuais e de formação, tanto no espaço escolar como fora dele. Dessa forma, solicitamos as professoras que lembrassem quem, na convivência diária, as motivaram à leitura, uma vez que a participação nessas situações envolve e desperta a vontade de ler, também. Nesse sentido, algumas professoras lembraram de experiências de leitura, na infância, nas seguintes situações:

- Experiência de ouvir outro lendo (da família e fora da família):

Das seis professoras, apenas uma da escola municipal (Catarina) não teve oportunidade de ouvir leituras na infância. Nessa escola, duas professoras (Alzira e Berenice) mencionaram convivência inicial de leitura fora do ambiente familiar.

- Experiências de ouvir histórias contadas:

As professoras Catarina e Dália lembraram que ouviam mais histórias contadas por adultos, do que propriamente lidas:

“Minha mãe me contava as historinhas. Ela inventava as histórias mais do que lia” (CATARINA).

“Minha irmã mais velha já era professora e contava histórias para mim” (DÁLIA).

- Experiências de realizar sua própria Leitura:

Para quatro professoras, os textos infantis se fizeram presentes nas lembranças de realização de suas próprias leituras. Apenas as professoras Catarina e Francisca não falaram de tais lembranças de leitura

· Experiências de leitura fora da escola:

As lembranças de leitura de textos literários ou revistas, fora do ambiente escolar, na infância e na adolescência, também foram mencionadas pelas quatro professoras. Francisca apenas desfrutou de leituras do livro didático e Catarina por ter tido mais contato com a oralidade, no ambiente familiar, não mencionou lembranças de leitura fora da escola.

· Experiências de leitura no espaço escolar:

Um outro elemento importante para a formação do leitor é a prática de leitura que pode ser vivenciada na escola, por ser ela um espaço que deve socializar o conhecimento e que assegura, enquanto instituição de ensino, o aprendizado da leitura. Assim, poderemos destacar, analisando as falas das professoras, que a escola, que deveria ser um dos principais pontos de contato de lembranças de leitura, mediado pelo professor, deixou lacunas na infância e na adolescência, para a maioria das professoras da escola Municipal em relação às professoras da escola Estadual, que mencionaram lembranças de livros didáticos ou leitura de textos literários ou didáticos. A partir dos textos literários, destacamos a professora Elvira como a única que referiu lembranças de leitura desses textos, na infância e na adolescência, dentro e fora do espaço escolar.

“Eu li muito na escola esses livros que a gente conhece hoje, os livros de literatura infantil, como a Branca de Neve e outros. Foi na escola que eu tive o gosto pela leitura” (ELVIRA).

· Experiências de Leituras na formação inicial (Magistério ou outros cursos)

Cinco professoras lembraram de suas leituras em sua formação inicial. Dessas, apenas duas professoras da escola estadual fizeram comentários sobre suas leituras:

“Eu li o Montessori, inclusive, eu tenho ele. Às vezes, até eu pego, assim... Porque é o construtivismo, na visão européia. Mas, é o construtivismo” (DÁLIA).

“A minha preferência foi Paulo Freire, muito marcante para mim. Também Emília Ferreiro, Werneck. Coisas que fazem com que o educador vá pensando na sua postura” (FRANCISCA).

· Leituras atuais das professoras

Para investigarmos as leituras atuais das professoras, indagamos, inicialmente, se elas gostavam de ler e que leituras elas estariam fazendo atualmente. Dessa maneira, percebemos diferenciação em relação à finalidade e ao caráter de suas escolhas de leitura, que aconteceram dentro dos diversos contextos em que cada uma privilegiou. Assim, percebemos, com as falas das seis professoras, que houve um consenso em gostar de ler dentro dos diversos contextos em que privilegiaram ou puderam privilegiar suas leituras. Entendemos que as leituras atuais das professoras Alzira, Berenice e Francisca, em relação as outras professoras, têm sido alvo de preenchimento do cumprimento escolar, voltadas para a formação acadêmica ou para o ensino dos seus alunos. Já a carga horária não disponível para as leituras, como também a participação do ensino em outras turmas, criou um obstáculo entre o trabalho e o prazer das leituras atuais para a professora Francisca. Com isso, podemos pensar que a existência de livros disponíveis e de fácil acesso não garante, por si só, e necessariamente, o surgimento da leitura enquanto experiência de prazer e de conhecimento, quando o professor não dispõe de seus momentos de leitura, distanciados das obrigações do trabalho escolar. Por outro lado, em outros momentos da vida desses professores, podem ter recebido incentivos de leituras voltados para a sua formação, numa perspectiva de despertar novos leitores. Dessa maneira, poderemos identificar, por exemplo, quais foram as leituras realizadas nos seus respectivos cursos ou capacitações.

- Leituras voltadas para a formação de leitor na Educação Infantil

Nesse momento da entrevista, indagamos às professoras que leituras elas têm realizado para a formação de leitor na educação infantil, uma vez que as políticas de leitura apresentam programas especiais de formação docente para a formação do aluno-leitor. Assim, de acordo com as respostas, agrupamos as professoras com os textos dos programas que foram lidos ou não:

- Professoras que leram textos do PCN e livros do PNBE: Alzira e Berenice;
- Professoras que leram textos do PROFA: Dália e Elvira;
- Professoras que não leram nenhum desses textos: Catarina e Francisca.

Em relação aos textos dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, a professora Berenice destaca a sua importância, da seguinte maneira:

“Eu fiz um curso (apresentação dos PCNs) maravilhoso para educação infantil [...]. Mas, o que mais gostei foi quando eles falaram para colocar parlenda e motivar a criança a contar histórias, coisa que eu já trabalhava. A gente recebeu os PCNs e, geralmente, eu dou uma olhada neles” (BERENICE).

Percebemos, na fala da professora Berenice, que, em sua leitura, não houve esclarecimento sobre a importância da leitura de textos literários na formação de leitores ou, então, ela não se apropriou do texto, como aconteceu com a professora Alzira, que refere a importância de despertar os alunos para a leitura:

“Nós tivemos capacitação (apresentação dos PCNs) que abrange todos os setores voltados à leitura... A importância de se ler,

a importância de fazer com que o aluno se desperte para uma nova realidade... Nós, também, recebemos os Parâmetros Curriculares” (ALZIRA).

Já os textos do Programa Biblioteca na Escola – PNBE, que foram lidos pelas professoras Alzira e Berenice, não foram suficientes para a construção do acervo de livros na sala de aula:

“... Então, você tem a capacitação, mas quando você volta para a sala de aula, existe aquela dificuldade que você tem que enfrentar... Para fazer um acervo com esses livros, fica quase que impossível, porque você faz e no outro dia você chega e não existe mais. Isso prejudica o aluno e atrapalha a aprendizagem, porque, com certeza, no outro dia você não encontra mais os livros” (ALZIRA).

Esse sentimento, apontado na fala da professora Alzira, reflete a falta de articulação entre a teoria e a prática, quando ocorrem as formações em serviços a partir de práticas e concepções que se chocam com a realidade da escola. Essa situação vai de encontro ao sentido da reflexão na ação referida por Santos (1999). Por outro lado, a professora Berenice, que é da mesma escola de Alzira, não demonstrou dificuldade em montar o acervo de livros em sala de aula, muito embora, durante as observações realizadas em sua sala de aula, não tenham sido encontrados livros à disposição das crianças, e sim, dentro do armário.

“Eu recebi alguns livros de literatura infantil para montar o acervo, mas, antes, eu já tinha alguma coisa, e, aí, eu montei o acervo na sala de aula. Eu prefiro trabalhar com acervo da sala de aula, em vez da biblioteca, porque as crianças não ficam muito quietas e eu não posso falar muito” (BERENICE).

Duas professoras da escola estadual enfatizaram leituras de textos do Programa de Alfabetização –

PROFA e demonstraram em suas falas como contribuir com a formação do leitor, no sentido de preparar e despertar a criança para a leitura. Assim, a professora Dália chama a atenção para o significado da alfabetização e das tarefas escritas que, muitas vezes, as crianças desenvolvem sem leituras:

“[...] porque a pessoa alfabetizada, não é só a pessoa saber ler. É a pessoa ter conhecimento... O PROFA prepara a gente a despertar à leitura, porque é o seguinte: a gente só escreve o que lê, né? O que a gente escreve sem ler tá copiando, né?” (DÁLIA).

A professora Elvira comenta a importância das crianças lerem o texto que elas gostem, a importância da professora ler com eles literatura, de irem à biblioteca e de levarem livros para serem lidos em casa:

“Nós fizemos um curso todo voltado para a leitura. Foi o PROFA. Esse curso foi de dois anos, para resgatar a leitura dos meninos. Querer ler mais, voltar a ler, ler com os meninos. Outra leitura foi para que o professor sempre levar o aluno para biblioteca. Trabalhar com ele literatura, trabalhar com ele textos que eles gostassem; que eles levassem para casa os livros.” (ELVIRA).

Nas falas das professoras da escola estadual, as suas leituras de textos, para processo de alfabetização, tiveram uma relação de esclarecimento sobre o papel do professor-leitor na formação do aluno-leitor. Porém, tivemos conhecimento que, quando se trata da questão em que as crianças possam levar os livros para lerem em casa, a professora Elvira refere que só emprestaria a partir de uma mini-biblioteca em sala de aula, com receio de os livros da biblioteca da escola desaparecerem. Por outro lado, percebemos que essa mesma professora resgata o texto lite-

rário em diversos momentos de sua fala, com seus alunos, nas diversas situações de aplicação prática de leitura, existindo uma relação de experiências desses textos com suas lembranças de leitura na infância e na adolescência.

Outras professoras, como Catarina e Francisca, não lembraram ou não participaram de leituras que fossem voltadas para a formação de leitor na educação infantil nem para a organização de livros para a montagem do acervo em sala de aula. A professora Francisca, que não participou de nenhum desses cursos ou textos voltados para a leitura em sua formação, demonstrou insatisfação com o curso de pedagogia, por não trabalhar outros textos que envolvessem, por exemplo, a literatura.

“Eu não tenho participado de cursos voltados para leitura, na minha formação. Eu terminei meu curso de pedagogia no ano passado, mas o que me frustrou um pouco no curso de pedagogia, foi isso: nós trabalhamos muito a formação do educador, que foi muito importante, mas, essa questão de criatividade, de trabalhar a literatura, a recreação infantil... que é uma disciplina que foi extinta da grade; disciplinas que iriam lidar com a criança”(FRANCISCA).

5. PRÁTICAS DE LEITURA NA ALFABETIZAÇÃO

Para termos uma compreensão melhor sobre as falas das professoras no que diz respeito às suas práticas de leitura de literatura infantil, nos propusemos a observar dois dias de aula de cada professora, buscando responder às seguintes questões: O que era lido? Para que se fazia leitura? Como se fazia a leitura?

· O que era lido?

A partir da análise dos Quadros, o gênero mais lido pelas cinco professoras foi a música. Apenas uma professora, Catarina, não fez atividade envolvendo esse texto. Ao contrário, nos dois dias de observação houve, em sua sala de aula, apenas a leitura de um texto cartilhado. Em relação às músicas lidas em sala de aula, é interessante destacar que duas professoras da escola estadual – Dália e Francisca – leram e cantaram músicas relacionadas ao projeto que estavam desenvolvendo sobre a cidade de Garanhuns. A primeira trabalhou com uma música de Luiz Gonzaga – Onde o Nordeste Garoa – que fala sobre a cidade de Garanhuns, e a outra realizou uma atividade com o Hino dessa cidade. Já a professora Elvira cantou e leu uma música natalina. Assim, na escola estadual as músicas lidas e cantadas nas aulas, como também a entrevista, o jogo de dominó e a lista, se relacionavam com o projeto didático que estavam vivenciando ou com as festas correspondentes ao período das observações, que no caso foi o Natal. Já as músicas trabalhadas nas salas das professoras da escola municipal - Alzira e Berenice - corresponderam a uma música de Vinícius de Moraes (Lar doce lar, da Arca de Noé) e uma música religiosa, inventada pela própria docente. Na prática de três das docentes observamos leituras de histórias. A professora Elvira leu um livrinho que contava uma história natalina (“Era Belíssima”... Diálogo com as crianças sobre Maria, de Chiara Lubich). As outras duas professoras – Alzira e Berenice – leram a história “Medo do Escuro”, do livro didático “Eu chego lá” de Melo e Barauskas (PNLD/2002).

· Para que se fazia leitura?

As professoras da escola municipal realizavam atividades de leitura com o objetivo principal de ensinar a leitura e a escrita aos alunos, com ênfase na decodificação e codificação (no caso da professora Catarina), no aprendizado de conteúdos ortográficos e gramaticais e na avaliação da habilidade de compreensão de texto (no caso das outras duas professoras). Já as professoras da escola estadual realizavam um trabalho mais contextualizado. As atividades de leitura envolviam uma ampliação dos conhecimentos que as crianças tinham sobre a temática do Projeto e do Natal (no caso da professora Elvira). As professoras dessa escola buscavam, também, analisar a compreensão das crianças sobre o texto lido (as músicas sobre Garanhuns, na prática de Dália e Francisca, e a história do Natal, na prática de Elvira). Todas realizavam atividades de exploração do sistema de escrita, a partir do texto.

· Como se fazia a leitura?

- A) Leitura coletiva entre professores e alunos, com o texto escrito (ou anexado) no quadro (Alzira, Dália, Elvira, Francisca);
- B) Leitura oral do texto pela professora, sem que os alunos tivessem acesso ao texto escrito, o que possibilitaria que acompanhassem a leitura da professora (Alzira, Berenice, Elvira);
- C) Leitura oral, pela professora, do texto escrito no quadro (Catarina);

Quadro 3 - O que era lido

	Alzira	Berenice	Catarina	Dália	Elvira	Francisca
Músicas	X	X		X	X	X
Histórias Livros de literatura					X	
Histórias do LD	X	X				
Texto cartilhado			X			
Entrevista: Questões sobre Garanhuns				X		
Jogo de dominó						X
Lista					X	

D) Leitura realizada, oralmente, tanto pela professora quanto pelos alunos, que tentavam ler, sozinhos, seguindo pistas (Dália, Elvira, Francisca).

A modalidade de leitura parece ter relação com o gênero lido. Assim, das cinco professoras que trabalharam com música, quatro realizaram uma leitura coletiva, onde a professora e os alunos cantavam, ao mesmo tempo em que liam a música escrita no quadro. A única exceção foi na leitura da música, na sala de Berenice, cuja modalidade foi a C (ela leu e os alunos acompanharam-na, através do texto escrito no quadro). Provavelmente isso ocorreu devido ao fato de os alunos não conhecerem essa música que, segundo a docente, é de sua autoria. Nas outras salas, as músicas lidas eram familiares aos alunos (música infantil de Vinícius de Moraes, o hino de Garanhuns e uma música de Luiz Gonzaga sobre Garanhuns, muito tocada na cidade). Em relação à leitura de história, seja do livro didático ou de um livro de literatura infantil, observamos o desenvolvimento de uma mesma modalidade de leitura: a professora lendo para os alunos. É importante destacar que, nos últimos anos, os livros didáticos vêm sofrendo mudanças e estão contemplando uma diversidade textual que inclui textos de literatura infantil, devido ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). A prática de leitura desenvolvida na sala da professora Catarina envolveu, apenas, um texto (cartilhado) e a modalidade C. Nesse caso, a professora, primeiramente, escreveu o texto no quadro e solicitou que os alunos copiassem-no. Depois ela leu o texto, oralmente, palavra por palavra, e destacou a família silábica que iria ser trabalhada (a do VA-VE-VI-VO-VU). A modalidade de leitura D se fez presente, apenas, nas práticas das professoras da escola estadual. É interessante que nessa modalidade os professores estimulavam os alunos a lerem sozinhos, fazendo com que eles utilizassem os conhecimentos que já haviam desenvolvido sobre o sistema de escrita alfabético. Analisando as modalidades de leitura presentes na prática de cada professora, observamos que quatro delas realizavam, pelo menos, duas modalidades, enquanto uma de-

las, a professora Catarina, realizou, apenas, a modalidade C, e, uma outra, a professora Elvira, desenvolveu três modalidades diferentes, relacionadas aos gêneros lidos.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para concluirmos o presente trabalho, gostaríamos de levantar alguns pontos relacionados com as práticas de ensino de leitura das professoras investigadas com alguns aspectos por nós enfatizados. Um primeiro ponto, que consideramos ser importante destacar, diz respeito ao resultado geral da pesquisa, onde constatamos, que embora as professoras tenham falado, na entrevista, que liam diferentes gêneros na sala de aula, percebemos que o gênero mais lido foi à música. Também destacamos, tanto na análise das entrevistas como das observações de aulas das professoras, que, em suas práticas de alfabetização, o desenvolvimento de atividades de leitura de livros de literatura infantil, pelos alunos, a partir do acervo escolar se fez ausente ou pouco freqüente. Um dado que merece ser ressaltado refere-se ao fato de que as escolas onde as professoras trabalhavam possuíam biblioteca e salas de leitura, com acervo de livros de literatura infantil, os quais chegaram às escolas a partir de diferentes programas de incentivo à leitura, desenvolvidos pelo MEC e, ainda, por doações. No entanto, as professoras pouco utilizavam esses espaços, como também não solicitavam, com a devida freqüência, os livros para serem lidos para os alunos (ou pelos alunos). Dessa forma, entendemos que não basta ter livros disponíveis; é necessário que os professores percebam a importância da leitura dos mesmos na Educação Infantil. Neste sentido, alguns estudos levantam como um dos fatores para a ausência (ou pouca freqüência) de leitura literária na escola, principalmente na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental, o fato de os professores não terem vivenciado, na infância, práticas de leitura de livros de literatura infantil. Assim, os docentes responsáveis pela formação de leitores não tiveram, eles mesmos, essa formação.

Estudiosos, como Batista (1998) e Rosa (2003), têm demonstrado, através de suas pesquisas, que os professores são leitores, mas, eles tiveram, principalmente, uma formação “escolar” de leitura, ou seja, eles são leitores escolares. As professoras que fizeram parte desta pesquisa tiveram, em sua maioria, contato com diferentes gêneros na infância, mas com maneiras diferentes de convivência com esses textos. Assim, professoras que só tiveram contato com histórias contadas (Catarina), ou que não lembraram de terem vivenciado leitura desses textos (Francisca), priorizaram, em suas práticas, o contar as histórias infantis para seus alunos em vez de lê-las. Se, por um lado, essa opção pode ter relação com suas experiências com os livros literários, por outro, existe uma crença pedagógica de que crianças da Educação Infantil envolver-se-iam mais e teriam uma melhor compreensão das histórias contadas do que das histórias lidas. Já a professora da escola estadual (Elvira) – que mencionou lembranças de leitura de textos literários desde a infância até os dias atuais, tanto na escola como fora dela – declarou, durante a entrevista, que lia livros de literatura, fato esse presenciado por nós nos dias em que fizemos observação na sala de aula. Por outro lado, outras professoras que realizaram leituras na infância, fora do espaço escolar, não contemplaram-nas em suas práticas, durante as nossas observações. Ou seja, as experiências de leitura das professoras são importantes para o desenvolvimento de suas práticas de ensino de leitura, mas não são determinantes, o que foi observado por Albuquerque (2002).

É preciso considerar que outros aspectos e experiências que influenciam, como, por exemplo, a concepção de escola, de alfabetização, de criança, do que é ensinar/aprender, etc. É interessante percebermos que as práticas de ensino de leitura também não tiveram uma relação direta com o nível de formação dessas professoras no sentido de que aquelas com grau de formação mais elevado desenvolveriam práticas mais condizentes com as orientações atuais na área. Assim, as professoras que tinham graduação em pedagogia ou outra licenciatura e pós-graduação em áreas específicas do ensino

(Catarina e Francisca), pelo fato de as crianças não estarem alfabetizadas ou terem dificuldade de entender o texto, falaram que preferiam contar as histórias a fazer as leituras propriamente ditas. A maioria das professoras relacionou as leituras de livros de literatura infantil com ensino-aprendizagem ou com conhecimento no sentido mais geral, com exceção da professora Elvira, que mencionou leituras com o objetivo de desenvolver o gosto/prazer pelo ato de ler. Enquanto isso, as professoras da escola municipal (Alzira e Catarina) mencionaram a leitura desses livros para deixar os alunos calmos e disciplinados.

Por outro lado, quando analisamos as práticas de leitura de cada escola, nos seus diferentes gêneros, percebemos que a escola Estadual, em relação à Municipal, realiza suas leituras através de um planejamento mais contextualizado, onde há o envolvimento da própria escola com as professoras e alunos, no sentido de trabalhar a leitura nas diversas situações em que ela se insere, a partir do desenvolvimento de Projetos Didáticos. Assim, Francisca – que é professora dessa rede de ensino, mesmo com suas experiências de leitura na infância e na adolescência voltadas para o livro didático – em suas práticas de ensino de leitura, conseguiu inserir, a partir do projeto vivenciado na escola, leituras de diferentes gêneros. Já na escola Municipal, as professoras planejam suas aulas de forma mais individualizada e usam o livro didático recebido. A professora Catarina, dessa rede de ensino, se diferencia por trabalhar, predominantemente, com textos cartilhados, para ensinar às crianças a leitura e a escrita a partir da decodificação e codificação.

Precisamos, também, refletir sobre o fato de as práticas de leitura dessas professoras se manifestarem não só pelos conhecimentos de leitura que puderam ser construídos nos espaços escolares e não escolares, mas, também, pelos que permearam os processos de formação continuada. Enfocamos o relevo que duas docentes da escola estadual (Dália e Elvira) deram aos cursos de formação continuada, especificamente ao PROFA, que apresenta um traba-

lho com leitura de diferentes gêneros, entre eles a leitura literária, com ênfase no processo de reflexão sobre as práticas profissionais. Já as professoras da escola municipal, que não vivenciaram um processo de formação continuada que possibilitasse uma reflexão sobre suas práticas de ensino da alfabetização, destacaram a leitura dos PCNs de Língua Portuguesa e dos livros do PNBE. Assim, podemos inferir que a formação em serviço e o desenvolvimento de um planejamento coletivo na escola, com ênfase na realização de projetos didáticos, são aspectos que contribuem para uma prática de alfabetização na

perspectiva do letramento, com relevo na formação do leitor.

Enfim, consideramos que os resultados presentes neste trabalho poderão se voltar para futuras reflexões, levando em consideração que não basta disponibilizar acervos de livros de literatura infantil nas escolas, mas viabilizar práticas de formação continuada que possibilitem aos professores vivenciarem experiências diferenciadas de leitura e reflexão sobre o desenvolvimento de um trabalho de alfabetização na perspectiva do letramento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGUIAR, Maria da Conceição. Construindo e Reconstruindo o Processo de Capacitação. 1997. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Programa de Pós-Graduação em Educação. Centro de Educação. Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 1997.
- ALBUQUERQUE, Eliana Borges C. Apropriações de propostas oficiais de ensino de leitura: o caso de Recife. 2002. 361 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2002.
- BATISTA, Antônio Augusto G. A leitura Incerta: a relação de Professores(as) de Português com a Leitura. Educação em Revista. n. 27. Belo Horizonte. Faculdade de Educação da UFMG, 1998.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Infantil (PCN). Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1998.
- CAFIERO e CORREIA Os Textos Literários em Quatro Coleções de Livros Didáticos: entre o estático e o escolar. In: ROJO, Roxane e BATISTA, Antônio A. G. (Org.). Livro Didático de Língua Portuguesa, Letramento e Cultura da Escrita. Campinas/São Paulo: Mercado de Letras, 2003.
- ROSA, Ester Calland de S. A leitura na Vida de Professoras: Relatos, Práticas e Formação Docente. 2003. ... f. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano)– Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo – USP. São Paulo, 2003.
- SANTOS, Carmi Ferraz. Mudanças no Saber a Ser Ensinado e a formação em Serviço do Professor. XIV Encontro de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação do Norte e Nordeste – XIV EPEN. Anais... Salvador/BA, 1999. CD Rom.
- SANTOS, Sônia Maria. Histórias de Formação de Alfabetizadores. Seminário Internacional de Educação. Anais... Salvador/BA: Universitária/UFBA, 2003.
- SOARES, Magda. A Escolarização da Literatura Infantil e Juvenil. In: EVANGELISTA, A. A. M; BRANDÃO, H. M. B. e MACHADO, M. Z. V. A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- ZAPPONE, Mirian H. Y. Práticas de Leitura na Escola. 2001. 385f. Tese (Doutorado em Teoria e História Literária)- Departamento de Letras. Universidade Estadual de Campinas. Campinas / São Paulo, 2001.