



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

**A LITERATURA INFANTIL E O IMAGINÁRIO: RECURSO PEDAGÓGICO
NA ATUAÇÃO DOCENTE**

DRYELLE ALVES FERNANDES

Brasília, julho de 2013.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DRYELLE ALVES FERNANDES

**A LITERATURA INFANTIL E O IMAGINÁRIO: RECURSO PEDAGÓGICO
NA ATUAÇÃO DOCENTE**

Monografia apresentada como requisito parcial para obtenção do título de licenciada em pedagogia à Comissão Examinadora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília.

Orientação da Professora Dra Maria Fernanda Farah Cavaton

Brasília, julho de 2013.

BANCA EXAMINADORA**Comissão Examinadora:**

Profa. Dra. Maria Fernanda Farah Cavaton
Universidade de Brasília

Profa. Dra. Maria de Fatima Guerra de Sousa
Universidade de Brasília

Profa. Dra. Ana Dilma de Almeida Pereira
Universidade de Brasília

Profa. Dra. Solange Alves de Oliveira (Suplente)
Universidade de Brasília

Dedico este trabalho à minha mãe que sempre foi um sinal de força e coragem em minha vida. Agradeço por ser um perfume celeste que tenho a alegria de sentir todos os dias.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por tudo que tem realizado em minha vida. Cada conquista e cada vez que me sustentou nas circunstâncias difíceis. É, sem dúvida, o sentido real da minha história.

Agradeço com imenso carinho a minha família pela paciência e força durante toda essa trajetória. Minha mãe Raimunda, minhas irmãs Emanuelle, Dannyelle e Fernanda, minha sobrinha e afilhada Júlia, meus afilhados Khaled e Frei Thiago e todos meus familiares. São um sinal do amor de Deus para mim. Gratidão sempre. Ao meu cunhado Francisco, educador que luta por seus ideais.

Aos meus amigos que compartilharam comigo esta e muitas outras alegrias, sorriram e choraram muitas vezes ao meu lado. Na faculdade Lisane, Lívia, Vanessa e Taysa. O que vivenciamos na Universidade foi além de aprendizagem formal foi construção de vida.

Gratidão a uma pessoa muito especial em minha vida, um amigo que está comigo com um carinho paterno e zeloso, Rodinei, Muito obrigada por me acolher com tamanho afeto.

Aos educadores que fizeram parte da minha formação acadêmica com suas percepções, conhecimento e profissionalismo, de modo especial e carinhoso à minha orientadora prof^a Dr^a Fernanda Cavaton.

Quero agradecer a todos que fazem parte da minha história, que participaram das aulas, que partilham comigo a caminhada na Igreja, no meu trabalho. Que Deus os abençoe hoje e sempre.

Tenho um livro sobre águas e meninos. Gostei mais de um menino que carregava água na peneira. A mãe disse que carregar água na peneira era o mesmo que roubar um vento e sair correndo com ele para mostrar aos irmãos. A mãe disse que era o mesmo que catar espinhos na água. O mesmo que criar peixes no bolso. O menino era ligado em despropósitos. Quis montar os alicerces de uma casa sobre orvalhos. A mãe reparou que o menino gostava mais do vazio, do que do cheio. Falava que vazios são maiores e até infinitos. Com o tempo aquele menino que era cismado e esquisito, porque gostava de carregar água na peneira. Com o tempo descobriu que escrever seria o mesmo que carregar água na peneira. No escrever o menino viu que era capaz de ser noviça, monge ou mendigo ao mesmo tempo. O menino aprendeu a usar as palavras. Viu que podia fazer peraltagens com as palavras. E começou a fazer peraltagens. Foi capaz de modificar a tarde botando uma chuva nela. O menino fazia prodígios. Até fez uma pedra dar flor. A mãe reparava o menino com ternura. A mãe falou: Meu filho você vai ser poeta! Você vai carregar água na peneira a vida toda. Você vai encher os vazios com as suas peraltagens, e algumas pessoas vão te amar por seus despropósitos!

Manoel de Barros

RESUMO

Durante todo o processo de desenvolvimento da observação, a pesquisadora buscou o diálogo entre a teoria e a prática refletindo sobre as implicações do literário infantil como instrumento pedagógico na escola e também na formação da criança que nela está inserida. Entendendo a literatura infantil como importante instrumento sociocultural e instrumento fundamental na alfabetização e letramento da criança, o trabalho traz reflexões sobre a utilização do literário infantil em sala de aula como recurso a proporcionar a imaginação e uma leitura complexa do real. Para obter as informações empíricas da pesquisa foram realizadas observações qualitativas para examinarmos de que forma as professoras tem trabalhado o literário infantil de 1º e 2º anodo Ensino Fundamental. Após a contextualização do espaço escolar e o conhecimento dos sujeitos envolvidos no processo educacional faz-se uma reflexão das práticas escolares verificadas. As percepções na sala de aula durante o tempo em que foram observadas as turmas de 1º ano e 2º ano ajudaram a construir e reconstruir conceitos e discussões acerca da temática proposta para este trabalho. Os resultados mostraram que a literatura infantil foi pouco inserida como recurso pedagógico frequente da linguagem escrita e falada nas turmas pesquisadas. Concluimos, assim, que as histórias infantis não estão inseridas em grande parte no processo de desenvolvimento da alfabetização.

Palavras-chave: literatura infantil, imaginário, infância, prática docente.

SUMÁRIO

RESUMO	07
LISTA DE QUADROS	09
I – MEMORIAL EDUCATIVO	10
II – MONOGRAFIA	13
INTRODUÇÃO	13
OBJETIVOS	15
CAPÍTULO 1 – DA INFÂNCIA AO LITERÁRIO INFANTIL	16
1.1 O fantástico e o imaginário: o mais real na literatura infantil.....	18
1.2 Lugar do imaginário no espaço educativo.....	20
CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA	26
2.1 Contexto da Pesquisa.....	26
2.2 Participantes.....	27
2.3 Instrumentos e Materiais.....	28
2.4. Procedimentos de Construção de Dados.....	28
2.4 Procedimentos de Análise de Dados.....	29
CAPÍTULO 3 – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	30
3.1 Resultados.....	30
3.1.1 Objetivo da pesquisa.....	31
3.2. Análise dos dados	31
3.2.1. Primeiro ciclo	34
3.2.2. Segundo ciclo	42
CONSIDERAÇÕES FINAIS	47
III – PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS	50
REFERÊNCIAS	51

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Estrutura física da escola

Quadro 2 – Ciclos de observação

MEMORIAL

A escola sempre foi um lugar que me fascinou. Tive a oportunidade de participar de turmas com professores muito bons. Muitos marcaram minha trajetória pessoal. Entre eles, a professora Leocilda que lecionava Língua Portuguesa no ensino médio. Ela me estimulava a produzir textos e falava apaixonadamente de literatura. Hoje está aposentada, mas antes disso tive a oportunidade de lhe dizer que estava cursando Pedagogia na Universidade de Brasília. Para minha surpresa, ela me disse que já esperava por isso. Fiquei muito emocionada, pois sempre estudei em escolas públicas e não era comum cogitar a possibilidade de ingressar em uma universidade federal, mas a prof^a Leocilda, assim como a prof^a Irani de matemática me incentivaram a isso.

Elas foram uma inspiração para minha escolha na área da educação. Minha irmã Fernanda já era pedagoga quando me decidi por este curso. Ela sempre compartilhou a realidade da educação em nosso país e me motivava a querer ser uma boa referência no trabalho que escolhesse desenvolver. Assim, no vestibular do primeiro semestre de 2009 passei para o curso de Pedagogia na UnB e também na UeG. Foi uma alegria e uma responsabilidade. Escolhi estudar na UnB, pois era um sonho e um desafio.

Iniciando o semestre, a temática da literatura infantil já era muito clara para mim. A leitura faz parte do meu cotidiano e me fascina. As temáticas sobre crianças pequenas me envolveram. Então, no decorrer do curso busquei alinhar essas duas temáticas como em minha formação.

Fiz projeto 3, fases 1 e 2, com a professora Sandra Ferraz que enriqueceu muito minha visão acerca do ato de ler. As propostas de atividades envolviam estudos relacionadas à práticas de leitura nas escolas. A teoria e a prática se fizeram muito presentes nas discussões. Propusemos a revitalização do espaço de leitura da biblioteca. Foi muito gratificante, pois construímos reflexões que culminaram em um diálogo satisfatório para a comunidade escolar.

Nesse trabalho, visando como a leitura poderia contribuir para a dinâmica da escola, não só em aulas de Língua Portuguesa, mas como um espaço interdisciplinar, pensamos em revitalizar a biblioteca. Trabalhamos em equipe para conquistar nosso objetivo. Realizamos intervenções simples como a ideia de organização no acervo, do qual levamos ao conhecimento da escola um programa (*software*) gratuito que auxilia

na organização das fichas de cadastramento dos estudantes, nos espaços em que os alunos realizavam as leituras e propostas que a escola poderia apresentar à comunidade escolar.

No projeto 4 fase 1, iniciei uma perspectiva mais focada na criança pequena da Educação Infantil com a professora Fernanda Cavaton. Essa fase do projeto iniciou meu TCC. Foi muito significativo, pois comecei a desenhar minha monografia. A orientação da professora foi essencial para que a observação da prática tivesse uma reflexão mais aprofundada. Neste mesmo período, passei em um concurso público para a Secretaria da Criança. Meu trabalho é diretamente ligado ao atendimento a adolescentes em conflito com a lei. Mais um desafio. A postura de educadora permeava minhas expectativas e foram sendo repensadas com a nova realidade que vivenciava. Muito do que aprendi na formação pedagógica, agora eu poderia colocar em prática na minha atuação profissional, uma vez que todo o universo da educação está presente nos atendimentos direcionados ao adolescente. Isso com um olhar sensível para o sujeito que está em uma situação de violência e vulnerabilidade.

Neste ano, com reflexões sendo alimentadas pelo saber acadêmico e as formações que obtive para iniciar meu trabalho com os adolescentes, ainda estava presente o anseio de gerar novos horizontes, do qual encontrei uma base comum para compreender a importância de uma formação leitora. Ler o mundo, as próprias atitudes, ler as situações se posicionando criticamente, enfim, a palavra e todas essas outras formas de leitura para além dela fizeram-me encontrar uma ponte entre meu trabalho com os adolescentes e com o desenvolvimento do meu TCC.

A postura educadora permeava minhas expectativas e foram sendo repensadas com a nova realidade que vivenciava. Muito do que aprendi na formação pedagógica agora eu poderia colocar em prática na minha atuação profissional, uma vez que o universo da educação, da leitura e do imaginário está presente em todo homem.

No projeto 5, já com a pesquisa iniciada no projeto 4, não mudei meu foco de pesquisa acerca da literatura infantil e o imaginário, elemento este que considero essencial nas narrativas e na experiência leitora. O desafio agora foi conciliar os horários e a realidade do trabalho com o andamento da pesquisa. Houve momentos em

que quase cedi, mas minha orientadora, prof^a Fernanda Cavaton, orientando a não desistir da postura de pesquisadora, auxiliou-me muito na conclusão deste trabalho.

Assim, vejo como essencial minha formação no curso de Pedagogia para atuação do meu trabalho e para estudos posteriores. Tenho certeza de que fiz a melhor escolha e agora as contribuições pedagógicas refletem-se em minhas ações socioeducadoras.

INTRODUÇÃO

Este trabalho traz reflexões a partir da Literatura Infantil e o imaginário na atuação pedagógica em sala de aula. Consideramos a leitura fantástica um instrumento educativo no qual o imaginário se revela por meio das histórias. Gêneros literários diversificados fazem parte dessa construção: as fábulas, os contos de fada, mitos, poesias e tantas outras formas de expressão.

Para compreensão da uma literatura própria da infância, há um movimento histórico-cultural sobre o olhar para a criança. Até pouco tempo, a ideia de infância associava-se à imagem da criança como um homúnculo, ou seja, um homem em miniatura onde suas distinções faziam-se no limite do tamanho físico sem abranger aspectos entendidos hoje como próprios do universo infantil (CARVALHO, 1984).

Ao acompanhar a história da arte e da iconografia que dos séculos XV e XVI que trazem em suas obras a criança, é possível perceber que o sentimento da infância através das feições que lhe foram sendo atribuídas ao longo de séculos, no sentido do reconhecimento da personalidade própria da criança. Ou seja, não é uma simples mudança de conceito, mas um novo lugar conquistado histórica e socialmente para compreensão da infância (ARIÈS, 1981) até chegar ao entendimento que se tem hoje da criança e seu universo.

Atualmente, esse conceito se reflete na relevância que a infância assumiu enquanto a constituição e evolução humana, em todos seus aspectos: físico, psicológico, social etc. Caracteriza, assim, as primícias do amadurecimento do sujeito que ao longo de sua vida no desenvolvimento humano. Logo, a importância desta fase está associada ao olhar propício para o desenvolvimento de suas complexidades e implicações próprias (CARVALHO, 1987).

Neste contexto, a proposição de oferecer à criança experiências significativas a seu processo de alfabetização abrange o sentido do fantástico como elemento possibilitador de novas dimensões ao pensamento infantil, contribuindo para o desenvolvimento real da criança como sujeito reflexivo de si e do mundo, de modo que alimentar o imaginário da criança é desenvolver a função simbólica por meio de textos, de imagens e de sons. Tal situação, frase, melodia provoca em nós uma ressonância,

leva-nos a estar em comunidade com o outro, o nosso duplo, e confere uma dimensão universal ao que sentimos (HELD, 1980).

A presença da literatura na escola favorece aspectos do letramento, uma vez que para além da decodificação de códigos, a prática da leitura deve vincular-se ao sujeito em formação, como alguém capaz de intervir em sua realidade, na compreensão de que os fatores estruturais de um texto de ficção, a narrativa contemplada na prática escolar envolve visão de mundo e linguagem, podendo se converter no meio por intermédio do qual o adulto intervém na realidade imaginária (ZILBERMAN, 1985).

A compreensão de letramento está ligada à formação do sujeito social e crítico inserido em um contexto real de aprendizagem histórica e cultural. Neste sentido, o letramento é um fenômeno de cunho social, que destaca características sócio-históricas que adquire um grupo social ao dominar a escrita. “O termo designa o processo não apenas de ensinar a ler e escrever, codificação e decodificação de símbolos, mas o domínio de habilidades relativas às práticas diárias de leitura” (COENGA, 2010, pg.29). Práticas essas que o torna capaz de intervir conscientemente com uma leitura de mundo e não só de códigos.

A participação do educador neste processo é fundamental, na mediação dos elementos literários, tornando-os compreensíveis à criança. Ao reconhecer a sala de aula como um espaço de construção de conhecimento, podemos entendê-la como um campo educativo onde não pode haver omissão de expressões artísticas (CARVALHO, 1984), entre elas a literatura, arte estabelecida no ouvir e no dizer, na leitura e na escrita da palavra. Podemos afirmar que por meio da experiência da leitura a criança desenvolve alfabetização, e, também, o letramento, pois se torna capaz de resignificar o lido e a visão preconcebida que lhe é apresentada, ou seja, “não importa o que o autor diz, mas o que o leitor ultrapassa” (COENGA, 2010, pg. 9). Significa a leitura, resignificando-a.

A literatura infantil propicia com seus elementos estruturais e imaginativos a constituição da criança em seus aspectos individual e social em um processo constante de descobertas entre o texto e o leitor (MIGUEZ, 2000), e que se estende à sua compreensão de mundo.

É neste mundo permeado por palavras ora faladas ora escritas que a criança está inserida, onde a palavra é capaz de alcançar sons, proporcionar a identificação da escrita

e produzir através da ficção o real, materializando o fantástico e tornando-o possível (HELD, 1980).

Desse modo, a narração fantástica traduz todo um mundo de desejos que emergem do interior da criança (HELD, 1980). Um universo infantil relacionado com o real e o vivido, que na educação encontra destaque, na leitura, um caminho de construção de outro texto, uma produção do próprio leitor (WORNICOV, 1986).

OBJETIVOS

Estabelecemos como objetivo geral “Analisar sobre a utilização da literatura infantil promotora do imaginário no fazer pedagógico de professoras”; e como objetivo específico: “Discutir as atividades pedagógicas que envolvem práticas de leitura com literatura e imaginário infantis desenvolvidas por professoras em sala de aula”.

CAPÍTULO 1 – DA INFÂNCIA AO LITERÁRIO INFANTIL

O surgimento de livros destinados às crianças está apenso ao entendimento sobre a infância, sendo esta um reconhecimento da fase no desenvolvimento humano com interesses próprios e por isso necessitando de uma mediação específica à sua constituição e formação.

Partimos de uma concepção de análise histórica sobre a infância em que, no século XVII, se tinha uma visão distinta da que se atribui atualmente para essa etapa da vida. Característica disso é a arte medieval que até o século XII demonstrava desconhecer a infância ou não a retratava. Por volta do século XIII começaram a surgir pinturas que retratavam um sentimento mais próximo do moderno à criança, todavia que se associavam as características da adolescência. Foi no final do século XVII e início do século XVIII que as crianças começaram a ser mais valorizadas (ARIÉS, 1991).

Nesse período, a feição infantil retratada em muitos espaços para enfatizarem a identidade da criança na sociedade estava dissociada do universo infantil proporcionado atualmente para crianças (ARIÉS, 1991). Com preocupações adaptativas para sua realidade, ou seja, a criança ganhou notoriedade em suas necessidades infantis que são cada vez mais respeitadas no entendimento da importância de promover uma infância favorável, inclusive na escola.

Ainda segundo Ariés (1991), a ideia da infância estava relacionada com a ideia de dependência, dentro de um contexto burguês. Mas, no mesmo período, foi sendo-lhe atribuída a percepção que se tem hoje:

Na mesma época, mas nas famílias nobres em que a dependência não era senão uma consequência da invalidez física, o vocabulário da infância tendia quase sempre a designar a primeira idade. No século XVII, seu emprego tornou-se mais frequente: a expressão “Petit enfant” (criança pequena ou criancinha) começou a adquirir o sentido que lhe atribuímos. (ARIÉS, 1981)

A criança não era percebida como um sujeito. Com a valorização da infância estimou-se o pensamento acerca de como proporcionar uma trajetória até a fase adulta de forma saudável e madura (ZILBERMAN, 1985). O papel da criança na família adquire maiores cuidados, assegurando a ela respeito à sua singularidade em consonância com sua fragilidade biológica e as experiências existenciais alcançadas ao longo de sua vida.

Se a infância não era reconhecida tampouco havia uma linguagem literária destinada à criança considerando-a como sujeito em formação. A literatura para crianças emerge neste período. No final do século XVII começaram a ser escritos os primeiros livros para crianças: As Fábulas em 1668 escritas por La Fontaine, os Contos da Mãe Gansa em 1661-1697 escritos por Perrault, os Contos de Fadas escritos em 8 volumes entre 1696-1699 de Mme. D'Aulnoy (COELHO, 2010), entre tantos outros foram precursores das histórias que hoje conhecemos e que iniciaram o curso para que o mundo infantil alcançasse uma literatura que lhe fosse própria.

No séc XIX, no Brasil surgem algumas adaptações buscando permitir às crianças um acervo literário infantil que lhes conferisse um lugar. São elas por Carlos Jansen em 1882 – As Mil e Uma Noites em ,1885 Robinson Crusoé, 1888 As Viagens de Gulliver e 1891 Barão de Munchhausen (SALEM, 1990).

As produções nacionais brasileiras de obras infantis foram observadas somente no século XX, com os escritos de Monteiro Lobato (VASCONCELOS, 2008), um distanciamento de séculos, refletindo o lugar da criança no cenário brasileiro da época.

O sentimento da infância solidificou-se à medida que a criança foi sendo reconhecida como sujeito. A criança conquista seu direito de vivenciar a experiência infância dissipando o olhar confuso em seu tratamento, seu lugar na família e conseqüentemente, em seu espaço social. Desse modo, a literatura agrega uma visão panorâmica da ideia de que a criança tem um desenvolvimento complexo e próprio, onde muitas delas estão inseridas em culturas letradas, a linguagem e características do mundo infantil associam-se à literatura infantil, revelando a seriedade e os altos objetivos que nortearam sua construção e seus aspectos (COELHO, 2010).

(...) A ênfase no desenvolvimento das formas de expressão de uma criança pode ser considerado reflexo de uma visão contemporânea sobre a infância, que substituiu a antiga, de inferioridade - subordinação, segregação - dependência, adulto em miniatura, para a da criança como um cidadão pelo de direitos. (VASCONCELOS, 2008, p. 13)

Esse reconhecimento como sujeito de direitos contribui para as reflexões sobre a formação que está sendo realizada na escola, promovendo uma infância em que a criança tenha expressão e elementos que possam ser significados e contextualizados a partir de sua vivência.

1.1 - O fantástico e o imaginário: o mais real na literatura infantil

A literatura infantil tem em suas fontes as narrativas da antiguidade clássica, trazendo marcas da valorização da fantasia e do imaginário. Foram popularizadas por serem anunciadas oralmente entre as comunidades e assim resistiram ao tempo, sendo descobertas, criadas e recriadas. Foram incorporados contos de fadas, fábula, novela de aventura, lenda, mito, ficção científica entre outros textos ao acervo literário para crianças (WORNICOV, 1986).

Muitas histórias de ficção infantil escritas há muito tempo foram a priori destinadas para o público adulto. Sabe-se ainda que, antes mesmo de serem escritas, existiram e passaram de geração em geração pela tradição oral, quer pelos jograis, quer pelos contadores de histórias (SALEM, 1990) e exercem ainda hoje o fascínio de grandes aventuras.

Seja qual for a característica de cada gênero, as expressões literárias surgem das vivências e das experiências do ser humano, pensados e repensados, em constante mudança. Desse modo, a leitura para a infância sofre modificações nas histórias e personagens que fazem parte da infância de muitas gerações, mudanças essas que ocorrem para expressar novas percepções, entendendo que a vida é evolução, e como Literatura é uma particular expressão da vida, também está inserida nessa contínua mutação (COELHO, 2010). Podemos afirmar que a construção do imaginário utiliza-se da experiência vivenciada pelo sujeito para constituir-se como pessoa inserida em determinado contexto histórico-cultural. O ato de imaginar não é somente uma construção, mas uma atividade de reconstrução: é transformação do real em função dos significados que damos aos acontecimentos ou das repercussões interiores que estes exercem em nós. “Não é afastar-se em relação ao mundo real, é seguir ao mesmo tempo, uma via paralela” (POSTIC, 1993, p. 13).

Assim, a presença do fantástico no literário infantil evidenciou-se na dinâmica das produções. Possibilitou à criança mergulhar no universo entre emoção e o que vive no concreto de forma a ver o mundo a partir das fontes interiores, uma vez que a experiência da leitura constrói e reconstrói significados. Como afirma Held (1980), não é extinguindo o contato com as raízes do imaginário da criança que ela se tornará mais

racional em sua essência. Mas pelo contrário, a imaginação e o racional se constroem por uma troca mútua, uma vez que o imaginário resulta da realidade.

O encontro do real e do imaginário provoca representações simbólicas que devem ser orientadas para o desenvolvimento integral da criança desencadeando seu potencial criador. O que ocorre com mais naturalidade com crianças pequenas aonde “a imaginação conduz a capacidade criadora do animismo, para atingir a combinação de imagens e movimentos, que se manifestam no interesse pelo conto, nessa fase de 4 a 7 anos, quando a imaginação é soberana e toda poderosa. Por isso mesmo deve ser aproveitada devidamente orientada, pois imaginação é forma de desenvolvimento intelectual e o melhor meio de torná-la fecunda é através da Literatura para a criança. Lendo, ela estará iniciando e desenvolvendo sua crítica, e elegendo o cerco da Literatura infantil” (CARVALHO, 1984).

Como afirma Wornicov (1986), vivenciando o pensamento lúdico, a criança alimenta sua imaginação. O simbólico rompe o inimaginável, uma vez que a obra fantástica caracteriza-se por ser criada, distanciando-se da ordem natural e aproximando-se das narrativas irrealis. E é exatamente isso que torna tão fascinante a narrativa. Aproxima um tempo entre descobertas do mundo interior e exterior que ocorrem ao mesmo tempo na infância.

Desse modo, é possível afirmar que provocar nas crianças essa habilidade de expressar o seu mundo interior através das histórias, requer um olhar sensível para elas. “Não somente no sentido estrito (olhar com os olhos), mas no sentido de olhar com a inteireza” (FRIEDMANN, 2005, p. 32).

Conhecido por animismo infantil, o conceito piagetiano em que a criança dá características humanas às coisas e aos fenômenos da natureza (PIAGET, 1990), está presente em muitas fábulas popularmente conhecidas como, por exemplo, “A Cigarra e a Formiga”, “A Tartaruga e a Lebre” etc. A criança pequena dá vida a tudo que toca e isto pode favorecer na imersão dela nas histórias. O olhar sensível se torna indispensável para que não se perca essa fase, pois “se não há por parte do meio ambiente, censura, atitude de reprovação ou zombaria que terminam num bloqueio, essa personificação-projeção vai persistir além dos seis anos e alimentar a criação das crianças” (HELD, 1980, p. 40).

Nessa fase, é comum que a criança aprecie narrativas que predominem o ilogismo, exatamente por sua capacidade de adentrar o mundo do encantamento. Esse entendimento torna-se claro quando o fantástico e o imaginário deixam de ser visto como resultado de uma mentira ou fantasia sem propósitos e passam a ser *portas que se abrem* (COELHO,2010).

Desse modo, vínculos nesse processo de formação na criança são percebidos em brincadeiras que demonstram o simbólico mediando a relação da criança com seu real. O brincar é um comportamento, inegavelmente, natural durante a infância e extremamente necessário. Fundamental para o desenvolvimento psicológico e físico e traduz-se como forma de expressão do imaginário como, por exemplo, brincar de casinha, que mesmo sabendo ser uma ficção, a criança se envolve em repleto cenário imaginativo. É uma brincadeira comum e que engloba uma história vivenciada pela criança. Assim é o fantástico na literatura. Porém, até mesmo uma atividade assim, corriqueira na vida da criança, pode passar despercebida. Há uma construção simbólica inerente à experiência que está acontecendo. São práticas assim que materializam a perspectiva do imaginário infantil. As representações ficam claras na brincadeira. . “O brincante troca, socializa, coopera e compete, ganha e perde. Emociona-se, grita, chora, ri, perde a paciência, fica ansioso, aliviado. Erra, acerta.” (FRIEDMANN, 2005,p.88). Seriam também estas as aventuras vivenciadas por uma boa leitura.

A leitura preocupada em favorecer momentos semelhantes à criança busca desenvolver esta capacidade, dando-lhe elementos para ampliá-la, fornecendo-lhe recursos que viabilizam sua exteriorização:

A imaginação, como a inteligência ou a sensibilidade, ou é cultivada, ou se atrofia. Pensamos que a imaginação de uma criança deve ser alimentada, que existe – com a condição de que não se estabeleçam receitas – uma pedagogia do imaginário, que tal pedagogia está a caminho (muitas reações e textos infantis fornecidos por numerosos amigos professores, e que citamos aqui, são prova disso). Seria preciso apenas desenvolvê-la. (HELD, 1980, p. 46).

1.2 – Lugar do imaginário no espaço educativo

Na escola, como afirma Zilberman (1985), as influências ocorridas na Idade Moderna solidificaram-se no século XVIII proporcionando a ascensão de modalidades culturais em seu espaço educacional, na sua organização atual e conseqüentemente do

gênero literário direcionado ao jovem e à criança. Desse modo, a arte literária direcionada ao infantil tem sua aproximação com a instituição escola não com propósitos imprevistos. Com traços de uma ideologia, as crianças burguesas ouviam grandes clássicos da época, enquanto a criança das classes privilegiadas liam ou ouviam as histórias de cavalaria, de aventuras, lendas e contos de cordel (CUNHA, 1986).

A partir desse contexto, na Europa, houve a necessidade de controlar e compreender as emoções da criança colocando dessa maneira a literatura infantil e a pedagogia em estreita ligação com o literário e suas perspectivas educacionais direcionadas para a infância. Neste contexto, a literatura infantil agregou valores educativos em consonância com a escola, que é sem dúvida “um espaço privilegiado para o desenvolvimento da leitura, assim como um importante setor de intercâmbio da cultura literária, não podendo ser ignorada, muito menos desmentida sua utilidade” (ZILBERMAN, 1985, p. 14). Podemos afirmar que em uma cultura letrada, desenvolver habilidades de leitura e escrita é fundamental para pensar e intervir de forma crítica na realidade que se coloca diante do sujeito.

Portanto, uma produção literária para leitores infantis precisa sobremaneira abranger aspectos intelectuais, emocionais, sociais – conseqüentemente ambiental – psicológicos, afetivos entre outros, como diz Carvalho (1984), e não limitar-se ao âmbito do didático. A multidimensionalidade do processo de ensino-aprendizagem enfatiza em todos os seus aspectos a perspectiva do sujeito (CANDAUI, 2003), ou seja, a criança deve ser considerada em todo percurso didático no planejamento escolar, sendo reconhecida sua capacidade de intervenção no mundo. E a leitura, o ouvir as palavras serem pronunciadas, pode ecoar na criança de forma a fazê-la querer experienciar o que lhe é narrado. Não pode colocar-se em um ou outro extremo de utilidade. A literatura deve antes de tudo, ser reconhecida em seu potencial artístico, como desafio a envolver as crianças neste universo literário uma vez que “aprender a exercer a pluralidade dos sentidos e a descobrir diferentes caminhos de observar o mundo é um dos desafios dos nossos educadores” (FRIEDMANN, 2005, p.105).

Podemos considerar neste contexto o fantástico como próprio da infância, não fabricado artificialmente para atendê-la, mas uma característica em que a criança encontra seu próprio bem (HELD, 1980).

O fantástico, enquanto recurso pedagógico favorece diversas capacidades a serem mediadas no desenvolvimento, visto que além da leitura realizada pode desencadear atos de escrita, ou seja, a criança utiliza-se do imaginário para descobrir a si mesmo e suas habilidades linguísticas, uma vez que se “compreendeu o mecanismo de produção desse conhecimento, poderá restituí-lo por si mesmo” (FERREIRO, 1985, p. 31), de maneiras diversas, passando a reconstruir o conhecimento.

Portanto, a literatura pode ser uma ponte para além do saber formal, ultrapassando normativas na busca do encontro com o fantástico, as descobertas, o potencial criativo. O imaginário revela o mundo interior, de um modo particular às crianças. A leitura proposta à população infantil como atividade lúdica torna-se matéria-prima para seu imaginário, a capacidade de criar e recriar a partir do olhar pedagógico. “A criança é criativa e precisa de matéria-prima sadia, e uma beleza, para organizar seu mundo mágico, seu universo possível, onde ela é a dona absoluta: constrói e destrói” (CARVALHO, 1984, p. 21).

Reconhecendo o universo infantil, na escola, a criança tem um campo propício ao uso da linguagem oral, escrita e da imagem apresentados como componentes da literatura infantil e integrantes da educação desde o início de sua alfabetização e letramento. Esses componentes não excluem um ao outro e são essenciais por interagirem de forma a se complementar entre si. Cada uma dessas linguagens contribui como recurso pedagógico na qualificação das relações educacionais (FILHO, 2002). Não dissociamos uma da outra, pois atuam mutuamente.

Favorecer à criança, durante sua alfabetização, o acesso a essa diversidade de linguagem é inseri-la no contexto sociocultural de múltiplas formas de comunicação. As relações que são estabelecidas pelo homem são, inegavelmente, mediadas por sua percepção e construídas pela linguagem (YUNES, 2002). Portanto, as histórias permitem à criança penetrar seu mundo interior, pensando, reorganizando e fantasiando elementos que são transmitidos através da leitura capacitando-a a lidar com esse conteúdo (HELD, 1980).

Nas primeiras publicações para crianças eram transmitidos valores, ideais, lições de moralidade, exaltação patriótica entre outros conteúdos que foram aos poucos cedendo lugar à literatura que é suficiente pelo simples sugerir, que não despreza sua

função didática e corrobora com o alargamento da visão de mundo (WORNICOV, 1986).

Assim, a literatura possibilita à criança novas dimensões e novas perspectivas. O simbólico e o imaginário fazem parte desta construção criadora através da narrativa fantástica. A criança percebe condições de criar seus mecanismos de defesa, enfrentar e superar seus problemas e reformular seu mundo afetivo (CARVALHO, 1984). Com uma linguagem mais complexa, a literatura oferece mecanismos dos quais a criança internaliza estruturas linguísticas de quem lhe fala reforçando a importante relação entre pensamento e linguagem constituídos por meio de influências socioculturais. A interação com a leitura, o ambiente, a linguagem oral e escrita fazem parte do processo de letramento, uma vez que se tornam novas fontes de informação em uma perspectiva de maiores possibilidades de comunicação em um contexto de diferentes letramentos. Temos, assim, o conceito de Letramento Multimodal, como a pluralidade de apreensão da realidade, no qual a escola faz parte desse processo (CAVATON, 2010) em suas diversas formas de comunicação e usos da linguagem.

As histórias influenciam o aperfeiçoamento da linguagem seja ela falada ou escrita. Ao ouvi-las, a criança começa a reproduzi-la e até mesmo produzir novas direções na história contada por meio da memorização mesmo que não seja ainda alfabetizada. Esse processo pode ocorrer por diversas formas de expressão da criança por desenho, traços que esbocem o início da escrita. Estudos demonstram, claramente, essa estratégia: “os meninos e meninas aos quais nos referimos tinham 5 anos quando começaram a reproduzir uma história recentemente memorizada. Embora não soubessem ler em sentido estrito, podiam reproduzir o texto a partir duas fontes de informação: as gravuras da história e a versão previamente contada pela professora” (TEBEROSKY, 1997, p. 42).

Essa atividade de leitura de histórias é uma prática comum nas salas de aula de educação infantil. O educador encontra no livro um instrumento valoroso na construção da linguagem capaz de impulsionar a faculdade de letramento, no sentido de que a linguagem oral e escrita são apenas variáveis de uma mesma linguagem (TEBEROSKY, 1997).

Essa comunicação aperfeiçoada no conhecimento formal conecta-se ao saber que a criança vivencia auxiliando-a a interagir com o meio social que participa. Segundo POSTIC (1993), o ambiente educacional formal desempenha para além da função de decodificar e interpretar textos envolve uma função psicossocial no desenvolvimento pessoal da criança e na construção de sua personalidade. Os contos apresentam em grande parte de suas narrativas a existência dessas relações e torna-se instrumento pedagógico mediador desses conflitos. Segundo Vasconcelos (2008), as características do fantástico presente nos contos infantis refletem comportamentos reconhecidos no homem, correspondem à realidade ainda que envolvido em um irrealismo simbolizado na palavra.

A literatura expressa assim sua realidade, sua época. Torna-se um retrato subjetivo do autor, sendo um recurso que pode ajudar as crianças chegarem a esta compreensão. Ou seja, as marcas históricas se fazem presentes nas narrativas que podem levar as crianças a viver um momento retrato pelo autor e que será recriado pela leitura. Através do imaginário é possível trazer ao real esta imagem.

A literatura reflete sempre a sua época; por mais alienada que seja, reflete o clima em que foi escrita. Os aspectos conjunturais traem qualquer literatura e a literatura infantil não constitui exceção ao contrário, com o álibi da fantasia, ela transita livremente, colocando-se acima das censuras. Isto, entretanto, não significa que impinjamos à criança realidades que nada lhe dizem. (CARVALHO, 1984).

Isso posto, por ser uma produção cultural, social e histórica, a literatura amplia a percepção da criança de seu universo. Através da leitura de uma narrativa, a criança recria, comporta-se como aquele capaz de fazer o imaginário tornar-se real, logo, recriando a sua realidade e reestruturando o seu próprio mundo. Por não se prender ao real, a literatura estimula a curiosidade e o interesse pela descoberta.

Como afirma Rabello e Passos (2005), a criança sendo reconhecida como um ser pensante tem capacidade de relacionar sua ação com a representação do mundo real que constitui sua cultura e a escola como um espaço onde esse processo ocorre envolve as interações entre os sujeitos. Compreendemos que introduzir as crianças neste contexto cultural é parte também característica da leitura fantástica e papel mediador da escola. É importante salientar que trazer a criança ao encontro do fantástico não exclui sua percepção acerca do real. Ao contrário, o universo imaginário torna-se mediador de uma reflexão sentida pelo leitor ou ouvinte infantil.

A criança diante de uma narrativa fantástica é imersa em um mundo de criação, da qual ela pode ser autor, fundindo o imaginário com sua realidade na busca de adequá-lo ao seu mundo. Podemos compreender que seu universo próprio se engrandece. Como afirma Coelho (2010), no universo literário prevalece a fantasia sobre a razão. Nesta perspectiva o imaginário traduz o um recurso didático que se renova diante do conhecimento formal, pois em cada sala de aula há uma realidade e um contexto.

A literatura como instrumento educativo torna-se apoio excelente às práticas de leitura e letramento. Recordando a perspectiva de um letramento que abrange dimensões de forma plural e que se comunicam sob diversas formas enriquecidas nas trocas interpessoais promovidas pela escola (CAVATON, 2010). A linguagem através da oralidade e posteriormente da escrita abrange um processo de estruturação linguística acessível à compreensão infantil e relacionam-se diretamente à caracterização dos elementos literários expressos na literatura fantástica. Por apresentar, muitas vezes, a necessidade de adaptar obras ao conhecimento e limitações da criança condicionando os termos vocabulares, a temática ou estilo não pode nem deve implicar em limitar a literatura infantil como gênero menor, como afirma Wornicov (1986).

Em suma, o essencial é tornar a leitura uma prática acessível à criança, especialmente, pois as histórias e contos mesmo escritos para o público infantil alimentam a mente e o coração, assim, não tem idade aos que se aventuram a ler. Como afirma Cunha (1983) a literatura infantil é também para crianças e percebemos isso quando as publicações infantis encantam o público adulto. Podemos compreender que a leitura, envolvendo o imaginário, contribui no desenvolvimento da capacidade cognoscitiva, do simbólico e da criança na fase que a constitui desse modo, possibilita situações de aprendizagem e desenvolvimento.

CAPÍTULO 2 - METODOLOGIA

Com o objetivo de: “Discutir as atividades pedagógicas que envolvem práticas de leitura com literatura e imaginário infantis desenvolvidas por professoras em sala de aula”, optou-se, como metodologia de pesquisa, por uma abordagem qualitativa (LÜDKE & ANDRÉ, 1986). A observação é um elemento fundamental para descrição e posterior análise das atividades específicas de literatura e imaginário em sala de aula, uma vez se torna a ponte entre o pesquisador e o fenômeno pesquisado, favorecendo experiência das situações pesquisadas de forma direta.

A pesquisa reflete sobre as atividades realizadas no âmbito da sala de aula com a literatura infantil na perspectiva do imaginário e letramento. As atividades a serem observadas são de rotina das professoras das turmas que participaram da pesquisa.

2.1. Contexto da Pesquisa

A escola pesquisada é da rede pública de ensino do estado de Goiás, situada na cidade de Novo Gama, entorno de Brasília. Sua clientela, sob uma perspectiva social é em maior parte de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social. Atende estudantes do 1º ao 5º ano nos horários matutino de 8:00 às 12:00 e no vespertino de 13:00 às 17:00. No período noturno atende estudantes da modalidade EJA (Educação de Jovens e Adultos) de 19:00 às 22:00.

No ano de 2005, foi realizada a 1ª avaliação do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) mais conhecida como a Prova Brasil, onde a escola obteve média 4.3, já no ano de 2007 a média foi de 4.6. Ficando com este resultado por dois anos consecutivos.

Ao analisar o documento do projeto pedagógico de 2011, verificamos que foi construído com o objetivo de melhorar a qualidade do ensino, buscando a organização do trabalho pedagógico da escola na sua globalidade, garantindo a oportunidade efetiva dos alunos de pleno desenvolvimento. Ele deve apoiar-se no desenvolvimento de uma consciência crítica e cidadã, no envolvimento da comunidade interna e externa à escola, na participação e na cooperação das várias esferas do governo e na autonomia, responsabilidade e criatividade como processo e como produto da proposta.

Esse documento procura responder às necessidades básicas de aprendizagem dos alunos e as expectativas de sua família. O projeto da escola está em conformidade com (GADOTTI, 1995) por combinar as diretrizes nacionais sobre conteúdos básicos e carga horária, junto às orientações curriculares e metodológicas da Secretaria de Educação com os objetivos da escola. Essas percepções estão descritas no PPP da escola ressaltando ainda essas orientações que devem ser definidas em função das características e necessidades do seu aluno.

Quanto à infraestrutura física e instalações, a escola possui:

Quadro 1 – estrutura física da escola	
Direção/Vice Direção/Supervisão	02 salas
Depósito de alimentos	01 sala
Banheiros para professores	02 salas
Sala dos professores	01 sala
Coordenação Pedagógica	01 sala
Secretaria	01 sala
Cozinha (cantina)	01 sala
Salas de aula	07 salas
Banheiro para alunos	02 salas
Sala/depósito para reforço pedagógico	01 sala

2.2 Participantes

As participantes da pesquisa foram duas professoras da escola. Ambas são as regentes das respectivas turmas de 1º e 2º ano do Ensino Fundamental. O critério de escolha foi determinado pela coordenadora da escola que indicou as turmas pesquisadas.

Helena (nome fictício) é brasileira, natural de Brasília, reside em Novo Gama, casada, tem 49 anos, leciona em duas escolas. Ela possui magistério e pós-graduação em Geografia. Possui quinze anos de magistério e atua na escola atual há cerca de dois anos.

Luiza (nome fictício) é brasileira, natural de Brasília, mora em Novo Gama,

solteira, tem 35 anos, leciona somente na escola atual e faz coordenação pedagógica na mesma instituição. Possui graduação em Pedagogia e pós-graduação em Psicopedagogia. Possui 13 anos de magistério e está atuando na escola há cerca de 3 anos.

2.3. Instrumentos e Materiais

Os instrumentos de construção de dados que utilizamos nesta pesquisa foram: a observação e o diário de bordo para sistematização e organização de dados.

2.4. Procedimentos de Construção de Dados

Foi solicitado à coordenadora da escola se a pesquisa poderia ser realizada em turmas com crianças de até seis anos. Não foi possível fazer gravação ou materiais de filmagem durante as observações. Foi autorizada pela escola somente a utilização do diário de bordo. As turmas foram indicadas por estarem desenvolvendo o processo de alfabetização e letramento com crianças entre cinco e seis anos na prática da aquisição da linguagem escrita bem como por se usar as histórias infantis, algo comum no início da trajetória escolar.

Ao comparecer à escola para os estudos a pesquisadora não encontrou qualquer impedimento para realizar as observações por parte da direção da escola e das professoras. As professoras, turmas indicadas, seguiam o mesmo projeto pedagógico construído pela escola. Ambas trabalham em jornada ampliada, tendo tempo para planejar as aulas na própria instituição escolar. Os planos de aula não foram disponibilizados para pesquisa.

A pesquisa teve início com estudos realizados no Projeto 4 do curso de pedagogia, denominado 1º ciclo; do qual surgiu o 2º ciclo com o desejo de dar continuidade para o TCC na busca de compreensão da temática literária no ambiente educacional. Os estudos foram realizados com intervalo de oito meses entre ciclos. Por realizar a pesquisa na mesma instituição escolar, a relação estabelecida com os profissionais que atuam na escola e com as crianças favoreceu a construção de dados e das observações realizadas neste trabalho, que culminou na reflexão realizada neste TCC.

A fase do 1º ciclo foi considerada sob a perspectiva de reflexão da criança que

vem de uma cultura letrada, mas que ainda não possuía um contato formal de aprendizagem em instituição escolar. Na fase do 2º ciclo foi considerada a perspectiva de reflexão da criança que vem de uma cultura letrada e que já possui alguma experiência formal de aprendizagem em uma instituição escolar.

No 1º ciclo da pesquisa foi observada a turma de 1º ano do Ensino Fundamental. Dentre as várias propostas de trabalho desenvolvidas pela professora, buscamos destacar duas atividades em que a literatura infantil foi utilizada como recurso pedagógico no primeiro contato das crianças com a escola, em sua alfabetização e letramento.

No 2º ciclo foi observada uma turma de 2º ano como continuação do processo educacional na perspectiva da alfabetização e letramento das crianças que vieram no 1º ano da escola. Foi acordado com a professora deste ciclo que seriam realizadas quatro sessões, nas quais previamente combinadas as datas, se trabalharia em sala de aula atividades que envolvessem práticas de leitura, especificamente as relacionadas com as histórias infantis e o imaginário. Conseguimos realizar apenas duas sessões, pois nas datas combinadas com as professoras houveram atividades que não corresponderam ao objetivo da pesquisa, como ensaio para apresentação do dia das mães, avaliações, atestado médico das professoras entre outras circunstâncias que dificultaram a coleta de dados.

Quadro 2 – Ciclos de Observação		
CICLO	TURMA	ATIVIDADE
1º	1ºano	1. Leitura do Alfabeto e História da fábula “A Cigarra e a Formiga”. 2. Leitura com imagens.
2º	2º ano	1. O que é a literatura infantil e “História do Patinho Feio”? 2. Texto do livro didático para reconhecer a letra “J”

2.5. Procedimentos de Análise de Dados

A partir dos objetivos levantados neste estudo fizemos um resumo descritivo de cada sessão observada, analisando as atividades de letramento que utilizaram literatura e imaginário infantis à luz da teoria.

CAPÍTULO 3 - APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

3.1. Resultados

Partindo do objetivo geral desse estudo: “Analisar sobre a utilização da literatura infantil promotora do imaginário no fazer pedagógico de professoras”; verificou-se que as professoras utilizam a literatura infantil no fazer pedagógico mantendo uma ação alfabetizadora contemplando, poucas vezes, as perspectivas de letramento. Nas atividades observadas constatou-se uma forma mecanizada de alfabetização com pouca diversidade na didática e nos usos de recursos que promovem uma visão mais ampla da linguagem, tendo em vista que as crianças estão em processo de aquisição da escrita e da leitura. Trazer formas onde a leitura dessa linguagem, que se faz na multiplicidade de contextos, é também compreendê-la para além de um ato de leitura em si, mas agregar a esta prática um processo simbólico nesta aprendizagem (SMOLKA, 1993).

Foram observadas atividades de leitura com propostas reduzidas sem relacioná-las com o imaginário e o contato com a linguagem literária em suas características específicas. Considerando comum a presença das histórias na infância, significar as obras literárias que são produzidas para elas compreende uma consciência das professoras em relação à vivência com a palavra. Isto é possível quando o próprio educador se propõe a vivenciar essa experiência na construção dos sentidos que se constituem em uma leitura significativa, cujos aspectos como a estrutura textual que envolve também uma compreensão interpretativa, precisa promover a constituição da competência leitora (PLATÃO & FIORIN, 2007; BRITTON, apud KATO, 1997). Nesta perspectiva, as especificidades especialmente das obras literárias, participantes do processo de apreensão de sentidos do texto não foi percebida em sua amplitude e foi pouco abordada no desenvolvimento das atividades. Foi notada a busca pela interpretação das histórias contadas pelas professoras, mas os aspectos de significados integrais dos textos foram pouco explorados.

Constatamos, assim, que o entendimento sobre uma leitura fantástica e que promove o imaginário em sala de aula para desencadear sua compreensão da linguagem em sua expressão oral e escrita está associada a uma prática mecanizada de ensino.

3.1.1. Objetivo específico

Tendo por referência o objetivo: “Discutir as atividades pedagógicas que envolvem práticas de leitura com literatura e imaginário infantis desenvolvidas por professoras em sala de aula”. Constatou-se que as práticas de leitura estão, em grande parte, dissociadas das leituras oral e/ou escrita de histórias, especialmente com livros. No 1º ciclo, foi predominante uma leitura mais próxima da decodificação de símbolos das vogais e alfabeto e que não eram contextualizadas ao universo infantil como recursos lúdicos diferenciados nos momentos em que houve a utilização da literatura infantil. A importância de conhecimento das letras na aquisição da escrita é fundamental e não é diminuída sua inserção nas atividades, porém neste trabalho refletimos sobre um olhar sobre a história através do literário infantil que agrega significados e sentido à palavra (KATO, 1993).

No 2º ciclo foi observada uma aula em que a professora utilizou um texto literário de um livro infantil e outra em que utilizou um texto retirado do livro didático das crianças. Predominantemente há a decodificação de símbolos correspondendo ao reconhecimento das famílias silábicas, atividades que trazem a importância da alfabetização, mas que estabeleceram poucos vínculos com as possibilidades de expressão da literatura e do imaginário (SOUZA & COSSON, 2006).

É importante ressaltar que não se despreza neste estudo o sentido de reconhecer e decodificar a linguagem simbólica gráfica, porém o foco do estudo é uma percepção mais complexa da alfabetização que inclui o letramento.

Da prática docente no uso da literatura infantil em sala de aula, constatou-se em ambas as turmas a pouca utilização desse instrumento pedagógico na perspectiva da alfabetização e do letramento, para atribuir a leitura do texto possibilidades de outras leituras (WORNICOV, 1986).

3.2. Análise dos resultados

É iniciado o resumo descritivo apresentando a forma com que as professoras organizavam a sala de aula para as atividades que envolveram práticas de leitura. Nesta análise têm-se a perspectiva de que a escola atue na formação das crianças em processo de alfabetização com a intencionalidade educativa de seu desenvolvimento não somente escolar mas com sentido à formação cidadã, favorecendo seu desenvolvimento pleno na sociedade em que está inserida (MEC / SEF, 1998).

A rotina estabelecida nas turmas de 1º e 2º ano nos dias em que a pesquisadora estava presente foi semelhante. Em ambas as salas de aula, as crianças eram dispostas em fileiras. O ambiente alfabetizador das salas envolve a exposição das letras do alfabeto na parte superior da lousa e de murais temáticos com trabalhos produzidos pelas crianças em sala de aula ou dos trabalhos desenvolvidos como dever de casa. Este espaço proporcionou o contato visual da linguagem escrita, e que é necessário (FERREIRO, 1985) para que a criança identifique e relacione o símbolo gráfico correspondente ao som, porém sendo utilizado da mesma forma nas aulas parece refletir pouco interesse quando trabalhados.

O espaço da sala de aula era relativamente pequeno tendo em vista que a primeira turma possui em torno de 25 crianças e a turma de 2º ano cerca de 30 crianças matriculadas. As turmas não eram auxiliadas por monitoras. Este é um fator que deve ser considerado e que interfere no desenvolvimento da leitura em sala de aula, uma vez que “a leitura de histórias deve deixar de ser meramente uma distração para evitar a dispersão do grupo. É um momento rico que deve ser explorado ao máximo por todos. É evidente que, em sala de aula, muitas vezes existe o fator agravante do grande número de crianças por professor” (SIMÕES, 2000, s/p). Constantemente as crianças são solicitadas a permanecerem em seus lugares.

Em apenas uma das aulas observadas, houve mudança nesta dinâmica como roda de leitura para contação de uma história. Assim, para que a leitura possibilite uma interação significativa entre o interlocutor e o ouvinte da história, faz-se essencial a criação de um ambiente que diferencie este momento dos outros. Um universo novo há de ser estabelecido proporcionando para o ato da leitura, e mais especificamente do momento literário em sala de aula, uma valorização perceptível para a criança, uma vez que a literatura torna “o mundo compreensível, transformando a sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas” (SOUZA & COSSON, 2006b, pág. 17). Sendo, desse modo, importante às crianças fazerem esta experiência com a literatura infantil nos momentos propostos pela escola.

Quando da realização das atividades, era predominante a dispersão das turmas ao ponto delas professoras ficarem sobrecarregadas por dar atenção a todas as crianças. Tinham que explicar atividades criança por criança, olhar as agendas, corrigir cadernos

entre outras atividades, prejudicando a participação, a comunicação coletiva e as interações que poderiam ser desenvolvidas (HEATH, 1983 apud SANTOS, 2006). Foi possível notar, que isso dificultou um canal aberto para o diálogo sob a perspectiva da fala dos estudantes. Esse diálogo que desconstrói um discurso predominante nas relações pedagógicas com perguntas e respostas ao aluno.

Um diálogo que a fala do aluno tem repercussão no processo de letramento (BARBATO, 2008; CAVATON, 2010; PENTECORVO, 2005), durante as aulas em que a pesquisadora esteve presente, não foi estabelecido efetivamente entre as professoras e as crianças. Durante as práticas observadas, os espaços promovidos para a participação dos alunos para além das “falas prontas ou esperadas pelo professor”, especialmente quando desencadeavam o imaginário durante as leituras, não repercutiram na dinâmica da contação da história.

Desse modo, das atividades analisadas, se constatou que a apropriação do literário, se fez nas aulas observadas, de forma basicamente ligada ao modo interpretativo do texto com pouca exploração do imaginário. Este é um dos aspectos que podem ser realizados através da literatura, porém há possibilidades de se enriquecer o processo de alfabetização e letramento com a construção literária de sentidos, uma vez que "ao ouvir histórias, a criança vai construindo seu conhecimento da linguagem escrita, que não se limita ao conhecimento das marcas gráficas a produzir ou a interpretar, mas envolve gênero, estrutura textual, funções, formas e recursos linguísticos. Ouvindo histórias, a criança aprende pela experiência a satisfação que uma história provoca; aprende a estrutura da história, passando a ter consideração pela unidade e sequência do texto" (BRITTON, apud KATO, 1997, p. 41).

Ou seja, as percepções da linguagem escrita envolvem a prática de ouvir e ler histórias que se constituem mutuamente. Além de promover a imersão no mundo imaginário, criativo e repleto de sentidos. E, por fazer parte da prática de letramento, envolve a construção das interações entre os participantes desse processo quando, nas ocasiões em que a linguagem oral ou escrita representa promoção de interações sociais concretas (HEATH, 1983 apud SANTOS, 2006).

Em suma, todas essas dimensões que abrangem as possibilidades de dinamizar a formação das crianças em início de alfabetização e letramento através da literatura

infantil e o imaginário foram pouco exploradas nas práticas observadas. Houve pouquíssimas práticas de leitura por meio de obras literárias, que poderiam com apresentação dos elementos que compõem a narrativa fantástica, trazer para as crianças o enriquecimento de seu imaginário (HELD, 1980). Foram trabalhadas em uma perspectiva minimizada tendo em vista as amplas dimensões oferecidas pela literatura infantil como recurso pedagógico (HELD, 1980; KATO, 1993; SMOLKA, 1993).

3.2.1. Primeiro Ciclo

A turma ficou empolgada e, ao mesmo tempo, apreensiva com a presença de uma pessoa diferente na classe. A professora apresentou a pesquisadora para as crianças. Em seguida explicou para a turma que seria desenvolvido um trabalho de observação na classe e alertou para o comportamento que teriam dali em diante. Em um primeiro momento de observação a atividade foi para fixar a escrita das vogais.

No espaço da sala de aula há nas paredes letreiros com o alfabeto em letra de forma maiúscula e minúscula e um mural que destaca somente as vogais também com letra de forma maiúscula e minúscula. Nas mesinhas das crianças há figuras com as vogais coladas para que, segundo a professora, *aprendam visualmente as letras*. Uma estratégia importante para que seja inserida nesta representação da linguagem, visto que com o tempo as crianças familiarizam-se com as vogais e sua escrita. Porém, faz-se oportuno, junto a este sinal gráfico, relacioná-lo em um contexto de linguagem oral (TEBEROSKY, 1997).

Perceber as crianças capazes de pensar de forma ativa na constituição da linguagem escrita reflete em seu processo de aquisição desta linguagem (FERREIRO, 1985), pois “ela percebe, analisa, formula suas hipóteses sobre a leitura e a escrita a que está exposta em seu cotidiano. Seria, então, até inadequado imaginar que uma criança em idade pré-escolar, não tenha competência e condições de apreender as diversas características da comunicação gráfica” (SIMÕES, 2000, s/p). Logo, a linguagem escrita no ambiente alfabetizador é essencial. As crianças já estão familiarizadas com estas letras, a maioria consegue identificá-las repetindo com a professora em um único som as vogais quando são lidas em uma mesma ordem. Foi possível notar, muitas vezes, as crianças repetindo para si mesma o som das letras a serem lidas e após

realizarem a leitura. Essa fala faz parte da apreensão da leitura por parte da criança (CAVATON e BARBATO, 2011).

Esse contato com compreensão dos sons se deu, durante grande parte das aulas observadas através de atividades copiadas de livros. A professora trouxe repetidas vezes atividades em que as crianças têm uma letra a ser trabalhada, estavam aprendendo as letras do alfabeto, pintavam e contornavam desenhos. A professora sempre expunha a leitura de enunciados, palavras descritas nas atividades e que eram simbolizadas pelo desenho, por práticas efetivas de leitura, mesmo que não contextualizadas com histórias contadas anteriores a essas atividades ou mesmo a presença de livros infantis.

- **Leitura do Alfabeto e momento literário**

Como as crianças estão aprendendo a reconhecer as letras, uma prática comum observada foi a leitura do alfabeto em algum momento da aula. As crianças não reconheciam todas as letras. Estão iniciando a leitura do alfabeto e grande parte já conheciam as vogais. A didática utilizada não se modificou nas aulas observadas, sendo sempre realizada a partir do alfabeto que fica na parte superior da lousa. Momento que poderia ser enriquecido com textos em que a sonoridade apresenta funções lúdicas em sua construção (BRYANT & BRANDLEY, 1987). Não houve, todavia, elementos que foram agregados, dos quais poderiam ser um brinquedo que tivesse a letra que se quisesse enfatizar ou uma música que cante o alfabeto. Especialmente, com a literatura infantil, mostrar à criança a composição dos textos por palavras e das palavras que são compostas por letras, poderia ser também uma forma de representar e significar para criança sua aprendizagem mediada pela história escolhida (POSTIC, 1993). Ou seja, a escrita e a leitura poderiam ser percebidas em um contexto social, pois usamos dessa mesma linguagem em nossas relações (SOARES, 1999).

Apesar disso, constatou-se que não foi modificado o modo de representação da linguagem escrita, não promovendo o diálogo desta prática com um contexto multimodal de aprendizagem, onde outros recursos como os desenhos criados pelas próprias crianças, imagens, elementos não verbais, recursos audiovisuais entre outros poderiam ser utilizados, pois são elementos que interferem na comunicação da linguagem e em suas percepções (CAVATON, 2010; SANTOS, 2006). Tendo recursos

variados, a leitura também é revelada sob uma diversidade de compreensão e possibilidades desenvolvendo-se de forma mais aprimorada (WORNICOV, 1986).

A professora não distingue o momento da leitura com o de outras atividades. A imersão na leitura precisa ser preparada como momentos distintos em sala de aula em que o professor planeja como se dará a leitura, facilitando a abertura do imaginário (GIROTTO; SOUZA, *apud* SOUZA & COSSON, 2011), pois quando pensado no sentido de fazer com que a criança encontre seu bem (HELD, 1980) remete a um momento lúdico.

A história escolhida foi fábula “A cigarra e a Formiga”. O livro utilizado para contar a história tem 40 centímetros, possibilitando melhor visualização das ilustrações pelas crianças. Foi feita primeiro a leitura da imagem para então prosseguir com a leitura da escrita. A maioria das crianças ainda não conhecia a história. Essa leitura prévia a partir das imagens possibilitou a fala das crianças que logo se manifestaram dizendo: “*a formiga é muito malvada*”, “*era muito frio quando ela não deixou a cigarra morar na casa dela*”. A possibilidade de ler as imagens abriu a possibilidade das crianças construírem seu sentido textual (CARVALHO, 1984), dando forma à narrativa através do imaginário (HELD, 1980). Nesse primeiro momento, as crianças expuseram emoções refletindo sobre a atitude da formiga narrada na história e, possivelmente, trazendo para o campo do imaginário o que levaria a situação que se estabeleceu na fábula (HARWEY e GOUVIS, 2008 *apud* SOUZA, 2011). Assim, por meio da história percebemos o contato da criança com o real, onde a imaginação desenvolve-se na tomada de consciência de limites, da vivência de conflitos e experimenta emoções (COELHO, 1993; HELD, 1980; SIMÕES, 2000) geradas pelas narrativas.

Foi-lhes apresentado o autor, importante para a formação da compreensão literária uma vez que o autor utiliza-se, muitas vezes, de seu imaginário para criar suas histórias. Tão logo, é necessário, na apresentação da obra, dizer que a história foi escrita por uma pessoa e integrá-la na compreensão leitora, fazendo, assim, parte da construção do conhecimento literário (SIMÕES, 2000).

Durante a leitura, as crianças tinham por meio dos desenhos uma expectativa sobre a narrativa (YUNES, 2002), mas é importante perceber que, no diálogo com o

vivido por ela em seu universo interior com o texto que está sendo lido, há um movimento para recriação de sentidos (HARWEY e GOUVIS, 2008 *apud* SOUZA, 2011), ou seja, o potencial imaginativo está sendo ativo nesta construção de significados à medida em que a criança interage por meio de suas experiências e vivências com o real (HELD, 1980; POSTIC, 1993).

O imaginário torna visível o invisível, ou seja, faz com que os alunos percebam o que para muitos é ilógico (HELD, 1980). Para auxiliar na compreensão da narrativa sob a perspectiva das crianças, algumas palavras escolhidas por elas foram escritas na lousa com letra cursiva minúscula. Com a dificuldade de algumas crianças em identificar esse tipo de letra, as palavras foram reescritas em letra de forma maiúscula. As palavras escolhidas pelas crianças foram: **INVERNO** (gerando novas temáticas como as estações que lhe foram apresentadas); **FORMIGA** que na aula seguinte, para dar continuidade a fala das crianças foi trabalhada para identificação da letra “F”; **ÁRVORE**, entre outras. Assim, as crianças foram ao quadro e puderam identificar as letras que já conheciam. Outras preferiram escrever no caderno.

Faz-se necessário mostrar para as crianças a distinção entre história contada e história escrita, pois “ao ouvir histórias, a criança vai construindo seu conhecimento da linguagem escrita, que não se limita ao conhecimento das marcas gráficas a produzir ou a interpretar, mas envolve gênero, estrutura textual, funções, formas e recursos linguísticos” (SIMÕES, 2000, s/p; YUNES, 2002). A relação entre a fala e a escrita pode ser realizada nas práticas de leitura para que assim a compreensão da linguagem seja ampliada (TEBEROSKY, 1997). Ouvindo histórias, a criança aprende pela experiência a satisfação que uma história provoca; aprende a estrutura da história, passando a ter consideração pela unidade e sequência do texto; associações convencionais que dirigem as nossas expectativas ao ouvir histórias; o papel esperado de um lobo, de um leão, de uma raposa, de um príncipe; delimitadores iniciais e finais ('era uma vez... e viveram felizes para sempre') e estruturas linguísticas mais elaboradas, típicas da linguagem literária. Aprende pela experiência o som de um texto escrito lido em voz alta (KATO, 1997).

A experiência do reconto exigiu uma organização das falas das crianças por parte da professora tendo em vista que todas queriam falar ao mesmo tempo. Para

resolver, decidimos que seria contada cada parte por uma criança. Assim, elas podiam no reconto colocar novos personagens ao dar uma nova direção para a história. Essa abertura de ressignificar a história envolveu uma perspectiva de visualizar a leitura partindo da compreensão das crianças que, ao expressarem sua versão da história, permitem que as palavras denotem seus sentimentos, emoções e imagens (SOUZA, 2011). Recontar pode ser também um momento para recriar, olhar a história com outros olhares e deixar o imaginário percorrer a narrativa que é contada tornando a voz da criança valorizada neste processo criativo (HELD, 1980; WORNICOV, 1986).

Como a proposta da professora estava direcionada também para o alfabeto, ao propor a identificação da letra “F”, optou-se por basear esta compreensão ainda na história. As crianças foram dizendo palavras que conheciam com a letra “F”. Surgiram: *formiga, foca, fogão, faca...* Uma das crianças associou com o som de seu sobrenome “*Fernandes*”. A professora o elogiou, dizendo-me que “*ele é uma criança muito esperta e inteligente em relação às outras crianças*”. Como diz Cavaton (2010), é necessário fornecer à criança um sentido para que estas façam uso da escrita; é importante para passar do processo de decodificação para o de apreensão da linguagem. Ao relacionar a letra com o sobrenome, a criança realiza essa construção de sentido, participando ativamente da compreensão da formação da linguagem (YUNES, 2002).

A atividade proposta foi de uma escrita livre em que as crianças desenhavam a letra F como soubessem. Foi escrita na lousa a letra com as palavras que as crianças sugeriram anteriormente. As crianças podiam optar em aproximar sua escrita com a forma que estava representada na lousa. Algumas crianças representaram a letra através da representação do desenho da formiga. Quando foi solicitado que, se quisessem, escrevessem o nome formiga, escreviam-na com poucas letras. Uma das crianças escreveu a palavra formiga da seguinte forma: “*FMA*”. Este é um recurso utilizado pelas crianças denominado de realismo nominal, cuja hipótese da criança está na associação direta da representação gráfica de um objeto com seus atributos (REGO, 1990). Depois que escreveu “*FMA*”, foi solicitado à criança que lesse a palavra e ela disse ter escrito “*formiga*”.

Finalizando a contextualização da aprendizagem, as crianças foram levadas para um espaço da escola em que havia possibilidade de encontrar formigueiros, pois havia

grama. Não encontraram, mas ao retornarem à sala assistiram ao filme “Lucas, um intruso no formigueiro”. Dar lugar para que as crianças percebam o processo de aprendizagem em espaços diferenciados da escola pode ser notado como um aspecto que visa abranger a perspectiva do letramento multimodal, uma vez que utiliza outros recursos para dar sentido à comunicação da linguagem (CAVATON, 2010) iniciada com a leitura da história.

- **Leitura com imagens**

A aula teve início com a correção de atividades e posteriormente da leitura do alfabeto. Houve um momento em que a professora se ausentou da turma e disse que iria buscar o diário. Quando retornou a classe, um aluno lhe perguntou se era o “*Diário de São Paulo*”. A professora perguntou o que era o *Diário de São Paulo*. Ele respondeu ser um jornal, seu pai havia dito a ele. A professora aproveitou e explicou que pode haver diferentes tipos de diários e fez a distinção do diário que ela utiliza como “*um caderno de anotações de quem vai ou não para aula*” e o *Diário de São Paulo* “*textos que informam as pessoas*”. Poderia, assim, relacionar a fala da criança com a riqueza dos gêneros literários e também das estruturas textuais e seus recursos linguísticos que fazem parte da construção da linguagem literária (BRITTON, *apud* KATO, 1997; SIMÕES, 2000) e da compreensão da elaboração da linguagem (YUNES, 2002).

Poderiam essas construções da palavra em um texto terem sido ressaltadas, trazendo para as crianças a leitura de um texto escrito de notícia, por exemplo, que lhe possibilitasse uma leitura de mundo (SOARES, 1999), uma vez que a notícia trazida pudesse envolver uma temática para trazer reflexão sobre uma situação que as crianças se interessassem e pensassem (WORNICOV, 1986), porém não foi realizada uma reflexão mais ampla. Houve a oportunidade de construção do conhecimento (FERREIRO, 1985; SIMÕES, 2000; YUNES, 2002), mas pouco foi explorada em seus múltiplos potenciais de aprendizagens.

Outra possibilidade seria criar com as crianças uma notícia que elas gostariam de receber. Enfim, através da fala das crianças, a linguagem oral e escrita pode dinamizar o processo de alfabetização e letramento tornando-a protagonista deste processo (COENGA, 2010) e assim alimentar sua capacidade criadora (HARWEY e GOUVIS,

2008 *apud* SILVA, 2011) favorecendo espaços para que seu imaginário com toda sua expressão simbólica possam ser desencadeados (COELHO, 2010; HELD, 1980).

Na atividade que teve como proposta a leitura do alfabeto, a professora copiou as letras no alfabeto no quadro com letra de forma maiúscula. A professora solicitou que as crianças apenas olhassem para o que ela estava escrevendo. Repetiu o som de cada letra sozinha para que as crianças ouvissem e depois pediu que repetissem os sons indicados por ela. Nesta proposta, as crianças buscavam relacionar o som das letras do alfabeto com palavras cuja letra inicial representasse som semelhante da letra pronunciada: “D” *de dedo, né professora!?*” (BRYANT & BRANDLEY, 1987; CAVATON e BARBATO, 2011).

Em seguida, a professora trouxe para sala de aula muitos livros infantis. Entregou-os às crianças para que folhassem e lessem os desenhos em silêncio, cada um em sua cadeira. Neste momento as crianças demonstraram interesse em estar com os livros e a professora disse-lhes para prestar atenção no que os desenhos podiam lhes dizer (HARWEY e GOUVIS, 2008 *apud* SOUZA & COSSON, 2011) uma possibilidade de fazer o imaginário desenvolver-se na criação da leitura, com sentidos feitos a partir do que a criança atribuisse na interpretação do que era representado nas imagens (HELD, 1980). A história ganhou um roteiro novo por meio do significado que o desenho recebeu no momento de sua leitura, pois as crianças utilizaram-se de elementos do seu universo interior junto ao imaginário para assim conduzir as imagens a um sentido do texto e uma composição própria (CARVALHO, 1984). Não foi realizado um momento que pudessem socializar as leituras que realizaram.

Elas ficaram um tempo com os livros sem a intervenção da professora, mas aos poucos foram inquietando-se, pois queriam mostrar os livros umas para as outras. Não mantiveram o silêncio e começaram a falar sobre os livros. Podemos notar que a literatura promoveu uma interação entre as crianças e o livro, bem como de sua simbolização e com os colegas (SMOLKA, 1993).

A professora decidiu, então, contar uma história para as crianças que não utilizasse a linguagem escrita. Ela mesma escolheu um livro, cuja história era contada apenas por ilustrações. Houve uma possibilidade múltipla de leitura bastante clara. As imagens trazem já em si a subjetividade de sua interpretação. Como a professora foi a

leitora da história para as crianças, notamos que a linguagem, neste contexto, “é a expressão e o produto da interação social de quem fala com quem fala” (SIMÕES, 2000, s/p.). Ou seja, a significação da leitura foi dada a partir do que a professora entendia das imagens e não do que as crianças dela visualizavam, não favorecendo o desenvolvimento do imaginário como parte dessa construção.

É um tipo de leitura em que a fantasia se encontra de modo bastante privilegiado, pois, quando a criança lê imagem ela está dando voz ao seu imaginário que é promovido diante do simbolismo da imagem, que por sua vez alimenta o imaginário da criança na aventura de criar significados para a história (HELD, 1980.). A criança que percebe, assimila, cria hipóteses, experimenta a leitura, ou seja, é capaz de participar ativamente da percepção e construção da linguagem (YUNES, 2002) e isso precisa ser considerado em seu processo de alfabetização e letramento. É necessário que a escola promova esta capacidade da criança de exercer seu imaginário e aos professores faz-se necessário ter esse olhar para a criança em formação.

Não houve a participação das crianças na leitura. Posteriormente, a professora falou que tudo pode ser lido, por isso havia escolhido tal livro. Não houve atividade posterior após essa leitura. Foi um momento em que o imaginário poderia ter desvelado várias possibilidades (HELD, 1980). As crianças poderiam ter realizado pequenos grupos para fazer leituras de outras histórias; as crianças poderiam criar junta uma história, produzindo desenhos e a partir de cada desenho fazer a narrativa, tendo a professora por mediadora desse momento, trazer elementos da sala de aula para compor uma história ou deixar que uma das crianças contasse a história em uma roda de leitura entre outras atividades. Constatou-se uma prática com pouca referência na história, ficando fragmentado seu sentido.

As situações em que se podem promover o imaginário em sala de aula são diversas. A leitura de histórias é uma possibilidade que faz parte da cultura escolar e muitas vezes não são incorporadas à prática docente como recurso complexo. A literatura infantil é utilizada, de um modo geral, como uma atividade passiva, que parece não ter uma função posterior para auxiliar na formação da criança que está se constituindo como sujeito e precisa de elementos que auxiliem na sua compreensão da

realidade, do qual o literário infantil passa a considerar e entender a necessidade de promover o ato imaginativo para significar o mundo real (POSTIC, 1993).

3.2.2. Segundo Ciclo

Na pesquisa realizada com a turma do segundo ano, a professora ciente da temática a ser estudada, descreveu a literatura infantil, mostrando aos alunos livros com histórias infantis. Explicou que são “*histórias escritas especialmente para as crianças*”. Não aprofundou um conceito sobre a temática. Relacionou a literatura com a escrita e a imagem. A professora buscou demonstrar que a leitura não está somente nas palavras, mas em diversos sinais gráficos. Essa consideração da professora durante a aula expressa a consonância da leitura que é percebida na compreensão da escrita também como mecanismo de produção de conhecimento (FERREIRO, 1985), no caso, o livro infantil.

Questionando as crianças sobre a importância do hábito de leitura, poucos responderam ter acesso a essa prática fora da sala de aula. Este aspecto torna ainda mais importante o papel da escola e especificamente da professora em promover o contato das crianças com o universo literário, a fim de que tenham a possibilidade de um olhar mais amplo da realidade (WORNICOV, 1986), permitindo-as pensar o mundo.

As crianças demonstraram conhecer algumas narrativas clássicas da literatura infantil: *João e Maria*, *Os Três Porquinhos*, *João e o Pé de Feijão* entre outras histórias que emergiram na fala das delas.

Uma aluna levantou-se e levou alguns livros pequenos que havia trazido de casa. A professora parabenizou a aluna, mas logo pediu que se sentasse novamente. Mostrando apenas os livros que ela própria havia trazido para sala pediu que as crianças escolhessem uma história para que fosse contada naquele momento. Apresentou alguns títulos como Pinóquio, Branca de Neve, João e Maria, Peter Pan.

As crianças se manifestaram quando a professora lhes perguntava sobre as histórias demonstrando conhecimento prévio sobre os personagens. Ao fazer uma pequena votação na classe para definir a história a ser lida, as crianças ficaram alvoroçadas e a maior parte da turma quis ouvir a história do Patinho Feio.

O recurso para contar a história foi um livro pequeno que não deu visibilidade clara para as crianças, por isso pareceu inadequado. Como já citado anteriormente, preparar um material acessível para as crianças, tanto na visualização quanto na linguagem é essencial para participação delas, pois, se “o texto literário carrega em sua elaboração estética as várias possibilidades de atribuição de sentidos” (SOUZA, 2011, pág. 103) não possibilitar às crianças o reconhecimento dessas características implica na leitura que podem realizar.

As crianças permaneceram enfileiradas. Durante a narrativa da professora enfatizou a temática da diferença e a ligação com a família. A literatura, por estar imbuída na representação sociocultural em que é produzida, acaba por refletir em sua leitura um contexto social (SOARES, 1999). As crianças se envolveram na história e ora ou outra uma comentava “*ninguém gosta do patinho*” ou “*a história é triste*”. As crianças que estavam sentadas no fundo da sala se aproximaram para ver as ilustrações, porém por atrapalharem as crianças que estavam mais próximas da professora eram repreendidas.

A roda de leitura poderia favorecer este momento, mesmo que não fosse realizada na sala de aula, mas em outro espaço da escola para que as crianças pudessem vivenciar esta experiência em outros lugares e para que tivessem uma melhor organização visual tendo em vista a dificuldade de todas acompanharem a história com a mesma qualidade visual e também compreende uma parte de planejamento da aula, precisando ser um fator pensado pela professora (GIROTTO e SOUZA, *apud* SOUZA & COSSON, 2011).

Após a leitura da história, a professora propôs às crianças que desenhassem em uma folha branca entregue a cada uma delas algo que tivesse mais gostado da história ou uma parte da história como onde o patinho nasceu o que ele passou quem o rejeitou, quem cuidou dele etc. A turma realizou a atividade com certa dificuldade, pois algumas crianças alegaram que não sabiam fazer um patinho como do livro, onde percebemos a condicionalidade de fazer ou não um desenho “bonito”. Como era uma questão que a própria história trazia, poderia ter sido discutida com as crianças, porém não houve esta percepção e conseqüentemente atitude por parte da professora durante a atividade. O desenho, por ser uma expressão gráfica que simboliza as relações com os objetos

culturais em suas interações (CAVATON, 2010), nos faz refletir sobre esta dificuldade que as crianças tiveram ao representar da história o que haviam compreendido. A professora não apresentou desenvolvimento posterior da atividade relacionado com a história.

- **Texto do livro didático para reconhecer a letra “J”**

Na observação posterior, a professora propôs como prática de leitura um texto cujo objetivo seria apresentar às crianças a letra “J”. O texto apresentado pela professora foi:

Jajá

Jajá, moleque esperto.

Joga um bolão no time da vila.

- Passa a bola, Jajá! Dribla Jajá!

Antes ele não era Jajá era Jair da Conceição.

A mãe ia todos os dias ao campinho e acabava com a festa:

- Jair... Já, já pra casa! Já, já, menino!

Aos poucos já, já virou o apelido: Jajá.

Agora a torcida grita:

- Vai, Jajá! Chuta a bola Jajá!

Goooool do Jaaaajá.

Enquanto a professora copiava no quadro, pedia que as crianças lessem junto com ela cada palavra que escrevia. Podemos compreender ao solicitar que, as crianças repetissem enquanto copiavam, esta repetição poderia levar as crianças a reconhecerem o som das palavras que se queria escrever, em uma fala egocêntrica apresentada a partir da sonoridade do texto (CAVATON e BARBATO, 2011) enfatizando a letra “J”.

Após concluir o texto, a professora fez uma leitura indicando as palavras que eram pronunciadas em voz alta. As crianças logo notaram a repetição da letra “J” e

como sua sonoridade proporcionou uma leitura diferenciada. Elas riram bastante e cochichavam entre si. Essa capacidade de perceber a sonoridade do texto favoreceu o desenvolvimento da leitura (BRYANT & BRANDLEY, 1987).

Não houve a descrição da autoria do texto. A professora o trouxe em uma folha fotocopiada. Entendendo que essa prática de leitura seja realizada com as possibilidades da literatura infantil durante a alfabetização e letramento, contribuindo para a formação da criança que está se constituindo em sua competência leitora. Para isso alguns cuidados precisam ser pensados e serem inseridos na prática pela professora, como privilegiar o texto literário, prestar atenção ao escolher um texto do livro didático, pois esse pode estar fragmentado (SOUZA & COSSON, 2011) e assim desfavorecer a leitura com tem sido exposta neste estudo.

As crianças em maior parte da turma, não conseguiram acompanhar a escrita do texto. Muitas pediam à professora que concluísse em seu caderno o texto. Vieram até mim e também pediram que eu copiasse sob a argumentação de que não conseguiam fazer tantas letras. A professora deixou o texto exposto no quadro após a leitura durante toda a aula, porém boa parte da turma não concluiu a tarefa de copiá-lo no caderno.

O texto foi explorado de forma interpretativa. A intervenção realizada ficou no campo da decodificação e interpretação do texto apresentado, ou seja, foram feitas perguntas às crianças sobre a compreensão do texto de forma a questionar nomes de personagens, quem era a pessoa que chamava por Jajá, indagando sempre o que elas haviam entendido. As crianças falaram do “*futebol*”, mas não houve muito envolvimento após a leitura no que se refere a promover a leitura fantástica. A compreensão de que as linguagens escrita e falada são variáveis de uma mesma linguagem, como diz Teberosky (1997), não é clara neste contexto de aprendizagem em que a escrita está sendo constituída.

A oralidade do texto chamou bastante atenção das crianças, porém não houve uma interpretação em uma perspectiva lúdica ou imaginativa. A atividade proposta para as crianças relacionada com o texto, que segundo a professora está trabalhando a prática da leitura, foi que circulassem no caderno a letra “J” do texto que deveriam ter compilado do quadro. Como muitas não chegaram a concluir a tarefa de copiar o texto

no caderno, esta atividade foi pouco satisfatória no sentido de reconhecer a letra na estrutura textual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Das práticas pedagógicas observadas, deduzimos que ambas as professoras parecem ter uma concepção restrita sobre o uso da literatura infantil como recurso pedagógico em sala de aula bem como da dinâmica da formação de futuros leitores. Uma consciência e competência leitora importante para o leitor adulto (PLATÃO & FIORIN, 2007), no caso, as professoras. O imaginário praticamente não foi observado nas atividades propostas, além disso, roda de leitura não era rotina nas salas de aula dessas professoras. Tais rodas são momentos que envolvem as crianças no contato com o livro ou em conversas que promovessem suas falas, para que pudessem se relacionar, mais diretamente, com textos e histórias.

Constatamos em ambas as turmas que, o entendimento sobre a importância da prática da literatura infantil em sala de aula cede espaço ao ensino “mecanizado” de copiar e copiar, dissipando as aventuras fascinantes apresentadas nas narrativas literárias e que muito podem contribuir para no processo de letramento.

Assim, ficou clara que, na perspectiva do observado, letramento não está inserida no processo de alfabetização das crianças, o que desfavorece um desenvolvimento complexo assim como é a infância e suas experiências. O texto tem também por função trazer novos olhares e sentidos ao mundo ou ele não terá sentido algum. O mesmo podemos dizer de nossas aulas, se não partilham dessa construção de sentidos (LAJOLO, 2005) não enriquecem a formação da criança que se desenvolve em muitos aspectos, pois fica limitada a leituras sem complexidade. O professor propiciando uma leitura de mundo com sentido tocável através da leitura da palavra torna-se mediador das leituras de novas realidades, ou seja, constrói e reconstrói sentidos à linguagem escrita e falada.

As professoras não participaram ativamente das atividades propostas às crianças. O fato de não terem uma monitora para auxiliar nas aulas favorece situações em que as professoras encontram-se sobrecarregadas e sem condições de dar atenção às crianças quando solicitadas, gerando momentos de dispersão e não avaliação de todas atividades propostas. Assim, é gerada uma sensação de passividade na aprendizagem das crianças ao passo que a infância parece não ter suas características imaginativas e criadoras desencadeadas durante esse processo.

O aprendizado da escrita representa a inserção, o desenvolvimento não só comunicativo, mas um salto para novos conhecimentos da pessoa. As histórias trazem valores culturais, sociais e históricos em sua essência “não se 'ensina' ou não se 'aprende' simplesmente a ler e a escrever. Aprende-se uma forma de linguagem, uma forma de interação, uma atividade, um trabalho simbólico" (SMOLKA, 1993).

Constatamos que a perspectiva de um letramento multimodal apareceu pouco na prática docente. Há formação das professoras em nível de especialidades acadêmicas, mas a prática parece não comungar com um olhar mais propício para a criança que está em processo não só de alfabetização, mas de letramento. Ou seja, não é mais suficiente para a formação das crianças uma perspectiva que se restringe ao ato de saber ler e escrever sem considerá-la sujeito em desenvolvimento e especialmente, no tocante à literatura infantil que contribui para o desenvolvimento social, cultura e pessoal entre outros aspectos da criança (POSTIC, 1993). Essa infância está inserida em um contexto sociocultural sem se localizar como sujeito capaz de produzir novos contextos e intervir de fato em seu processo de formação.

Muitos fatores podem levar a concluir que o contexto em que as crianças observadas estão inseridas dificulta o desenvolvimento de um bom trabalho: são crianças em grande parte que possuem famílias desestruturadas, segundo relato das professoras de ambas as turmas (uma realidade que dizem se estender a várias turmas); não participam da comunidade escolar efetivamente; a escola está localizada na mesma rua de uma penitenciária; há uma estrutura física desfavorável a atividades fora de sala de aula etc. Porém, o comprometimento da equipe pedagógica em promover a valorização dessas crianças é fundamental na formação e transformação dessa realidade.

Podemos considerar do observado nas aulas, que mesmo tendo previamente estabelecido com as professoras as datas, mesmo como observadora, as contribuições com atividades que promoveram a literatura infantil foram dificultadas. Fomos à escola nas datas pré-estabelecidas e, ainda assim, houve aulas em que não foram trabalhadas as temáticas da pesquisa. A professora estava de atestado, as crianças estavam realizando atividades avaliativas de matemática, por exemplo, e que não apresentavam contextos relacionados a obras literárias. É possível elaborar hipóteses acerca de tais dificuldades. O fato de estar participando de uma pesquisa em que a prática está sendo observada

pode gerar desconforto na rotina da aula, sendo as práticas, sem a presença da pesquisadora, com atividades diferenciadas das observadas. A questão de ser uma estudante da UnB pode influenciar na expectativa da crítica. Enfim, os estudos, apesar das contrariedades apresentadas foram satisfatórios.

Se, como apresentado neste estudo, intervir de forma consciente no mundo faz parte da função da literatura infantil e de suas práticas de leitura (COENGA, 2010), a escola precisa ser um lugar onde a infância encontra fontes de conhecimento, interações sociais saudáveis e um espaço de reconstrução de sentidos, especialmente através da linguagem que está sendo significada na aprendizagem como parte de uma cultura e um contexto social.

A bagagem criativa que a criança encontra na escola pode desenvolver uma visão ampla, com elementos imaginativos e expressivos na alfabetização e no letramento. As histórias estão presentes sob diversas formas no cotidiano das crianças: em desenho animados, filmes, nas programações de TV em geral (que se dirigem ao público infantil), em livros etc. Por isso diante do que podem proporcionar precisam encontrar espaços em que este universo imaginário seja possível e não podado, bloqueado (HELD, 1980) sob uma perspectiva multimodal de letramento (CAVATON, 2010). Antes, necessita ser espaço desencadeador de leituras e criações respeitadas como expressão simbólica das crianças através da fantasia (COELHO, 2010). Quando é falada desse imaginário e fantástico é justamente por fazer parte da realidade da infância, por ser tão natural nesta fase do desenvolvimento humano. O que é surpreendente é que, mesmo diante da notável repercussão que esta temática conduz, não foi notada em sua inteireza nas práticas que foram observadas.

Esse olhar se torna possível à medida que o educador se coloca como parte do processo e não como transmissor do saber. É realmente difícil refletir sobre práticas que não foram observadas também em sua integralidade, porém, do que tivemos como dados, não respondeu às expectativas positivas diante do levantamento teórico realizado.

Sabendo sempre que é uma forma, não apenas a única, é preciso pensar as crianças sob uma alfabetização e um letramento que sejam de fato promotores de sujeitos que sabem ler e escrever, porém mais do que isso, apreendem o conhecimento,

refletem sobre ele, interagem, constroem e reconstroem sentidos através dele para então intervir em seu contexto social de forma crítica e consciente (COENGA, 2010; POSTIC, 1993; SOARES, 1999).

Em suma, constatamos que as práticas em sala de aula precisam ser repensadas constantemente reconhecendo a criança como sujeito desse processo e a literatura infantil como um recurso pedagógico e formativo, pois traz em sua essência traços culturais, históricos, sociais entre outros e o imaginário característico dessa infância precisa ser reconhecido e promovido em sala de aula com a imersão na cultura letrada. A formação do professor que vislumbre toda essa complexidade no desenvolvimento da competência leitora e significativa desde o início da escolarização e letramento das crianças se reflete na prática que promove todo esse potencial criador do sujeito.

PERSPECTIVAS FUTURAS

Diante das experiências acadêmicas e a possibilidade de imersão na prática, percebo-me como educadora não apenas no que se entende por uma educação fechada em sala de aula. Vejo o exercício educador em todos os lugares que estamos: na rua, em casa, na escola, no trabalho, na Igreja, enfim, a vida promove aprendizagem. Tudo que experienciei no curso de Pedagogia enriqueceu minha forma de ler o mundo. A prática docente em minha atuação profissional, que pretendo exercer em longo prazo, pois atualmente trabalho na Secretaria da Criança com adolescentes em conflito com a lei.

As contribuições advindas da Faculdade de Educação proporcionaram um diálogo com minha realidade e um olhar mais amplo da minha atuação como socioeducadora e como cidadã. Pretendo continuar me capacitando em minha área de trabalho, pois acredito muito no trabalho socioeducador. Pessoalmente, é uma conquista que pretendo fazer valer a cada momento com a realização de um trabalho cada vez mais humanizador. Meu anseio maior é poder contribuir, fazer uma diferença positiva no que estiver ao meu alcance em meu trabalho.

Pretendo continuar minha formação através de pós-graduação e com olhares que permeiam o universo literário e socioeducador, pois, quero buscar reflexões, conhecimentos e saberes que possam ser reconstruídos nas minhas práticas profissionais.

REFERÊNCIAS

- ARIÈS, Philippe. O sentimento da Infância. In:_____. História Social da Criança e da Família. 2. ed. Rio de Janeiro: LCD, 1981.
- BARBATO, Silvine Bonaccorsi. Integração de crianças de 6 anos ao Ensino Fundamental de nove anos. São Paulo: Parábola, 2008.
- BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRYANT, Peter. BRADLEY, Lynette. **Problemas de Leitura na Criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.
- CAVATON, Maria Fernanda Farah. A mediação da fala, do desenho e da escrita na construção de conhecimento da criança de seis anos. Brasília: Tese de Doutorado. Universidade de Brasília, 2010.
- _____. BARBATO, Silviane. **A fala egocêntrica da criança de seis anos na construção coletiva da escrita**. Acoalfa: Revista Eletrônica. Set. 2011. Disponível em: <<http://www.acoalfaplp.net/0011acoalfaplp/04a006n0011n03alfcrian03.html>>. Acesso em: 20/02/2013.
- CANDAU, Vera Maria. Rumo a uma nova didática. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.
- CARVALHO, Barbara Vasconcelos de. A Literatura Infantil: visão histórica e crítica. 5. ed. SP. Global. 1984.
- COELHO, Nelly Novaes. Panorama histórico da literatura infantil/juvenil: das origens indo-europeias ao Brasil contemporâneo. SP: Ática, 1991.
- COENGA, Rosemar. Leitura e letramento literário: diálogos. Cuiabá, MT: Carlini & Caniato, 2010.
- CUNHA, Maria Antonieta Antunes. Literatura Infantil: Teoria e Prática. São Paulo: Editora Ática, 1986.
- FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. Psicogênese da Língua Escrita. Tradução de Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco e Mario Corso. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FIORIN, José Luiz; SAVIOLI, Francisco Platão. Para entender o texto: leitura e redação. 17.ed. São Paulo: Ática, 2007.

FRIEDMANN, Adriana. O universo simbólico da criança – olhares sensíveis para a infância. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

GADOTTI, Moacir. Concepção dialética da educação: um estudo introdutório. São Paulo: Cortez, 1995.

HELD, Jaqueline. O imaginário no poder: as crianças e a literatura fantástica. 1980.

KATO, Mary. A.; MOREIRA, N. e TARALLO, Fernando. Estudos em alfabetização. Campinas, Edusf/Pontes, 1997.

LAJOLO, Marisa. Do mundo da leitura para a leitura de mundo. 6. ed. SP: Afiliada, 2005.

MIGUEZ, Fátima. Na arte-manhas do imaginário infantil: O lugar da literatura em sala de aula. Rio de Janeiro: Zeus, 2000.

PONTECORVO, Clotilde; AJELLO Anna Maria; ZUCCHERMAGLIO Cristina. Discutindo se aprende: interação social, conhecimento e escola. Porto Alegre: Artmed, 2005.

PIAGET, Jean; INHELDER, Bärbel. A Psicologia da Criança. 11. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

POSTIC, Marcel. O imaginário na relação pedagógica. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 1993.

RABELLO, E.T. e PASSOS, J.S. Vygostsky e o desenvolvimento humano. Disponível em: <<http://www.josesilveira.com/artigos/vygotsky.pdf>>. Acesso em: 10/07/2013.

REGO, L.L.B. Literatura infantil: uma nova perspectiva da alfabetização na pré-escola. São Paulo, FTD, 1990.

SANTOS, Jardélia Moreira dos. **Letramento Multimodal e o texto em sala de aula.** Brasília: Dissertação de mestrado. Universidade de Brasília. Disponível em:

<http://bdtd.bce.unb.br/tesdesimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1723>.

Acesso em: 12/07/2013.

SALEM, Nazira. História da Literatura Infantil. SP: Editora Mestre Jou,. 1970.

SIMÕES, Vera Lucia Blanc. **Histórias Infantis e Aquisição de Escrita**. São Paulo. Perspec. [online]. 2000, vol.14, n.1, pp. 22-28. ISSN 0102-8839. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-88392000000100004>>. Acesso em: 12/07/2013.

SMOLKA, Ana Luiza. B. A Criança na Fase Inicial da Escrita: a alfabetização como processo discursivo. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins et al (Orgs.). A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOUZA, Renata Junqueira de. COSSON, Rildo. **Letramento Literário: Uma proposta para a sala de aula**. São Paulo: UNESP. Ago, 2011. Disponível em: <<http://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/40143>>. Acesso em: 12/07/2013.

TEBEROSKY, Ana. Aprendendo a escrever: perspectivas psicológicas e implicações educacionais. 3. ed. São Paulo: Ática, 1997.

VASCONCELOS, Laércia Abreu. Brincando com histórias infantis – Uma contribuição da análise do comportamento para o desenvolvimento de crianças e jovens. Santo André, SP: ESETec, 2008.

WORNICOV, Ruth. Criança – Leitura – Livro. São Paulo: Nobel, 1986.

YUNES, Eliane. e FILHO, Francisco Gregório. Pensar a leitura: complexidade. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2002.

