EXPLORANDO AS PRÁTICAS DE LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Rita de Cássia Eloia Guedes¹
Simone Rodrigues Martins Santos²
Ana Carolina Perrusi Brandão³

Resumo:

Nesta pesquisa, buscamos identificar as práticas de leitura presentes em salas do último ano da Educação Infantil, analisando também a condução dessas práticas pelas professoras. Foram realizadas observações de aulas e entrevistas com duas professoras atuando na rede pública e duas na rede privada. Os dados indicaram a existência de práticas de leitura bastante diversificadas, sendo algumas delas presentes em todas as salas, como foi o caso da roda de história. Nas salas da rede pública, o acesso das crianças ao material de leitura era controlado pelas docentes, enquanto nas salas da rede privada tal acesso era inteiramente livre. Embora não tenhamos encontrado diferenças marcantes entre as práticas de leitura identificadas nas escolas públicas e privadas, constatamos algumas diferenças quanto à ênfase dada a determinadas atividades envolvendo a leitura, conforme discutiremos no artigo.

Palavras - Chave: educação infantil, práticas de leitura, alfabetização.

1. Introdução

O interesse em investigar sobre a leitura na Educação Infantil surgiu a partir das observações de aulas em salas, neste nível de ensino, realizadas na disciplina Pesquisa e Prática Pedagógica III, oferecida no Curso de Pedagogia da UFPE. Neste contexto, constatamos casos de total ausência de práticas de leitura nas salas observadas. Este fato muito nos intrigou, já que consideramos que tais práticas deveriam ser priorizadas desde a primeira etapa da Educação Básica, pois no mundo letrado a leitura é essencial para a interação e socialização dos indivíduos em qualquer situação e ambiente em que eles estejam.

Ao nos debruçarmos sobre o material bibliográfico em sites especializados como o da ALB (Associação de Leitura do Brasil) que promove a cada dois anos o COLE (Congresso de Leitura no Brasil) e anais de congressos como da ANPED (Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação), no período entre 2002 e 2007, nos deparamos com a escassez de trabalhos científicos acerca da leitura na Educação Infantil.

¹ Concluinte de Pedagogia – Centro de Educação – UFPE. ritaguedes84@hotmail.com

² Concluinte de Pedagogia – Centro de Educação – UFPE. simone.rmartins@ig.com.br

³ Professora Adjunta do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino – Centro de Educação – UFPE. carol.perrusi@ufpe.br

Constatamos que as temáticas mais abordadas, vinculadas a este nível de ensino, versam sobre a importância do brincar na Educação Infantil; dos jogos ou da rotina; registrando-se ainda estudos relativos à formação/identidade dos profissionais da área de Educação Infantil; à relação família e escola; o disciplinamento do corpo nas salas de Educação Infantil e, finalmente, trabalhos sobre a estrutura física das instituições voltadas para crianças de zero a 6 anos⁴.

Reconhecendo a leitura como prática de fundamental importância na formação cidadã dos indivíduos e, conseqüentemente, na sua inserção social entendemos que uma das principais tarefas da Educação Infantil é ampliar a participação da criança no universo letrado, permitindo assim seu maior acesso a situações comunicativas mediadas pela leitura e escrita, como também seu contato com os diversos suportes de textos disponíveis na nossa sociedade.

Além disso, destaca-se o papel da leitura como ponto de partida para a potencialização do aprendizado nas diversas áreas do conhecimento, otimizando, assim, a inserção da criança nas etapas escolares posteriores e ao longo de suas experiências de vida fora da escola.

Nesta perspectiva, o objetivo da presente investigação é mapear as práticas de leitura vivenciadas por crianças em salas do último ano da Educação Infantil, em escolas da Rede Municipal e Particular do Recife, bem como analisar, em nível geral, como se dá a condução dessas práticas pelas professoras das salas investigadas. Buscamos, assim, verificar como as docentes têm abordado o eixo do ensino da leitura com seu grupo de crianças, atentando para os gêneros textuais lidos por elas em sala, além dos tipos de atividades de leitura propostos pelas professoras e a sua frequência. Considerando as práticas de leitura identificadas buscamos, finalmente, analisar se há diferenças marcantes entre o que foi observado nas salas da escola pública e da escola particular.

2. O ensino da leitura na Educação Infantil

⁴ Apenas no ano de 2005 encontramos nos anais da ANPED, um material específico sobre leitura na Educação Infantil no grupo de trabalho que congrega artigos sobre o tema da Alfabetização (GT 10). Tal estudo será apresentado mais adiante.

Numa perspectiva mais ampla sobre leitura acreditamos que todo indivíduo tem a capacidade de realizar “leituras” antes mesmo da escolarização. Desta forma, entendemos que na Educação Infantil as crianças já são “leitoras” mesmo antes de se apropriarem da leitura convencional, quando, por exemplo, interpretam uma situação vivida, as gravuras de um livro, ou um rótulo que faz parte de seu dia-a-dia.

Nas pré-escolas, porém, o educador infantil, deverá ser o mediador entre a criança e os textos contribuindo com que ela progrida em sua aprendizagem da leitura. A esse respeito, Kleiman (1997) afirma que:

Nessa mediação, ele (o professor) pode fornecer modelos para a atividade global, como pode, dependendo dos objetivos da aula, fornecer modelos de estratégias específicas de leitura, fazendo predições, perguntas, comentários (p.27).

Para isso, o ambiente escolar deve propiciar às crianças uma leitura de acolhimento e identificação. Tornar o ambiente alfabetizador, conforme propõe o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998) é, de fato, um importante elemento na consolidação do ensino da leitura. Isto significa dizer que as salas devem ter, por exemplo, cartazes com textos elaborados pelas crianças com auxílio do professor, livros, revistas sobre temas que tenham significado para elas e tudo isto deve estar ao alcance das mesmas para que, pelo prazer e interesse espontâneo, tenham a oportunidade de manusear esses materiais. Porém, vale lembrar as palavras de Martins (1994) quando ela afirma que:

(...) criar condições de leitura não implica apenas alfabetizar ou propiciar acesso aos livros. Trata-se, antes, de dialogar com o leitor sobre a sua leitura, isto é, sobre o sentido que ele dá, repito, a algo escrito, um quadro, uma paisagem, a sons, imagens, coisas, idéias, situações reais ou imaginárias. (p. 34).

A importância atribuída a qualquer leitura está sempre atrelada a seus objetivos e isto não deve ser diferente na Educação Infantil. Assim, defendemos que as crianças interajam com os textos autênticos, ou seja, aqueles que circulam no nosso cotidiano, e que atendem a finalidades diferentes, como enfatizam Teberosky e Colomer (2003), quando citam algumas possibilidades de leituras e suas respectivas finalidades: a leitura de *histórias* com uma função mais lúdica, a leitura de *cartazes* e *etiquetas*, que

tem uma função mais informativa ou de identificação, ou ainda a leitura de *instruções* (manuais ou receitas culinárias) que consistem na orientação de ações frente a uma determinada situação.

As autoras também destacam a importância da leitura compartilhada para as crianças na pré-escola, em que estas têm a oportunidade de aprenderem que: “a linguagem dos livros tem suas próprias convenções, e que as palavras podem criar mundos imaginários para além do aqui e agora” (p. 20).

Porém, muitos mitos circulam no universo da leitura na Educação Infantil, contribuindo para afastar as crianças pequenas da leitura. Um deles diz respeito a necessidade de “prontidão para esse aprendizado”. Nesta perspectiva, seria necessário que as crianças dominassem uma série de requisitos básicos ligados a habilidades de discriminação perceptual e auditiva, vocabulário e coordenação motora, antes de poder iniciar sua vida leitora. No entanto, segundo Solé (2003 a):

Aprende-se a ler vendo outras pessoas lerem, prestando atenção às leituras que estas fazem para outra pessoa, experimentando e equivocando-se, em um processo cujo resultado inicial será seguramente menos convencional do que o esperado, mas não muito diferente do que é produzido com outras aprendizagens (p.72).

De fato, crianças que têm em seu convívio familiar e social, adultos leitores podem desenvolver certas inclinações/habilidades leitoras, como demonstra o trabalho de Rego (1988). A autora mostra que mesmo as crianças que ainda não se apropriaram da leitura convencional podem compreender algumas características convencionais de textos escritos como a direção da escrita (da esquerda para a direita e de cima para baixo), ou mesmo utilizar em suas produções orais de textos, certas características lingüísticas presentes em diferentes gêneros textuais.

3. Os conceitos de alfabetização e letramento e as implicações pedagógicas para a Educação Infantil

A alfabetização por meio de cartilhas com textos, frases e palavras sem significado foi por muito tempo a maneira mais difundida de se “ensinar a ler e

escrever” na maioria das escolas brasileiras. Segundo Albuquerque (2005), este panorama educacional mudou apenas a partir na década de 80 com os estudos de pesquisadores na área, especialmente com a publicação da obra “A Psicogênese da Língua Escrita” (1985) de Ferreiro e Teberosky.

As teorias elaboradas por Ferreiro e Teberosky se contrapuseram às formas tradicionais de alfabetização mecanicistas oportunizando, conforme Albuquerque (2005), o rompimento com: “a concepção de língua escrita como código, o qual se aprenderia considerando atividades de memorização” (p.15).

Seguindo a corrente construtivista, apoiada nos estudos de Vygotsky (1987) e Piaget (1982), as autoras apontam uma série de evidências que colocam a criança como um ser ativo em seu processo de construção do conhecimento, ou seja, as crianças desde cedo pensam e muito, sobre a língua escrita. Elas são capazes de levantar hipóteses e refletir de forma a construir suas próprias “teorias” sobre a natureza da escrita e seu funcionamento. Assim, as crianças acreditam, por exemplo, que uma palavra precisa ter uma quantidade mínima de letras (mais ou menos três) para que possa ser lida; que as letras não podem ser repetidas (ex. MMMM/ GGGG) e que uma única palavra não possa indicar dois objetos diferentes (ex. a palavra MANGA).

Considerando, portanto, que as crianças, desde cedo, são capazes de desenvolver certa compreensão do sistema de escrita, tornou-se necessário propor mudanças significativas na forma de se ensinar a língua materna. Além disso, passamos a considerar que o processo de alfabetização não se restringe unicamente à escola, nem se inicia somente na sala de aula com a figura do professor como único detentor do saber, ele se materializa num contexto mais amplo (em casa, nas ruas, no supermercado), em que a criança tem a oportunidade de perceber os usos e as funções da escrita.

Em síntese, após os estudos de Ferreiro e Teberosky, um novo e fundamental elemento começou a fazer parte do processo de alfabetização, ou seja, passou-se a considerar o que as crianças pensam e como elas formulam suas hipóteses acerca da língua escrita. Assim, como enfatizado por Silva (2007): “... o que fica é a necessidade de se perguntar, não o que a criança não sabe da língua escrita, mas sim o quanto ela já sabe (...)” (p.29).

Neste contexto, o papel que os profissionais da Educação Infantil devem assumir é o de promover situações em que as crianças possam refletir sobre os princípios que regem o sistema de escrita alfabética, de forma com que elas possam ir gradualmente se apropriando desses princípios por meio de práticas significativas envolvendo a leitura e a escrita.

Quando nos referimos à “práticas significativas”, estamos nos remetendo aquelas que estejam relacionadas aos interesses e com o cotidiano das crianças, o que, na verdade, se articula com um outro conceito que tem se tornado cada vez mais utilizado nas discussões sobre o processo de aquisição da língua escrita: o de *letramento*.

Os estudos nessa área têm demonstrado que um indivíduo pode ser “alfabetizado” de forma a ler palavras, frases etc., mas não conseguir fazer uso adequado da escrita e da leitura em seu cotidiano, ou seja, não conseguir, por exemplo, ler e preencher um formulário. Assim, segundo Soares (2003):

(...) só recentemente passamos a enfrentar esta nova realidade social em que não basta apenas saber ler e escrever, é preciso também saber fazer uso do ler e do escrever, saber responder as exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente (...) (p. 20).

Também vale salientar que o processo de letramento, segundo a concepção da mesma autora, se inicia bem antes da própria alfabetização, pois as crianças já nascem em um meio letrado, onde elas presenciam as informações escritas que estão por toda parte e interagem com sujeitos que fazem uso de práticas letradas.

Assim, verifica-se que crianças mesmo sem ter se apropriado da leitura convencional acabam desenvolvendo a capacidade de diferenciar alguns gêneros textuais (uma receita culinária de uma bula de remédios, por exemplo) por terem contato com práticas sociais em que exemplares desses textos estão presentes. Sobre isto Rego (1988) afirma:

(...) é possível propor que há um processo de aquisição da língua escrita que se inicia espontaneamente a partir de um interesse da criança em reproduzir atos de leitura. Esse processo independe de um ensino explícito de regras gramaticais e de um domínio dos mecanismos de codificação e decodificação da escrita, permitindo que uma

criança comece a se tornar letrada mesmo antes de aprender a ler (p.38).

Neste sentido, a escola, desde a Educação Infantil, deve considerar os conhecimentos que as crianças trazem para a sala de aula, possibilitando as mesmas, um contato significativo com a leitura e produção (oral e escrita) de diversos gêneros, bem como uma reflexão, cada vez mais sistemática, sobre as características discursivas e lingüísticas de diferentes textos.

4. Estudos na área de leitura na Educação Infantil

Como anunciado anteriormente, no Brasil, são poucos os estudos que tratam de práticas de leitura na etapa da Educação Infantil. Um deles é o estudo de *Cavalcanti, Santos e Brandão (2004)*. O objetivo deste trabalho foi analisar os momentos de leitura de histórias para as crianças no espaço da rodas de história, comumente, presentes no cotidiano das salas de Educação Infantil. A pesquisa, de natureza qualitativa, envolveu um total de oito observações de rodas de história, gravadas em áudio, em duas salas do Grupo IV com crianças de 4 e 5 anos, além de uma entrevista semi-estruturada com as professoras.

A análise da "conversa na roda" revelou que o trabalho de compreensão dos textos lidos, concentrava-se na formulação de perguntas literais, de conhecimento de mundo e de preferências pessoais, observando-se a necessidade de um maior investimento nas questões inferenciais, essenciais para a formação de leitores. Além disso, foi observado que a conversa sobre os textos lidos buscava muitas vezes o desenvolvimento moral das crianças ou de outras áreas do conhecimento, deixando em segundo plano o trabalho de construção de sentido sobre os textos.

Um outro estudo foi desenvolvido por *Goulart (2007)*, com crianças de 4 e 5 anos, numa creche no campus da Universidade Federal Fluminense, em Niterói. O objetivo do trabalho foi discutir aspectos da prática pedagógica observada na creche em "rodinhas" e em outras atividades do cotidiano, com vistas a analisar o movimento discursivo da professora, alunas-bolsistas da pesquisa e crianças, destacando os modos como a cultura letrada é trabalhada. Para isso, além das observações dessas atividades foram

aplicados questionários e entrevistas no próprio espaço de Educação Infantil e também com as famílias das 10 crianças participantes do estudo, bem como visitas às suas residências para identificar o contexto familiar em que elas estavam inseridas.

Os principais resultados apontaram que parte da produção relativa ao letramento das crianças foi realizada através da oralidade, ou seja, as linguagens sociais, os objetos, os gêneros do discurso que as cercavam, estavam ligados à cultura letrada em que elas estavam inseridas. As crianças realizavam leituras complexas do que viam, ouviam e experimentavam dando, à sua maneira, significado ao material escrito e falado com o qual tinham contato.

Através da análise dos dados coletados em observações de rodinha a pesquisadora formulou uma interessante lista intitulada “Produtos do letramento das crianças”, na qual registrou atitudes, ações, e solicitações decorrentes dos processos de desenvolvimento que as dez crianças de 4 e 5 anos estavam vivenciando na creche, em suas casas e em outros espaços de interação. Assim, dentre os 34 produtos de letramento destacados pela autora, “a escrita do próprio nome” foi evidenciada nas dez crianças investigadas. Cinco delas se destacaram pela “produção de linguagem clara e articulada”.

Na fala de algumas crianças a pesquisadora identificou ainda a capacidade que algumas tinham em analisar a língua, quando, por exemplo, uma delas disse que sua mãe, na entrevista com a pesquisadora em sua casa, falou a palavra “satirfeito” ao invés de “satisfeito”. Já outra criança ao ouvir uma das integrantes do grupo de pesquisa chamar a professora de “Andréa”, a corrigiu dizendo que é “Andréia com i”, demonstrando, assim, que ambas conseguem identificar as diferenças relacionadas ao fenômeno da variação lingüística.

A pesquisadora conclui ainda que os produtos de letramento variavam desde o registro de textos na creche à contação de história do livro com CD para o irmão, onde a criança fingia estar lendo, até o reconhecimento das logomarcas das caixas de vídeo e seus respectivos filmes, passando pela identificação de portadores de textos, pedido de livros de presente e de endereços eletrônicos. Ou seja, tais produtos revelavam diferentes modos como as crianças viam, liam e viviam os discursos orais e escritos que

circulavam em seus contextos, mostrando como elas compreendiam a linguagem escrita e produziam seus significados.

Por fim, o estudo de *Silva (2005)* foi desenvolvido numa escola de Educação Infantil, na periferia de Campinas (SP), onde a autora atuava também como professora. O objetivo do trabalho foi investigar “como as crianças vivem, relatam e representam suas práticas de leitura dentro e fora do contexto escolar” (p.1).

Embora, no artigo, não fique clara a metodologia utilizada na pesquisa, pode-se inferir que a autora registrou e analisou alguns extratos de diálogos ocorridos em sala de aula, relativos às práticas de leitura vivenciadas dentro ou fora da escola. Segundo a autora, a análise desses dados revela que os modos como as práticas de leitura são vividas dentro da escola tem a ver com as práticas e representações sobre leitura que estão fora dela, no contexto social mais amplo, em que se insere a criança, conclusão semelhante ao estudo de Goulart (2007), apresentado acima.

Nesta revisão da literatura fica, portanto, evidente a ausência de trabalhos com foco específico nos tipos de atividades/práticas de leitura vivenciados em salas de crianças, na Educação Infantil. Neste sentido, esperamos que o presente estudo, possa contribuir para preencher essa lacuna.

5. Metodologia

5.1 Sujeitos

A presente pesquisa foi realizada nas salas de quatro professoras (duas de escolas da Rede Municipal do Recife e duas de escola privada) e seus respectivos grupos de crianças pertencentes ao último ano da Educação Infantil (“Grupo V” e “Pré-Alfa”, respectivamente). O requisito para escolha das docentes foi a graduação em Pedagogia, sendo a escolha das escolas determinada pela boa referência em relação ao trabalho pedagógico encaminhado por seus profissionais. Tais referências foram fornecidas pela equipe técnica atuando na Prefeitura da Cidade do Recife, bem como por professoras da Universidade Federal de Pernambuco.

Com relação à experiência profissional na Educação Infantil, a professora da escola A, da rede pública, tinha 7 anos de experiência, já a professora da escola B da mesma rede tinha apenas 6 meses, a professora da escola C da rede privada tinha 8 anos e a da escola D, da mesma rede, tinha 14 anos de atuação na Educação Infantil.

5.2 Procedimentos

A pesquisa teve um enfoque qualitativo já que este permite um contato mais estreito com o objeto de estudo investigado. Segundo Godoy (1995) a abordagem qualitativa:

... não procura enumerar e/ou medir os eventos estudados, nem emprega instrumental estatístico na análise dos dados, envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo (p.58).

Para atingir os objetivos apresentados na introdução, foram conduzidas cinco observações de aulas nas salas de cada professora com base em um roteiro previamente definido (ver Anexo I). Também foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com as docentes atuando nestas salas (ver Anexo II), com vistas a melhor compreender a prática da professora investigada em relação ao trabalho com o eixo da leitura.

As entrevistas com as professoras foram gravadas e posteriormente transcritas literalmente, sendo realizadas depois das observações das aulas para não influenciar no trabalho das docentes. Antes do período das observações foi dito a elas que estaríamos observando seu trabalho com as crianças, não informando, portanto, que o foco do trabalho estava no registro das práticas de leitura e sua condução.

Nenhuma das professoras autorizou a gravação das aulas, assim os registros relativos às práticas de leitura foram feitos com base em anotações feitas pelas pesquisadoras durante as observações.

6. Discussão dos resultados

As salas das escolas A e B, da rede pública, tinham 20 e 15 crianças, respectivamente, e as salas das escolas C e D da rede privada eram constituídas, respectivamente, por 14 e 20 crianças. A faixa etária das crianças nas quatro escolas era, predominantemente, entre quatro e cinco anos, com algumas crianças com seis anos completos.

O período em que as observações foram realizadas variou de acordo com a dinâmica das escolas, pois em nenhuma delas foi possível realizar observações consecutivas em virtude do planejamento de outras atividades extra-classe (passeio ao teatro, aula de educação física, de informática, semana literária, etc.). Nas escolas A e B, da rede pública, as observações ocorreram entre os dias 05 a 11 de agosto, nas escolas C e D da rede privada, entre os dias 01 a 25 de setembro do ano de 2008.

6.1 Mapeamento dos eventos de leitura

Antes de apresentar e discutir as práticas de leitura observadas em cada escola é importante destacar as diferenças entre as escolas pública e privada quanto à disponibilidade de materiais e espaços para a leitura.

Constatamos que as duas escolas da rede pública não ofereciam cantinho de leitura nas salas. Além disso, na escola A havia livros de literatura infantil, revistas e gibis, em boas condições de uso, ainda que não totalmente acessíveis para as crianças, como veremos mais adiante. Na escola B, os materiais de leitura eram guardados em um armário com chave. Isto significa dizer que o manuseio desses materiais era inteiramente controlado pela professora, não estando acessíveis à medida que as crianças desejassem lê-los/folheá-los.

As duas escolas públicas também não dispunham de biblioteca. No entanto, ambas, tinham um espaço alternativo para realização de leitura. Durante as observações vimos que na escola A o espaço disponível era uma área superior localizada no 2º andar da escola que também era o local onde o recreio acontecia. Era uma área ampla e livre de móveis, as paredes possuíam desenhos de crianças brincando e lendo. Na escola B, havia uma sala de leitura que estava temporariamente desativada por armazenar os materiais de informática e fardamento das crianças. A sala era pequena, com pouca

ventilação e iluminação. Além disso, segundo a coordenadora pedagógica, este espaço iria ser desativado para a instalação do laboratório de informática.

Nas escolas privadas, evidenciamos um quadro bem distinto do descrito acima. Ambas as escolas tinham um cantinho de leitura nas salas, livros e revistas totalmente acessíveis, além de uma biblioteca. Na escola D, em três das cinco aulas observadas, as crianças da Educação Infantil foram levadas a este espaço. Na escola C, isto não ocorreu nos dias de observação. As duas escolas também dispunham de outros espaços para realização de leituras como: pátio, quadra e sala dos professores.

No Quadro 1, abaixo, estão listadas as práticas de leitura identificadas nas quatro salas durante as cinco aulas observadas em cada uma delas.

Quadro 1: Tipos e frequência de práticas de leitura nas escolas pública e privada nas cinco aulas observadas

Atividades envolvendo a leitura:	Escola A (pública)	Escola B (pública)	Escola C (privada)	Escola D (privada)
- leitura do texto em voz alta pela profª. nas rodas de história .	(5 aulas)	(2 aulas)	(5 aulas)	(4 aulas)
- leitura em voz alta pela profª. de textos diversos	(5 aulas)			(4 aulas)
- leitura em voz alta pela profª. de comandos para realização de atividades em sala	(5 aulas)	(5 aulas)		(5 aulas)
- leitura em voz alta pela profª. de tarefa de casa	(2 aulas)	(1 aula)	(5 aulas)	(4 aulas)
- leitura em voz alta pela profª. de livros trazidos pelas crianças (de casa ou da própria escola)	(1 aula)			(3 aulas)
- professora solicita que as crianças leiam palavras	(2 aulas)	(4 aulas)	(1 aula)	
- professora solicita que as crianças leiam coletivamente textos memorizados	(3 aulas)	(1 aula)		(1 aula)
- "leitura em voz alta" de livros pelas crianças	(1 aula)	(1 aula)	(1 aula)	(1 aula)
- "leitura silenciosa" das crianças durante a realização de	(2 aulas)	(3 aulas)	(3 aulas)	(3 aulas)

atividades em sala				
- "leitura silenciosa" das crianças ao manusear livros de literatura espontaneamente	(1 aula)	(2 aulas)	(5 aulas)	(4 aulas)
- leitura dramatizada pelas crianças	(1 aula)			

Observando o Quadro 1, nota-se que, de modo geral, há uma boa variedade de práticas de leitura em todas as escolas. Porém, foi observada uma maior variedade destas práticas de leitura na sala da escola A da rede pública, seguida da escola D, da rede privada.

Nota-se também que a *roda de história com leitura do texto em voz alta pela professora*, foi uma das práticas mais constantes em todas as escolas com exceção da Escola B (pública), em que ela ocorreu em apenas duas das cinco aulas observadas.

Uma outra prática bastante freqüente além da *roda de história*, foi a *leitura em voz alta de comandos para realização de atividades em sala*. Com exceção da professora da escola C (da rede privada), todas as professoras, utilizaram a leitura com esta finalidade em todos os dias de observação.

Quanto à *leitura de textos diversos em voz alta pela professora*, ou seja, aqueles textos lidos além do momento da roda de história, constatamos que esta foi uma prática freqüente nas escolas A e D, não sendo observadas nas escolas B e C. Ou seja, o perfil das escolas da rede pública e privada coincidiu bastante neste aspecto.

Com relação à *leitura de tarefa de casa pela professora* verificamos a ocorrência dessa prática apenas em duas aulas da escola A e uma na escola B. Já nas escolas privadas C e D verificamos a leitura de tarefas em todas as aulas observadas da escola C e em quatro da escola D.

No tocante à *leitura pela professora de livros trazidos pelas crianças (de casa ou da própria escola)*, evidenciamos uma menor freqüência dessa prática nas escolas públicas. Tal resultado, na verdade, não surpreende, pois, segundo as professoras desta mesma rede, seja por falta de condições financeiras ou mesmo pela falta de informação, as famílias das crianças não demonstravam interesse em mantê-las envolvidas em práticas de leitura.

Assim, apenas na escola A, registrou-se um único evento de leitura de um material trazido de casa pela criança. Tratava-se de um livro didático de português da 5ª série, em que a professora leu uma história de uma criança que vivia na rua. Na rede privada, esta prática também ocorreu somente em uma das escolas (escola D), porém, com maior frequência: em três das cinco observações realizadas as crianças trouxeram livros de literatura infantil e paradidáticos de casa e da própria escola para que a professora lesse.

No tópico que trata da *solicitação pela professora para que as crianças leiam palavras*, as professoras da rede pública, fizeram tal proposição com maior frequência. Ambas solicitavam que as crianças lessem palavras, especificamente, na realização de atividades de análise fonológica, importantes para o processo de alfabetização. Já nas escolas da rede privada, a leitura de palavras ocorreu uma única aula da professora da escola C.

Com relação ao tópico *professora solicita que as crianças leiam coletivamente textos memorizados*, vemos mais uma vez que esta constitui-se uma prática mais freqüente nas salas das escolas públicas, especialmente na sala da professora A com a leitura de parlendas. Este gênero textual também foi lido em uma aula da professora D da escola privada. A leitura de uma quadrinha apareceu também na sala da professora B.

A ocorrência de *leitura em voz alta de livros pelas crianças*, foi uma prática presente em todas as escolas, em pelo menos uma aula. Algumas crianças, ao ter acesso aos livros, realizavam esta modalidade de leitura sem que a professora solicitasse. Vale ressaltar que os livros escolhidos por elas eram de frases curtas e de fácil memorização.

No que se refere aos registros de *leitura silenciosa da criança durante a realização de atividades em sala*, nota-se que, de modo geral, estes são freqüentes tanto na escola pública, como na privada. Isto é importante, pois indica que as crianças, mesmo sem estarem alfabetizadas, fazem tentativas de ler ou pelo menos imitam a leitura, parecendo ter incorporado essa prática em suas vidas.

Nota-se, porém, que na escola privada há uma maior incidência de *leitura silenciosa das crianças ao manusear livros espontaneamente*, o que, possivelmente, reflete o maior acesso que elas têm aos materiais de leitura, conforme já comentado anteriormente. Assim, nas escolas privadas (C e D), o

interesse espontâneo pelo manuseio de livros, bem como a presença de episódios de leitura silenciosa ou em voz baixa foi uma constante em todas as aulas observadas. Na sala da escola D havia um varal com diversos livros pendurados na altura das crianças, além das visitas à biblioteca. No caso da escola C havia uma estante onde os livros ficavam disponíveis para as crianças, possibilitando o contato das mesmas com diversos materiais textuais e, conseqüentemente, sua leitura silenciosa.

No caso das escolas públicas, mesmo a escola A tendo na sala livros e revistas, estes ficavam no armário, que embora não fosse trancado, parecia haver um acordo entre a professora e as crianças de que os livros só poderiam ser manuseados com sua autorização. Assim, só registramos este tipo de prática entre as crianças, em uma das cinco aulas observadas nesta escola, quando a professora retirou os livros do armário e os colocou em cima do birô, disponibilizando-os para as crianças. Vale salientar que alguns livros que eram lidos na roda de história não faziam parte do acervo que ficava no armário da sala, mas sim ficavam na sala da direção. Os livros da sala eram mais simples e com histórias bem curtas, o que nos leva a crer que o acesso das crianças aos “melhores” livros era ainda mais restrito.

Na escola B, a leitura das crianças ao manusear livros só ocorreu nas duas aulas em que a professora abriu o armário e retirou a cesta de livros que lá ficava guardada. A cesta era colocada em cima do birô e este era o espaço que as crianças tinham para manusear os livros mais livremente e fazer suas “leituras” silenciosamente.

O manuseio espontâneo de livros também era mais favorecido nas duas escolas privadas por meio de práticas de empréstimo de livros. Em ambas, o empréstimo de livros de literatura infantil, paradidáticos, revistas etc. se dava uma vez por semana. Na escola C, o empréstimo se dava com os livros da própria sala (livros do cantinho de leitura), e não com os livros da biblioteca, como era o caso da escola D. Quanto às escolas da rede pública não se observou essa prática de empréstimo.

Em síntese, a *“leitura silenciosa” da criança ao manusear livros espontaneamente* foi mais praticada nas escolas da rede privada, uma vez que o acesso aos diversos materiais de leitura (livros didáticos, de literatura infantil, revistas, gibis etc.) era totalmente irrestrito.

Quanto à prática de *leitura dramatizada pelas crianças*, esta foi registrada apenas em um único dia com o grupo da escola A, pertencente à rede pública. Após a leitura de um livro, que narrava a vida de uma personagem (Iôô Dora) vítima de afogamento, as crianças pediram para “dramatizar” a história contada (o que demonstra que esta era, de fato, uma prática freqüente nesta turma). A história lida fazia parte de um projeto “Criança segura” que estava sendo vivenciado por todas as turmas. Este projeto tratava dos cuidados que as crianças deveriam ter em determinados lugares (praia, piscina, cozinha), e dava orientações sobre como elas deveriam agir em caso de acidentes.

A professora iniciou a atividade distribuindo “os papéis” de acordo com a preferência das crianças pelos personagens. Pediu para que os demais que não fossem “representar” fizessem silêncio, e começou a leitura da história. À medida em que ela lia o texto, as crianças efetuavam as ações, em alguns momentos elas também fizeram a fala dos personagens com o auxílio da professora.

Percebemos grande importância neste tipo de atividade, pois a dramatização de textos leva as crianças a refletirem sobre como a linguagem oral pode assumir formas muito diferentes da modalidade escrita.

Ainda em relação a esse tópico, a professora da escola D relatou em entrevista que também propunha a dramatização de textos lidos e que na semana antecedente às observações, esta atividade foi vivenciada pelas crianças na “Semana Literária”. A mesma professora relatou ainda que também propõe outras práticas de leitura além das que foram evidenciadas nas observações de aula, tais como: atividade em pequenos grupos em que ela solicitava que cada grupo lesse algumas palavrinhas previamente selecionadas, bem como a leitura na roda de textos trazidos pelas crianças ou por ela própria a partir de pesquisas relacionadas à temáticas trabalhadas em sala.

Quanto às demais professoras (a professora B da rede pública e C da rede privada), estas não mencionaram nas entrevistas outras práticas de leitura, além das que foram observadas em suas respectivas aulas.

6.2 Análise geral da condução das práticas de leitura propostas pelas professoras

Ao fazer uma análise geral da condução da prática da professora da escola A pertencente à rede pública, pudemos perceber que esta, durante as cinco observações, fez da leitura uma prática freqüente em sua sala de aula.

Como parte de sua rotina com as crianças, ela propunha a leitura diária de uma história. A condução deste momento acontecia de forma extremamente positiva já que a professora, apesar de ter precárias condições de espaço, conseguia envolver as crianças num clima de mistério e encantamento. Ela dava entonações diferentes de acordo com a característica de cada personagem, no decorrer da leitura, questionava as crianças para que pensassem sobre o que iria acontecer em seguida e estimulava a construção de inferências com base na história lida.

Ao confrontar sua prática com seu discurso na entrevista concluímos que esta professora mostrou-se coerente. Quando questionada sobre *qual o destaque que ela daria para a leitura na sua rotina de sala de aula, ela* respondeu que:

Eu acho que assim... é muito grande! Porque praticamente tudo que eu faço com eles tá ligado à leitura. Mas não só trabalho assim por trabalhar, tem a questão da consciência fonológica... eu acho importante não só trabalhar a leitura como essa coisa de passar o conhecimento formal da língua, as regras essas coisas, mas ter esse trabalho de incentivo pelo gosto, né? Pelo prazer, pelo despertar do interesse do aluno pra esse lado de ler pra conhecer e também, o trabalho de leitura nesse sentido é uma norma da escola e é por isso que ela já é reconhecida.

Quando questionada sobre *o interesse das crianças pela leitura* ela respondeu:

Eles gostam de pegar livros, pegam pra ler, pedem que eu leia pra eles, são interessados. Tem uns que trazem até de casa, uns livros que eu acho que são de irmãos, livros de 8ª, 7ª série e querem que eu leia... ficam olhando as gravuras.

A leitura de textos memorizados também se fez presente na maioria das aulas dessa professora. As crianças recebiam cópias de parlendas e trava línguas, sendo solicitadas a acompanharem a “leitura” da professora com o dedo. Depois eram solicitadas a descobrir e destacar no texto palavras que

rimavam. Por exemplo, na parlenda “Hoje é domingo”, já memorizada pelas crianças, ela escreveu no quadro a palavra “domingo” e pediu que elas identificassem no texto onde estava outra palavra que rimasse com ela (neste caso, a palavra “cachimbo”).

Esta mesma professora também utilizava a leitura na realização de outras atividades. Uma situação que ilustra esta prática ocorreu com a leitura da história de Romeu e Julieta. Após a leitura, a professora pediu que as crianças a auxiliassem a escrever no quadro outras palavras que iniciassem com as sílabas “RO” e “JU”. As crianças disseram várias palavras e a professora sempre solicitava que prestassem atenção aos sons. Após este momento, ela colou no caderno das crianças um trava-língua com a letra R (O rato roeu a roupa do rei de Roma), e pediu que as crianças sublinhassem as sílabas que continham R.

Nos dias observados na escola B, vimos no Quadro 1 que prevaleceu a prática de leitura para a realização de atividades, seja pela professora com a leitura dos comandos para as tarefas, seja pelas crianças com a leitura de palavras solicitadas pela professora ou durante as tarefas realizadas no caderno. Neste último caso, observamos que as crianças se debruçavam sobre seus cadernos, fazendo de conta que estavam lendo (mexendo com os lábios) ou apontando com o dedo para o que estava escrito.

Ao propor as tarefas em sala, a professora lia os comandos calmamente para as crianças, e em seguida, circulava pelas mesas para ver quem estava conseguindo responder a tarefa. Nos casos necessários, ela ajudava a criança a responder a atividade, sem dar a resposta diretamente, buscando instigar a criança e sempre fazendo perguntas para que ele refletisse.

Quanto à prática de leitura de palavras, esta estava atrelada ao trabalho de análise fonológica. A professora escrevia no quadro palavras que começavam, por exemplo, com a sílaba “PA” e pedia que as crianças lessem coletivamente atentando para a correspondência letra-som. As crianças participavam ativamente desta atividade e nota-se que boa parte delas já conhecia as letras e davam exemplos corretos de outras palavras que começavam com a mesma sílaba da palavra destacada pela docente. A professora também trabalhava a ampliação do vocabulário das crianças quando, por exemplo, em uma das aulas ao ler a quadrinha “A galinha do

vizinho” (bota um, bota dois ...bota dez) ela perguntou: “*Esse bota é igual ao que a gente trabalhou ontem?*” (bota de calçar) e a maioria das crianças respondeu que não. Um pouco depois ela acrescentou: “*Gente, esse bota é outro sentido, outro significado, quando a galinha bota é põe, ela põe um ovo, dois, três*”. Também em outros momentos a professora associava as sílabas trabalhadas naquela aula com as iniciais dos nomes das crianças, lembrando que os “pedacinhos” (as sílabas) poderiam aparecer em outros nomes também.

As observações realizadas na sala da escola B mostram que a aprendizagem da escrita era a força motriz da prática desta docente, que parece priorizar o trabalho de análise fonológica e formação de palavras, ficando em segundo plano o trabalho de leitura de textos. No Quadro 1 nota-se que a leitura de histórias na roda, bem como a leitura de outros gêneros é menos freqüente do que nas demais salas observadas. Tal percepção foi confirmada na entrevista quando ela afirmou:

Enfatizo na escrita, mas tenho que me ligar, as atividades de parlenda eu acho que vai me facilitar. Tento fazer eles refletirem, eu acho que é mais de formação de palavras. Estava pensando de trabalhar encontros vocálicos. Peço para eles fazerem um alfabeto, o termo palavra eles estranham. Outra coisa que eu estava conversando é que a gente foca português e matemática, sempre faço eles refletirem e acaba enfocando a escrita. Pretendo enfatizar consciência fonológica, leitura, quadrinha, parlendas.

A professora da escola C, como vimos no Quadro 1, destinava um horário diário para realização de leituras na roda. As crianças eram questionadas sobre o desfecho final da história lida e sobre as ilustrações contidas nos livros, demonstrando muito interesse durante este momento.

Tal interesse por livros foi confirmado pela professora na entrevista quando ela afirmou:

Ah, (o interesse) é muito grande!! É ótimo, eu fico encantada porque eles ficam sempre procurando os livros, querendo pegar. No início era a hora do lanche e eles com um monte de livros na mesa, logo no início era assim. Ai eu tive que conversar com eles “agora é hora do lanche, não pode pegar se não vai rasgar, vai molhar de suco...” mas era sim, até na hora do lanche tinha livro!

Como se vê no Quadro 1, as crianças realmente demonstravam imenso interesse pela leitura, procurando os livros de literatura de modo espontâneo, assim que finalizavam alguma atividade na sala.

É interessante notar que quando questionada sobre qual o *destaque que ela daria para a leitura na sua rotina de sala de aula*, a professora pareceu considerar a leitura como uma atividade isolada, restrita a um determinado horário e não como algo integrado às demais atividades do dia atendendo a finalidades diversas.

Se eu acho (a leitura) importante ou não? Não... eu acho que o nosso horário aqui é bom, é suficiente... todos os dias a gente tem meia hora pra fazer nossa leitura do dia. Acho que é suficiente.

De fato, não se registrou, ao menos durante as observações, a prática de leitura de outros textos, além do momento da roda de história que, sempre acontecia no final da aula. No entanto, a presença de muitos cartazes na sala de aula, com poemas, alguns trava-línguas e listas feitas pelas crianças indicam que outros textos também são lidos/ trabalhados por esta professora.

Como vimos no Quadro 1, a professora da escola C frequentemente realizava leitura da tarefa que as crianças fariam em casa. Ela pedia atenção de todos e após distribuir uma cópia para cada criança iniciava a leitura, explicando o que estava sendo pedido e ressaltava que quem deveria fazer a tarefa eram as crianças e não os pais.

A professora da escola D, assim como a professora da escola A enfatizava bastante a leitura tanto de livros de literatura como de outros textos. *Nas rodas de história*, as crianças ficavam sentadas em círculo no chão, algumas deitavam no colchão, demonstrando muito prazer e satisfação com este momento. Elas também se mostravam atentas e muitas vezes pediam para a professora levantar o livro e mostrar as imagens. A professora também interrompia a história fazendo indagações relativas aos conhecimentos prévios das crianças sobre o tema do texto, abrindo assim uma breve discussão, em que todos queriam participar.

A professora também lia, frequentemente, textos de outros suportes (no caso o livro didático que ela utilizava na aula e livros paradidáticos). As crianças se mostravam atentas da mesma forma, pois a leitura era prática constante na sala de aula e, ao que parece, também em casa já que, conforme foi mencionado, elas costumavam trazer livros de casa e da escola para que a professora lesse.

Como vimos no Quadro 1, a prática envolvendo *leitura em voz alta pela professora de comandos para realização de atividades em sala*, foi contemplada em todas as aulas observadas da professora D. Ela lia as atividades do livro didático, as crianças acompanhavam atentamente sentadas na roda ou repousando no colchão e depois elas seguiam para as mesinhas e procuravam sozinhas a atividade que iriam fazer. Elas terminavam rapidamente e, em seguida, iam desenhar ou brincar. Este grupo de crianças era muito autônomo e a maioria já estava na fase alfabética, como relatado pela professora na entrevista.

A leitura em voz alta pela professora de tarefa de casa também foi uma constante na prática dessa docente. Esta era lida após o momento da roda de história, em que a professora sentada em círculo com as crianças explicava a tarefa que os mesmos iriam levar para casa. Em alguns dias a professora também realizou a leitura das respostas dadas pelas crianças das tarefas enviadas para casa, conferindo quem e o que haviam respondido nas tarefas.

No que tange aos gêneros textuais lidos durante as aulas observadas verificamos que a escola A (rede pública) proporcionou às crianças uma maior variedade no contato com gêneros escritos. Assim, a professora construiu com as crianças listas de lendas conhecidas por elas, realizou leitura de letra de música para extrair palavras, bem como trabalhou com trava-língua, parlendas e contos. Neste sentido, houve uma concordância com o que a professora relatou na entrevista quando afirmou:

É como eu já falei, gêneros assim...eu sempre tô buscando trabalhar o máximo com eles, trazer a maior variedade possível pra que eles conheçam mesmo e tenham esse contato e que pelo menos diferenciem um do outro.

Na escola B, observou-se uma menor diversidade de gêneros lidos em relação à escola A: quadrinha, lista de palavras que começavam com as sílabas PA, PE, PI, PO, e lenda. No entanto, a professora relatou que já trabalhou contos de fada, poema, listas e biografia e que pretendia trabalhar no segundo semestre com lendas, parlendas e cantigas de roda. Mencionou ainda que já trouxe revistas, jornais e que trazia o encarte infantil do “Diarinho” para ler na sala com as crianças.

Já nas escolas da rede privada constatamos que a professora da escola C se concentrou na leitura do gênero conto nas cinco observações realizadas,

mesmo tendo afirmado na entrevista: “*A gente trabalha com parlendas, com lendas, poesias... os próprios contos de fadas.*” Quanto à professora da escola D, registramos a leitura de parlenda, cantiga de roda, conto e lista de nomes das crianças, coincidindo com a variedade de gêneros textuais citada pela docente na entrevista.

7. Considerações finais

Embora o presente estudo seja apenas um “recorte” da prática das professoras, consideramos que nossos objetivos foram alcançados, uma vez que foi possível mapear algumas das práticas de leitura presentes nas salas da última etapa da Educação Infantil, bem como verificar como as professoras encaminhavam essas práticas com seus grupos de crianças.

Diante dos dados coletados concluímos que as práticas encontradas em cada uma das salas são bastante diversificadas, ainda que tenhamos constatado certas diferenças quanto à ênfase dada a determinadas propostas de atividades envolvendo a leitura. Neste sentido, um dado interessante revelado pelo estudo é o maior destaque nas salas da escola pública, para as atividades de leitura voltadas à apropriação do sistema de escrita alfabética, tais como a leitura de textos memorizados pelas crianças e a leitura de palavras com propostas de análise fonológica. Tal tendência parece indicar uma maior preocupação das professoras da rede pública com a alfabetização de suas crianças, algo bastante positivo quando se considera os altos índices de fracasso em leitura e produção de textos de alunos de baixa renda, mesmo após alguns anos de escolaridade.

Também é interessante registrar a ausência da atividade de *produção de textos coletivos* com as professoras funcionando como escribas, uma prática de leitura e escrita, aparentemente, usual na Educação Infantil, mas que não esteve presente nas quatro salas nos dias de observação.

Em síntese, pode-se afirmar que a pesquisa não constatou um conjunto de práticas de leitura específicas da escola pública e outro da escola particular. Apesar disso, é notável as desvantagens de condições físicas para a realização da leitura, bem como na disponibilidade de livros para as crianças

nas escolas públicas, o que resulta em diferenças em relação ao acesso a certas práticas de leitura dentro e até mesmo fora da escola. Como vimos no estudo, o manuseio de livros de literatura pelas crianças e, conseqüentemente, a pseudo-leitura desses livros era, por exemplo, bem mais freqüente nas salas das escolas privadas do que nas salas da escola pública, já que apenas no primeiro caso os livros ficavam constantemente disponíveis para as crianças.

Por fim, apesar das diferenças apontadas acima, o estudo nos mostra que não só a escola privada pode desenvolver um trabalho de boa qualidade, especificamente, no eixo da leitura. Dessa forma, a presente investigação contribui para desconstruir o estereótipo de que escola pública é sempre sinônima de má qualidade de ensino e de profissionais menos qualificados.

8. Bibliografia

ALBUQUERQUE, E. B. C. de. Conceituando alfabetização e letramento, In: SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M. (org). *Alfabetização e letramento: conceitos e relações* - Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998, 3 v.:il.

CAVALVANTI, L. de P.; SANTOS, E. B. dos & BRANDÃO, A. C. P. *O trabalho de compreensão nas rodas de histórias com crianças de 4 a 5 anos*, Trabalho de Conclusão de Curso, 2004.

FERREIRO, E. *Com todas as letras*. 5ª ed. (trad.) Maria Zilda da Cunha Lopes; retradução e cotejo de textos Sandra Trabucco Valenzuela. – 6ª Ed. – São Paulo: Cortez, 1997.

GODOY, A. S. *Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades*. In: Revista de Administração de Empresas. São Paulo: v.35, n.2, p. 57-63, abril 1995.

GOULART, C. *Práticas de letramento na Educação Infantil: o trabalho pedagógico no contexto da cultura letrada*. Rio de Janeiro, Teias, 2007 (v. 7, p. 1-19).

KLEIMAN, A. *Oficina de Leitura: teoria e prática* - 5ª edição, Campinas. SP: Pontes : Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1997.

MONTEIRO, M. de F. *A leitura de literatura infantil na alfabetização: o que falam/fazem os professores sobre essa prática*. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal de Pernambuco – UFPE. Recife, 2004.

PIAGET, Jean. *Seis estudos de Psicologia*. 16ª edição., Rio de Janeiro, Zahar, 1983.

REGO, L. L. B. *Literatura infantil: uma nova perspectiva da alfabetização na pré-escola*. 2ª edição. São Paulo: FTD, 1988.

SANTOS, C. F. *Alfabetização e letramento: conceitos e relações/ Carmi Ferraz e Márcia Mendonça (orgs.)* – Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SILVA, L. C. B. da. *Práticas de leitura na infância: usos e reinvenções* – Unicamp. GT: Alfabetização, Leitura e Escrita / n.10, 2005.

SILVA, P. K. L. e. Alfabetizar ou alfabetizar-se? In: *O processo de alfabetização no SESC*, 2007.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2ª edição, Belo Horizonte, Autêntica - 2003.

SOLÉ, I. Ler, leitura, compreensão: “sempre falamos da mesma coisa?”. In: Teberosky et al – *Compreensão de leitura: a língua como procedimento*; trad. Fátima Murad. – Porto Alegre: Artmed, 2003a. (p. 17-34).

_____. Leitura em Educação infantil? Sim, Obrigada! In: Teberosky et.al. *Compreensão de leitura: a língua como procedimento*, Porto Alegre: Artmed, 2003 b. (p. 67-76).

_____. *Estratégias de leitura*, Porto Alegre: Artmed, 1998.

TEBEROSKY, A.; COLOMER, T. *Aprender a ler e escrever: uma proposta construtivista*. (trad.) Ana Maria Neto Machado – Porto Alegre: Artmed, 2003.

VYGOTSKY, Lev S. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo, Martins Fontes, 1987.

_____. A Formação Social da Mente. São Paulo, Martins Fontes, 1984.

<<http://www.anped.org.br/>> “Acesso em”: 17/05/08

<http://www.alb.com.br/pag_cole.asp> “Acesso em”: 17/ 05/08

<<http://pt.wikipedia.org/historia da leitura>> “Acesso em”: 28/ 05/08

Anexo I

Roteiro de observação de aula

1. - Caracterização da sala de aula

1.1 - Turma: turno, início e término das aulas, nº de alunos, faixa etária, impressões gerais sobre o grupo de crianças.

1.2 – Condições físico-ambientais: disponibilidade de espaço físico, mobiliário, ventilação, materiais de apoio didático (qualidade, diversidade e acessibilidade às crianças), organização das crianças (em grupos, em roda, individualmente, etc.).

2. - Organização e realização do ensino

Observar como a aula é conduzida pela professora e como ela promove eventos de leitura para as crianças, tais como:

2.1- Em espaços de rodas de história;

2.2- Na construção de textos coletivos;

2.3- Na proposição de visitas à biblioteca da escola;

2.4- No estímulo a simulação de leitura pelas crianças;

2.5- Na presença, em sala de aula, de um “cantinho de leitura”;

2.6- Ou na disponibilidade de livros ou outros materiais de leitura, etc..

Anexo II

Roteiro da Entrevista

Bloco 1 – Perfil das professoras

1.1- Sexo

1.2- Idade

1.3- Grau de instrução

Bloco 2 - Experiência profissional

2.1- Há quanto você ensina? E nesta escola?

2.2- Por que você ensina na Educação Infantil? E há quanto tempo?

2.3- Exerce outra função além desta? Qual?

2.4- Fez alguma especialização/curso na área de leitura na Educação Infantil nos últimos anos?

Bloco 3 – Dados sobre as práticas de leitura

3.1 Para você o que é ler?

3.2 Para você o que o trabalho no eixo da leitura deve priorizar na Educação Infantil?

3.3 Quais as metas que você pretende alcançar em relação à leitura com seu grupo de crianças?

3.4 Que as atividades envolvendo a leitura você costuma propor para seu grupo de crianças?

3.5 Olhando para sua rotina de sala de aula, qual o destaque que você daria para a leitura?

3.6 Que gêneros textuais são mais freqüentemente lidos para as crianças? As crianças são levadas à biblioteca? Com que freqüência?

3.7 Além da sala de aula e biblioteca existe algum outro espaço onde acontecem atividades de leitura na escola?

3.8 Como você percebe seu grupo de crianças em relação ao interesse pela leitura?

3.9 Para você o que explica o fracasso de tantas crianças que mesmo ao final do segundo ciclo não estão alfabetizadas?

3.10 Como professora de Educação Infantil há alguma outra questão sobre leitura que você gostaria de acrescentar?