

# INTRODUÇÃO

Problemas sociais são dignos de atenção especial por parte de qualquer sociedade, principalmente quando assume dimensões preocupantes e alarmantes como é a situação da educação no Brasil. Visto que a educação é um tema muito abrangente, resolvi focar esta monografia nos aspectos que dizem respeito à formação do leitor. O tema surgiu do interesse pessoal pela leitura e valorização desta na formação do cidadão crítico e criativo, principalmente no que diz respeito ao contexto da creche.

Levando-se em consideração que os espaços são formadores e que é importante um ambiente letrado de qualidade, que estimule a criatividade, a curiosidade da criança desde o berçário, acredito que se possa criar futuramente o gosto pela leitura e o desenvolvimento de comportamentos leitores.

No Brasil, as pessoas não são leitoras em potencial e a criança não se torna leitora de uma hora para outra, então, por que não estimular nessas crianças o gosto e o prazer pela leitura compartilhada como forma de aprender, socializar-se, brincar e interagir? Por que não estimular o quanto antes, desde o berçário? Qual seria o papel do berçário nesse sentido?

Tomando a questão da formação do leitor como objeto do berçário, acredito que os bebês com isso terão a oportunidade de estar em um meio em que a leitura e a escrita são valorizadas enquanto elementos importantes para despertar o interesse pela leitura e conseqüentemente pela escrita, ou seja, um meio em que leitura e escrita têm presença forte.

Assim todo professor pode, desde o berçário, incentivar o desenvolvimento de comportamentos leitores. Os bebês podem manusear livros, apreciar as ilustrações, virar as páginas como se estivessem realizando uma leitura silenciosa. Isso já é possível ser observado e é mais uma prova de que se podem formar comportamentos leitores desde muito cedo.

Existe no país uma grande movimentação e mobilização no sentido de se promover o “hábito da leitura”. Campanhas publicitárias veiculadas pela mídia não cansam de convocar o povo a ler mais. A leitura adquiriu, nos últimos anos, status de

algo fundamental. É como se descobrissem repentinamente esta prática milenar e que a partir do seu “hábito” as mazelas educacionais pudessem ser resolvidas (Fazolo, 2000).

No momento em que escrevo esta monografia, acontece no Rio de Janeiro, a décima primeira edição do Salão do Livro, em que a secretária municipal de educação, Claudia Costin, participou no dia 10 de junho de 2009, às 17 horas, da abertura oficial. O 11º Salão FNLIJ do livro para Crianças e Jovens está sendo realizado no Centro Cultural da Ação da Cidadania, na Gamboa. Na edição deste ano, a Secretaria Municipal de Educação (SME) marca presença com um stand do projeto Rio, uma Cidade de Leitores, que tem como objetivo incentivar o hábito da leitura entre professores e alunos.

Não se pode, contudo, deixar de reconhecer que mobilizações como estas têm seu valor, uma vez que lutamos em nosso país com dificuldades reais e cruéis: índices ainda altos de analfabetismo, crianças que não vão à escola porque trabalham, infraestrutura educacional e cultural precárias, baixos salários. Importante pontuar, contudo, que estas iniciativas atendem a um grande público de já leitores. Não são iniciativas, programas, campanhas que visam à formação de leitores, que têm como perspectiva uma política cultural séria, crítica, solidária e justa uma vez que deixam de lado todos aqueles que, por inúmeras razões, ainda não são leitores (Fazolo, 2000).

No intuito de despertar o interesse da criança pela leitura é fundamental que as rodas de história façam parte da rotina nas instituições, onde as crianças participem em situações de leitura de diferentes gêneros feita pelos adultos, como contos, poemas, parlendas, trava-línguas, notícias de jornal etc. Rotina essa que deve envolver os cuidados, as brincadeiras e as situações de aprendizagens orientadas, levando-se em consideração que a prática educativa é bastante complexa e são inúmeras as questões que se apresentam no **cotidiano** e que transcendem o planejamento didático e a própria proposta curricular.

# CAPÍTULO I

## O CONCEITO DE CULTURA NA FORMAÇÃO DO LEITOR

Será que as crianças que vivem em ambientes alfabetizadores (ou seja, aqueles em que as pessoas fazem uso regular do ato de ler e escrever) têm a oportunidade de construir o conhecimento sobre a leitura e a escrita naturalmente, ao imitar as ações dos parentes e amigos? E os que não vivem cercados de “letras”? No mínimo precisarão e muito da escola. “O fato é que essa ainda não é a realidade do nosso país. Os números do Censo Escolar 2005, feito pelo Ministério da Educação, revelam que apenas 19,4% dos colégios públicos do Ensino Fundamental têm biblioteca: só 27 815, de um total de 143 631 unidades ( Nova Escola Educação Infantil, Edição Especial, nº 15, ago/2007).

Que relação há entre esses dados e a cultura? Frente à realidade dos dados oficiais, será que é por isso, pela cultura, que constatamos que o percentual de pessoas que lêem, no Brasil, ainda é pequeno? Muitos só têm contato com os livros, revistas e outros materiais impressos – onde todos podem manusear o material livremente e começam a entender o sentido que o mundo letrado tem para todas as pessoas já alfabetizadas - na escola. E se a escola não oferecer esses materiais no dia-a-dia? Como fica a questão do incentivar o desenvolvimento de comportamentos leitores? Em países europeus, por exemplo, o incentivo pela leitura é grande e facilmente visível nas ruas. Vemos com frequência as pessoas lendo em metrô, praças e outros locais públicos. É uma questão de cultura!?

Para entender como o conceito de cultura<sup>1</sup> chegou à definição de hoje, utilizarei as idéias de Laraia em seu texto “O desenvolvimento do conceito de cultura”. Segundo o autor, a primeira definição de cultura que foi formulada do ponto de vista

---

<sup>1</sup> Não é intenção deste trabalho o aprofundamento do conceito de cultura. Para este tema ver: GEERTZ, Clifford. A interpretação das culturas, LTC, Rio de Janeiro, 1989.

antropológico, pertence a Edward Tylor, em 1871. Tylor considerava cultura como um fenômeno natural que possui causas e regularidades, permitindo um estudo objetivo e uma análise capazes de proporcionar a formulação de leis sobre o processo cultural e a evolução (p.30).

“Mais do que preocupado com a diversidade cultural, Tylor a seu modo preocupava-se com a igualdade existente na humanidade. A diversidade é explicada por ele como o resultado da desigualdade de estágios existentes no processo de evolução” (Tylor apud Laraia, p.32).

Para compreender as idéias de Tylor, é necessário entender qual o momento histórico em que seu livro foi produzido. Foi escrito nos anos em que a Europa sofria o impacto da Origem das espécies, de Charles Darwin, e que a nascente antropologia foi dominada pela estreita perspectiva do evolucionismo unilinear. Acreditava-se que a cultura desenvolvia-se de maneira uniforme, de tal forma que era de se esperar que cada sociedade percorresse as etapas que já tinham sido percorridas pelas “sociedades mais avançadas” (Laraia, p.34, 2006).

Um estudioso importante que contestou as idéias de cultura de Tylor foi Stocking (1968). Segundo Stocking, Tylor deixa de lado toda a questão do relativismo cultural (diversidade cultural) porque preocupava-se com a igualdade existente na humanidade. Tylor não reconhecia os múltiplos caminhos da cultura.

“A principal reação ao evolucionismo, então denominado método comparativo, inicia-se com Franz Boas (1858-1949). A sua crítica ao evolucionismo está, principalmente, contida em seu artigo “The Limitation of the Comparative Method of Anthropology”, no qual atribui à antropologia a execução de duas tarefas: a) a reconstrução da história de povos ou regiões particulares; b) a comparação da vida social de diferentes povos, cujo desenvolvimento segue as mesmas leis” (Laraia, p.35, 2006).

No entanto, Boas propôs, em lugar do método comparativo puro e simples, a comparação dos resultados através dos estudos históricos das culturas simples e da compreensão dos efeitos das condições psicológicas e dos meios ambientes.

Para Boas (apud Laraia, p.36), são as investigações históricas, o que convém para descobrir a origem deste ou daquele traço cultural e para interpretar a maneira pela qual toma lugar num dado conjunto sociocultural. Boas desenvolveu o particularismo histórico, segundo a qual cada cultura segue os seus próprios caminhos em função dos diferentes eventos históricos que enfrentou. A partir daí a explicação evolucionista da cultura só tem sentido quando ocorre em termos de uma abordagem multilinear. Proposta que difere das idéias de Tylor, que não levava em consideração a multilinearidade.

Mais recentemente, Alfred Kroeber (1876-1960), antropólogo americano, mostrou como a cultura atua sobre o homem. Para ele, graças à cultura a humanidade distanciou-se do mundo animal.

“A preocupação de Kroeber é evitar a confusão, ainda tão comum, entre o orgânico e o cultural. Não se pode ignorar que o homem, membro proeminente da ordem dos primatas, depende muito de seu equipamento biológico. Para se manter vivo, independente do sistema cultural ao qual pertença, ele tem que satisfazer um número determinado de funções vitais, como a alimentação, o sono, a respiração, a atividade sexual etc. Mas, embora estas funções sejam comuns a toda humanidade, a maneira de satisfazê-las varia de uma cultura para outra” (Kroeber apud Laraia, p. 37).

Para Kroeber apud Laraia, a grande variedade na operação de um número tão pequeno de funções que faz com que o homem seja considerado um ser predominantemente cultural (p. 38). Os seus comportamentos não são biologicamente determinados. A sua herança genética nada tem a ver com as suas ações e pensamentos, pois todos os seus atos dependem inteiramente de um processo de aprendizado. E, assim acontece com “o ato de leitura que é um ato cultural e social” (RCNEI, vol.3, p.135).

Chegamos à questão central que nos interessa: Se os atos do homem não são determinados geneticamente, mas dependem inteiramente de um processo de aprendizado, o mesmo deverá acontecer com o desenvolvimento do comportamento leitor. Para que esse comportamento seja desenvolvido, para que uma pessoa se torne um leitor em potencial, seguindo essa linha de raciocínio, é preciso que esse comportamento seja estimulado, incentivado, enfim, aprendido. É a cultura na formação do leitor.

O homem ao adquirir cultura perdeu a propriedade animal, geneticamente determinada, de repetir os atos de seus antepassados, sem a necessidade de copiá-los ou de se submeter a um processo de aprendizado.

Então, se a cultura, mais do que a herança genética, determina o comportamento do homem e justifica as suas realizações, o comportamento leitor vai variar de uma cultura para outra. Para Laraia, p.45 **“O homem é o resultado do meio cultural em que foi socializado”**. Adquirindo cultura, o homem passou a depender muito mais do aprendizado e geralmente tudo que ele faz, aprendeu com os seus semelhantes e não decorre de imposições originadas fora da cultura.

É tarefa então, dos processos educacionais, favorecer o desenvolvimento do comportamento leitor através de políticas e práticas que tenham essa vertente como meta. **Para formar futuros leitores, é fundamental que a leitura faça parte da rotina diária das crianças nas instituições.**

Considerando a afirmação de Soares (2006) de que um indivíduo pode não saber ler e escrever, isto é, ser analfabeto, mas ser de certa forma letrado, em minha prática pedagógica como professora de uma turma de educação infantil, procuro oferecer aos meus alunos materiais impressos diversificados para que eles possam manuseá-los à vontade. Eles folheiam livros, fingem lê-los, brincam de escrever utilizando giz de cera, ouvem histórias que lhe são lidas, estão rodeados de material escrito e percebem seu uso e função. Essas crianças são ainda “analfabetas” porque não aprenderam a ler e a escrever, mas já penetram no mundo do letramento, já são, de certa forma, letradas.

Infelizmente, a escola atrela a leitura à folha de papel. É importante oferecer à criança um espaço de letramento que não tenha estritamente um cunho didático mas que seja um espaço de criação, um espaço onde a criança pode se expressar e dialogar com outras crianças, interagir com as práticas de leitura, aproximar e se familiarizar com a linguagem escrita, aumentar a curiosidade pelos livros e outros materiais escritos, perceber as diferenças entre a linguagem escrita e a oral e vivenciar a leitura como fonte de prazer e entretenimento.

“Constata-se, que, desde muito pequenas, as crianças podem usar o lápis e o papel para imprimir marcas, imitando a escrita dos mais

velhos, assim como utilizam-se de livros, revistas, jornais, gibis, rótulos etc. para “ler” o que está escrito. Não é raro observar-se crianças muito pequenas, que têm contato com material escrito, folhear um livro e emitir sons e fazer gestos como se estivessem lendo” (RCNEI, vol.3, p.128).

Introduzir o hábito da leitura desde o berçário é uma questão que me interessa no campo da Educação Infantil. Na sala em que trabalhei por 1 ano havia um “cantinho” especial chamado **Bebeteca**, onde as crianças que mesmo antes de saber falar, sentar ou segurar um livro podiam e manuseavam livros e ouviam histórias. “A importância dos livros e demais portadores de textos é incorporada pelas crianças, também, quando o professor organiza o ambiente de tal forma que haja um local especial para livros, gibis, revistas etc. que seja aconchegante e no qual as crianças possam manipulá-los e “lê-los” seja em momentos organizados ou espontaneamente” (RCNEI, vol.3, p.135). Os bebês também tinham a oportunidade de manusear livros, observando suas ilustrações, na hora do banho com livros de plásticos.

A organização desta prática tinha como inspiração a crença de que com os bebês é fundamental trabalhar com materiais que possibilitem que ele “leia” e interprete a realidade a sua volta. Assistindo televisão, ouvindo música, apreciando uma pintura...o tempo todo, o ser humano está lendo, interpretando a realidade a sua volta. E o mundo apresenta diversas formas de leitura que vão além da escrita. A leitura, ampliada em seu conceito, mostra as crianças que elas já são capazes de ler e expande a maneira pela qual elas percebem o mundo.

### **Diante de tudo que foi exposto, por que não desenvolver comportamentos leitores desde o berçário?**

“É importante ressaltar a sala de aula como um lugar de prestígio social e a figura do professor como autoridade. Nesse sentido, o professor ocupa um lugar de poder e, conseqüentemente, de possibilidade de influência na formação dos alunos...Dentro dessa perspectiva, é preciso que o professor tenha consciência de seu papel e de suas opções na sala de aula” (Lessa, p.472).

Se o professor tem influência na formação dos alunos, ele certamente poderá na sua prática cotidiana contribuir para a formação de um futuro leitor.

## CAPÍTULO II

### A CRECHE COMO ESPAÇO DE LEITORES

**“Bem depressa um professor se torna um velho professor. Não que a usura da profissão seja maior do que outra qualquer, não... é de escutar tantos pais lhe falarem de tantos filhos – e, assim fazendo, falarem deles mesmos – e de escutar tantas narrativas de vidas, (...), tantas opiniões sobre tantos assuntos, e sobre a necessidade de ler, a absoluta necessidade de ler, unanimidade”.**  
**(Daniel Pennac, 1993, p.68)**

#### 2.1 – História da creche

No final do século XIX, importantes mudanças políticas se desenrolam no Brasil. Dentre elas, destacamos as relacionadas com o movimento abolicionista e a Proclamação da República. Esses dois eventos determinam profundas alterações na vida nacional e demarcam a implantação do projeto de modernidade entre nós.

Para Nunes (2000, p.1) “O padrão dominante deste projeto foi de um acesso desigual à apropriação da riqueza e, em consequência, de um acesso também desigual à estrutura do poder”.

Com isso, negros, caboclos, brancos que se mestiçam e convivem com uma estrutura social desigual, são despossuídos de bens, marginalizados na incorporação do trabalho nas indústrias nascentes e vivem um processo de exclusão social. Para Nunes (2000), essas camadas populares passam a compor o exército de sobrantes que vão cruzar a cena da vida social e política do país. Os pobres e os excluídos eram contabilizados a partir das suas capacidades para o trabalho e, somente nesta condição é que eram considerados cidadãos.

“É neste contexto que aparece a mulher trabalhadora e seus filhos pequenos como portadores de necessidades sociais que demandam algum tipo de proteção social, alinhavados em torno das necessidades da família proletária” (Nunes, 2000).

Visto que a mulher precisa garantir a sua sobrevivência e a de seus filhos numa sociedade desigual justificada por teses racistas e moralistas, ela entra na competição pelo mercado de trabalho livre. Geralmente, ocupam atividades ligadas ao trabalho doméstico, mas também ocupam atividades ligadas ao trabalho fabril.

“Como prática social, o atendimento à criança pequena deve ser remetido às condições estruturais de reprodução do trabalho em geral e do trabalho feminino em particular, pois foi diretamente relacionada ao trabalho da mulher da família dos trabalhadores que o sistema de creches se instala entre nós” (Nunes, 2000).

A partir daí, os cuidados com a criança pequena começaram a ser objeto de intervenção por parte da sociedade, e sua absorção pelas ações de cunho social deram um caráter estritamente assistencial, sob forte influência de ideologias higienistas e moralistas, sem considerar as questões de cidadania ligadas aos ideais de liberdade e igualdade.

Para Nunes (2000), os argumentos organizados para justificar a criação das creches recaem prioritariamente numa apreensão moral sobre a ocupação da mulher fora do lar e sobre as consequências dessa ocupação na desagregação familiar.

Como nessa época (final do séc. XIX e início do séc. XX), a taxa de mortalidade infantil era alta e numa tentativa de diminuí-la, além da lenta montagem da regulação social sobre o trabalho feminino que implicou numa crescente precarização nas condições de vida da infância, a creche aparece como uma solução que é apresentada, pelos setores ligados à assistência social, como um mal necessário.

Em 40, foi criado o Departamento Nacional da Criança, vinculado ao Ministério da Educação e Saúde Pública e em 1942, a Legião Brasileira de Assistência, com um programa de creches assistenciais (Nunes, 2000, p.8).

Segundo o RCNEI, vol.1, p.65-66 “As creches e pré-escolas existentes no Brasil se constituíram de forma muito diversa ao longo de sua história, se caracterizando por uma variedade de modalidades de atendimento. Há creches funcionando em período integral entre 8 e 12 horas por dia, que atendem o ano todo sem interrupção; outras fecham para férias; há creches de meio período; há creches que atendem 24 horas por

dia; há pré-escolas funcionando de 3 a 4 horas e há inclusive as que atendem em período integral”.

Na perspectiva jurídica e na realidade social dos estados brasileiros, a maioria das creches constituiu-se a partir de iniciativas comunitárias apoiadas pelas Secretarias de Assistência Social ou Bem-estar, através de diversas formas de convênio.

“No final do século XIX, começaram a surgir propostas para a infância no Brasil, embora timidamente e oscilando entre o assistencialismo e iniciativas com fundamentos pedagógicos. Somente no final do século XX é que a criança de 0 a 6 anos passaria a ser contemplada por políticas mais definidas, ganhando respaldos e reconhecimento, principalmente na Constituição de 1988, no Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 e mais recentemente, na LDB/96” (Barbosa, 2001, p.26).

Com a LDB de 1996 é que as instituições existentes e as prefeituras incorporaram as creches aos sistemas de ensino, vinculando-as do ponto de vista jurídico e administrativo às Secretarias de Educação. Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n. 9.394, promulgada em dezembro de 1996, é que se estabelece o vínculo entre o atendimento às crianças de zero a seis anos e a educação. A Educação Infantil é considerada como 1ª etapa da Educação Básica (título V, capítulo II, seção II, art. 29), dividida no atendimento em creches (para as crianças de 0 a 3 anos) e pré-escolas (para as crianças de 4 a 5 anos).

Os estados e a federação têm o papel de apoiar as iniciativas municipais, através de assistência técnica e financeira. Então, a reordenação legal legitima o deslocamento das creches, que atendem as crianças de 0 a 3 anos, da área da assistência ou bem estar social para a área da educação. Esta passagem vem acontecendo de modo variado nos diferentes municípios dos estados brasileiros, exigindo o aprofundamento da discussão sobre os caminhos da creche na educação, as mudanças efetivas, os impasses e desafios.

Na verdade, um dos principais pontos de contradição e desencontro entre discursos teóricos/jurídicos e práticas explicita-se na escassez de recursos financeiros, tendo em vista concretizar os dispositivos legais. Até 2007, a verba federal destinada à Educação Básica no país (o FUNDEF<sup>2</sup>) destinava-se apenas ao ensino fundamental. Como implementar mudanças, qualificar espaços e profissionais no campo da Educação Infantil, sem recursos para tal? Como passar da letra da lei ao fazer cotidiano comprometido com ela, sem condições

---

<sup>2</sup> Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério.

concretas? Diante de pressão e luta da sociedade civil organizada, em 2007 é criado o FUNDEB<sup>3</sup>, abrangendo toda a Educação Básica, inclusive as creches e, conseqüentemente, um número maior de crianças. As repercussões concretas desse novo fundo estão em movimento neste exato momento do país (Guimarães, 2008).

Mas, de acordo com Kramer (2001) apud Guimarães (2008), por conta dos limites de recursos e outros, em termos quantitativos, no Brasil, o direito legal das crianças está longe de ser realidade, embora haja consenso quanto à sua importância. Para a autora, há avanços, retrocessos e impasses que precisam ser equacionados na compreensão do atendimento às crianças pequenas brasileiras.

Do ponto de vista qualitativo o atendimento às crianças pequenas também apresenta fragilidades. De acordo com Campos, Fullgraff e Wiggers (2006)<sup>4</sup> apud Guimarães (2008), a partir da análise de dados colhidos em pesquisas no campo da Educação Infantil entre 1996 e 2003, desde os primeiros estudos sobre as condições de funcionamento das instituições evidenciou-se a baixa qualidade. Os principais indicadores nesta direção são as precárias condições de prédios e equipamentos, a falta de materiais, a baixa escolaridade e a falta de formação das educadoras, a ausência de projeto pedagógico e a dificuldade de comunicação com as famílias. Essa situação caminha lado a lado com as conquistas legais, no sentido do reconhecimento do direito social das crianças. A conclusão que se confirma é a da distância entre legislação e realidade.

“ O atendimento institucional à criança pequena, no Brasil e no mundo, apresenta ao longo de sua história concepções bastante divergentes sobre sua finalidade social. Grande parte dessas instituições nasceram com o objetivo de atender exclusivamente às crianças de baixa renda. O uso de creches e de programas pré-escolares como estratégia para combater a pobreza e resolver problemas ligados à sobrevivência das crianças foi, durante muitos anos, justificativa para a existência de

---

<sup>3</sup> Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação.

<sup>4</sup>CAMPOS Maria Malta, FULGRAFF Jodete WIGGERS Verena *A qualidade da Educação Infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa*. Cadernos de Pesquisa, v.36, n.127, p.87-128, jan/abr, 2006.

atendimentos de baixo custo, com aplicações orçamentárias insuficientes, escassez de recursos materiais; precariedade de instalações; formação insuficiente de seus profissionais e alta proporção de crianças por adulto” (RECNEI, vol.1, p.17).

Há uma série de discontinuidades entre teoria e prática ou entre a ordenação legal e a realidade concreta das creches no Brasil. A nova disposição legal provoca desafios para as práticas e a concretização do atendimento às crianças pequenas.

## **2.2 – A formação dos profissionais que atuam na creche**

Segundo o RCNEI<sup>5</sup>, vol.1, p.39, não se tem informações abrangentes sobre os profissionais que atuam diretamente com as crianças nas creches e pré-escolas do país. Vários estudos têm mostrado que muitos destes profissionais ainda não têm formação adequada, recebem remuneração baixa e trabalham sob condições bastante precárias. Continua ainda, dizendo que nas creches ainda é significativo o número de profissionais sem formação escolar mínima cuja denominação é variada: berçarista, auxiliar de desenvolvimento infantil, babá, pajem, monitor, recreacionista, etc.

“A identidade dos profissionais de creche é duplamente frágil. Por um lado a falta de formação especializada e por outro a desvalorização que o trabalho com a criança pequena ainda sofre”(Gusmão, p.19).

A LDB dispõe, no título VI, art. 62 que: “A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal”. Considerando a necessidade de um período de transição que permita incorporar os profissionais cuja escolaridade ainda não é a exigida e buscando proporcionar um tempo para adaptação das redes de ensino, esta mesma Lei dispõe no título IX, art. 87, inciso 4º que: “até o fim da década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço”.

---

<sup>5</sup>Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.

No RCNEI, vol.1, p.41, consta que o trabalho direto com crianças pequenas exige uma formação bastante ampla do profissional que deve tornar-se, ele também, um aprendiz, refletindo constantemente sobre sua prática, debatendo com seus pares, dialogando com as famílias e a comunidade e buscando informações necessárias para o trabalho que desenvolve. São instrumentos essenciais para a reflexão sobre a prática direta com as crianças a observação, o registro, o planejamento e a avaliação.

No trabalho direto com as crianças é importante que o clima institucional esteja em condições de proporcionar-lhes segurança, tranquilidade e alegria. As crianças precisam ser respeitadas em suas diferenças individuais, o ritmo do desenvolvimento das crianças deve ser respeitado e elas devem ser encorajadas pelo adulto em sua curiosidade, valorizando seus esforços.

No que diz respeito ao desenvolvimento de comportamentos leitores, um dos pressupostos básicos da pesquisa de Fazolo (2000) está estabelecido no fato de que, para tornar os alunos leitores e escritores, os professores precisam ter com a leitura e a escrita uma relação estreita, profícua, duradoura, pois

“Como é possível a um professor ou a uma professora que não goste de ler e de escrever, que não sente prazer em desvendar os múltiplos sentidos possíveis de um texto, trabalhar para que seus alunos entrem na corrente da linguagem, na leitura e na escrita?” (Kramer e Souza, 1996, p:18 apud Fazolo).

Em sua pesquisa, Fazolo (2000) entrevistou vários professores que tiveram como relatos constantes o papel exercido pela escola; para eles muitas das vezes é aniquilador. A partir da pesquisa, diversas reflexões foram possíveis, tais como: O que estaria fazendo a escola com a leitura/literatura em nome do “incentivo ao hábito da leitura?” O que esta obrigatoriedade pode acabar criando no “futuro leitor” (ou não leitor)?

Com os relatos, a pesquisadora constatou que a obrigação está em quase todos os depoimentos. Há uma rejeição à leitura forçada, quando não se entende nem o porquê de ler determinado livro.

Em nome da matéria e do conteúdo, a escola acaba por enveredar por caminhos equivocados, transformando a leitura **na** escola em leitura **da** escola (Kramer, 1999

apud Fazolo), trancando-a dentro dos seus muros, tirando dela a vida, a experiência, a possibilidade de ser formadora, restauradora, transformadora.

Para Fazolo (2000) “É necessário dar à leitura uma prática nova, criadora, inventiva, de produção e nunca anulá-la às letras do texto lido. A marca da leitura deve ser impressa na alma do leitor, quando, então, autor e leitor se misturam em um único texto”.

Mas a escola insiste em reduzir a relação leitura/literatura a um vínculo instrumental tendo por objetivo fazer o aluno interpretar corretamente a obra no lugar de se apropriar dela, ato que impede a impressão da leitura na alma do leitor e, mais do que isso, se não objetivo da escola propositadamente, ações como esta acabam por ocasionar a morte do leitor (Oswald,1997 apud Fazolo).

Ainda também em nome de incentivar e formar leitores, a escola acaba por rotular de “não leitores” aqueles que lêem coisas diferentes daquelas que “o cânone escolar define como uma leitura legítima” (Chartier, 1996 apud Fazolo). Segundo o autor (apud Fazolo, 2000) o problema maior não está no fato de se considerar estas leituras “que se ligam a objetos escritos de fraca legitimidade cultural” como “não leituras” mas sim de, apoiando-se sobre estas práticas, tentar conduzir estes leitores através da escola, mas também de inúmeras outras vias, a encontrar outras leituras.

### **2.3 – O espaço físico como espaço de formação de leitores**

Em seu texto “Espaços da infância”, p.20, 2005, Guimarães diz que hoje, é possível entendermos Educação como a possibilidade de investimento na expansão da criança em suas múltiplas dimensões: emocional, sensorial, motora, mental, sócio-afetiva. Para ela, fazer educação significa cuidar do outro considerando-o como sujeito ativo e afetivo, que produz sentido sobre o mundo com suas ações corporais, sensoriais, e mentais, expressando-se de múltiplas formas, em permanente confronto e colaboração com o social no qual está mergulhado.

Nesse caso ao considerarmos a criança como um sujeito em constante processo, vivo, múltiplo, ativo, explorador e criador de sentido, faz-se necessário pensar um espaço e um educador que dêem apoio aos seus movimentos, que incentivem sua autonomia e autoria, ampliando suas potencialidades e contribuindo para a diversificação de suas possibilidades. Como diria Kohan (2004), faz-se necessário olhar a infância levando-se em consideração o tempo do acontecimento, da possibilidade, tempo do devir. Kohan caracteriza esse modo de infância como **aión**, essa infância como experiência, como acontecimento, como ruptura da história, como revolução, como resistência e como criação.

“ Compreender a possibilidade de fazer educação como mobilizadora da capacidade da criança de produzir sentido sobre o mundo e não repetir padrões já existentes, implica num desenho de espaço e num determinado papel de educador. Ou seja, é necessário levar em conta o diálogo com as possibilidades expressivas das crianças, o incentivo às suas capacidades de criar cenas, narrativas,...experimentar formas novas de relação, sustentar o que constroem” (Guimarães, p.21, 2005).

Em nossa prática, devemos ter o cuidado para não prefixarmos tudo, dizendo sempre o que as crianças vão fazer, prevendo sempre onde as ações vão chegar, pois, desta forma diminuimos as possibilidades expressivas das crianças.

Para Guimarães (2005), por um lado é importante que o espaço organize-se para que possamos apresentar a organização do mundo ( o que acontece quando dispomos no espaço fotografias, reproduções de obras de arte, textos, etc ). Por outro lado, o espaço favorece que as crianças experimentem situações diversas, e, ao mesmo tempo propicia que as crianças sintam suas produções expressivas valorizadas ( como apresentação delas nos murais).

No projeto **Quadro síntese** da escola em que trabalho( ver Cap. II, tópico 2.4), as produções de todas as crianças são valorizadas. Os desenhos que elas produzem a partir da história contada são colados num cartaz, acrescido de data, nome da história, autor, personagem principal, sobre o que a história retrata e esse cartaz fica exposto por um tempo no rol de entrada da escola. Desta forma, alunos, funcionários, pais, responsáveis, todos que visitam a escola podem apreciar suas produções. Elas se sentem muito orgulhosas e quando esse cartaz sai do rol de entrada da escola e fica exposto na

sala, elas com frequência ficam admirando suas obras e costumam mostrar uns para os outros sua produção, dizendo: Esse foi eu que fiz!

Para analisar-mos como as crianças usam o espaço e se organizam nele e, o que o educador pode fazer no espaço para ampliar as possibilidades socializadoras e criativas das crianças, Guimarães, utilizou como referencial o projeto educacional que envolve as crianças de 0 a 6 anos no norte da Itália, especialmente na cidade de Reggio Emilia.

Segundo Guimarães, (2005, p.21) “ No projeto italiano há três idéias que são as chaves para a compreensão do papel do espaço no apoio às manifestações expressivas das crianças. Primeiramente, a idéia da importância de pensarmos a *flexibilidade do espaço*. Em segundo lugar, a importância do *espaço apoiar os relacionamentos das crianças*. Por fim, a consideração do *espaço como convite à ação, à imaginação e a narrativa*.”

No entanto é necessário compreender-mos que nenhuma dessas idéias é mais importante que a outra, já que no contexto das relações das crianças com os adultos no espaço educacional, elas se interconectam.

Para Guimarães, 2005, **o espaço é algo planejado, o lugar é construído nas relações**. Desta forma, quando pensamos um espaço para a relação com as crianças, é importante que possamos aliar às qualidades físicas ( o que nele é importante ter – objetos para construção, bonecos, papéis de diferentes tamanhos, fantasias, etc) com as qualidades imaginativas ( como essas coisas vão convidar a inventar possibilidades, pesquisas, cenas, narrativas? Como na relação com essas coisas, as crianças vão construir significados?).

Na exploração do espaço é importante acompanhar e observar à criança no sentido de perceber quais as relações que ela estabelece com esse espaço. Como ela o vivencia, como ela recompõe esse espaço, no sentido de fortalecer suas recomposições. Por exemplo, como incentivar o consultório médico construído com outros materiais?

Nessa exploração do espaço é importante refletir sobre: como o espaço acolhe e sustenta os relacionamentos entre as crianças? Para Guimarães, 2005, acolher não é somente ser gentil, não se trata só de produzirmos um espaço aconchegante e gostoso (o que também é muito importante), mas, sobretudo, de considerarmos como o espaço sustenta os planos das crianças e as interações que desenvolvem. A disposição dos objetos favorece a formação de subgrupos e a criação de cenas, as dramatizações? Como é possível transformar espaços (em suas dimensões objetivas, planejado pelo arquiteto) em lugares (a partir das experiências construídas nas relações)? Como deve ser preparado esse ambiente para que a criança possa aprender de forma ativa na interação com outras crianças e com os adultos? (grifo meu).

Talvez seja necessário que os espaços sejam instigantes, que contenham uma diversidade de formas, cores, texturas, tamanhos, que mobilizem múltiplas possibilidades na construção de cenários para as narrativas.

Normalmente pensamos nos espaços antes das crianças entrarem neles. Devido ao fato das dificuldades técnicas e materiais de construção de um espaço ultrapassarem as possibilidades de uma criança, os projetos e obras para crianças são realizados pelos adultos. Entretanto devemos criar um espaço tendo sempre como foco a criança e a possibilidade da transformação desse espaço pela criança, em suas múltiplas relações, seja com o adulto, seja na interação com outras crianças. “É preciso que o espaço seja versátil e permeável à sua ação, sujeito às modificações propostas pelas crianças e pelos professores em função das ações desenvolvidas” (RCNEI, vol.1, p.69).

Michel Foucault examina a repartição disciplinar do espaço nas instituições penais a partir dos séculos XVII e XVIII até o surgimento de uma verdadeira tecnologia de controle do corpo, pelo poder, no século XIX, mas cujas características e métodos podem ser encontrados em outras instituições das quais a escola é sem dúvida uma das principais (Foucault apud Lima, p.55, 1989).

“ Se examinarmos os espaços destinados à educação elementar, em fins do século XIX, encontraremos ainda os sinais exteriores dessa educação através do castigo corporal da criança....Castigava-se, assim, o corpo das crianças, dominavam-nas pela imobilização, pela

disciplina, pelo medo da punição, e o espaço projetado acompanhava a política da tortura” (Lima, p.56, 1989).

Nesse quadro, a questão da ordem e da disciplina acabava por sobrepor-se às necessidades da criança. Foucault (1979, p.12) diz que a verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder. Cada sociedade tem seu regime de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros. Esse regime de verdade é tão essencial para as estruturas e para o funcionamento de nossa sociedade.

Sendo assim, a estruturação do espaço, a forma como os materiais estão organizados, a qualidade e adequação dos mesmos são elementos essenciais de um projeto educativo e refletem a concepção de educação assumida pela instituição e a forma como todo esse aparato é utilizado, é que vai demonstrar a concepção de educação assumida pelo professor junto às crianças com as quais trabalha. O professor vai funcionar ou lutar ao nível geral deste regime de verdade?

#### **2.4 – Alguns incentivos para a formação de leitores**

Algumas prefeituras promovem atividades com o intuito de incentivar o desenvolvimento de comportamentos leitores em seus alunos, como é o caso das Salas de Leitura – Uma história sobre a formação de leitores na escola, da Prefeitura do Rio de Janeiro e Tendas que Contam História, projeto da Prefeitura Municipal de Mesquita.

A Rede de Ensino do município do Rio de Janeiro conta com um espaço voltado para a promoção da leitura e a formação de leitores nas escolas – as Salas de Leitura.

Os Professores Regentes de Sala de Leitura dinamizam acervos de literatura infantil e juvenil, livros para professores, vídeos, CD-roms e outras mídias impressas ou digitais, inserindo as diversas práticas leitoras no cotidiano escolar, a partir da compreensão de que o texto, nas suas diferentes possibilidades, é o ponto de partida e de

chegada para a formação de leitores críticos, criativos, capazes de ler e escrever sua própria história.

Em minha prática como professora regente de turma de uma unidade escolar no município do Rio, incluo a leitura diária de algum livro infantil como forma de despertar o interesse da turma pela leitura e introduzi-la no universo letrado. No decorrer da leitura instigo a criatividade das crianças, não oferecendo uma leitura pronta, mastigada, mas um ponto de partida para que elas possam dar a sua contribuição, para que elas exerçam o seu potencial de criação.

Essa prática inclui em dias alternados, que algum aluno reconte a história ou a turma faça a ilustração da história contada com interpretação oral por parte da turma da história.

Meus alunos com frequência pedem para que eu leia alguma história para eles e alguns já tem o hábito de pegar livros de história no acervo que temos na sala, dizendo que vai contar a história para os colegas. Talvez esse comportamento seja resultante do trabalho que venho desenvolvendo com eles.

Valorizo também, a roda de conversa como um momento privilegiado de diálogo e intercâmbio de idéias. Por meio desse exercício as crianças podem ampliar suas capacidades comunicativas, além de ampliar seu vocabulário e aprender a valorizar o grupo como instância de troca e aprendizagem.

É pensar a leitura como constituição do sujeito, procurando romper com a estrutura que a modernidade impõe, que geralmente trata o homem como um mero consumidor de cultura, de informação, de notícias que já chegam prontas, ou seja, não chegam no seu interior, não o transformam, não o constituem.

“É pensar para além do que se sabe a se vê externamente, buscando, no que se sabe e no que se vê, a instância da transformação interna, buscando , para além do que se passa, aquilo que nos passa; para além do que se vê externamente, aquilo que é visto de si mesmo, internamente” (Fazolo, 2000, p.7).

Para Fazolo (2000), hoje as coisas estão mais fáceis. Tudo é muito moderno, rápido, não se perde tempo sem necessidade. As máquinas estão substituindo os funcionários; os estacionamentos são rotativos para que não se demore demais em um lugar só; **as notícias já vêm mastigadas em manchetes**, com poucas palavras – uma leitura rápida e se sabe dos últimos acontecimentos; as refeições são “self-service” até dentro de casa – faz-se o prato no fogão e come-se diante da TV, rapidamente, silenciosamente, sem perda de tempo. Modernidade, progresso, avanços, esvaziamento das relações, empobrecimento da experiência.

No entanto, existem iniciativas que questionam os preceitos da modernidade, considerando o homem como um sujeito inacabado, em constante processo, um sujeito múltiplo, vivo, ideológico, um sujeito que precisa da experiência com o outro. O professor tem um papel fundamental em favorecer essa experiência, principalmente pela possibilidade de influência na formação de seus alunos.

“Na instituição de educação infantil o professor constitui-se, portanto, no parceiro mais experiente, por excelência, cuja função é propiciar e garantir um ambiente rico, prazeroso, saudável e não discriminatório de experiências educativas e sociais variadas”(RCNEI, vol.1, p.30).

“O estabelecimento de um clima de segurança, confiança, afetividade, incentivo, elogios e limites colocados de forma sincera, clara e afetiva dão o tom de qualidade da interação entre adultos e crianças. O professor, consciente de que o vínculo é, para a criança, fonte contínua de significações, reconhece e valoriza a relação interpessoal” (RCNEI, vol.2, p.49).

Na unidade escolar que trabalho existem vários projetos de incentivo à leitura, são eles:

**Quadro síntese** – Na 1ª sexta-feira de cada mês, o professor escolhe uma história para contar para a turma. Após a contação da história, ele em conjunto com a turma, elabora um quadro síntese contendo informações do tipo: título, autor, personagem principal, o que retrata a história e a turma sintetiza a história contada de

alguma forma, seja através de desenhos, pinturas, dobraduras, enfim, alguma expressão plástica.

**Lendo em casa e contando na escola** – Esse projeto envolve as crianças das turmas de educação infantil até o 2º ano (intermediário do 1º ciclo, antiga 1ª série). A idéia inicial do projeto era de que na 1ª sexta-feira de cada mês, o aluno levasse para casa um livro numa caixa dourada, como se fosse um tesouro a ser descoberto. No caso das crianças de educação infantil que ainda não são alfabetizadas, alguém da família lê o livro para a criança; e para as crianças do 1º e 2º ano do ensino fundamental, a família serve como apoio para aquelas que ainda não tem autonomia na leitura, auxiliando à criança na leitura do livro.

Isso significa que, ainda que as crianças não possuam a habilidade para ler de maneira autônoma, podem fazer uso da ajuda de parceiros mais experientes – crianças ou adultos – para aprenderem a ler em situações significativas.

É mais uma iniciativa de incentivar o prazer e o gosto pela leitura dessas crianças e de envolver as famílias num projeto da escola, devido a importância de se estabelecer um diálogo com as famílias, considerando-as como parceiras e interlocutoras no processo educativo infantil.

“Deixar as crianças levarem um livro para casa, para ser lido junto com seus familiares, é um fato que deve ser considerado. As crianças, desde muito pequenas, podem construir uma relação prazerosa com a leitura. Compartilhar essas descobertas com seus familiares é um fator positivo nas aprendizagens das crianças, dando um sentido mais amplo para a leitura” (RCNEI, vol.3, p.135).

Então, a criança leva o livro na sexta-feira para casa, alguém lê a história para ela e junto com a criança faz uma ilustração da história contada. Na segunda-feira seguinte, a criança reconta a história para os colegas e socializa para a turma a ilustração que ela fez junto com quem contou a história para ela ou com quem a auxiliou em sua leitura.

A partir dessa iniciativa, despertou-se um interesse tão grande pelos alunos em levar o livro, e uma “cobrança” grande das crianças de querer levar o livro para casa,

que o projeto que inicialmente era somente na 1ª sexta-feira de cada mês, passou para todas as sextas-feiras. Esse fato se deu devido à mobilização que foi criada nas turmas, a partir dessa iniciativa.

É importante pontuar que ao recontar uma história conhecida com aproximação às características da história original no que se refere à descrição de personagens, cenários e objetos, com ou sem a minha ajuda, a criança estará desenvolvendo sua oralidade. Cabe ao professor ajudar as crianças a explicitarem, para si e para os demais, valorizando a intenção comunicativa.

**Vale a pena ouvir de novo** ( ciclo final/ 4º e 5º ano) – 4 alunos escolhem um título de sua preferência e levam para casa na 6ª feira. Na semana seguinte, em cada dia (2ª, 3ª, 4ª, 5ª) um lê a história que escolheu e na 6ª feira é realizado o vale a pena ouvir de novo com a história de que a turma mais gostou.

A partir das histórias preferidas, faz-se listagens, cruzadinhas, reescrita, novo final, autor/ biografia/ obras.

Nesse primeiro semestre, com esses projetos, os alunos estão escolhendo os autores de que mais estão gostando para serem lidos no 2º semestre, onde está prevista a realização de um outro projeto intitulado **Pequenos leitores, grandes escritores**.

Além desses projetos com datas pré-fixadas, no cotidiano da escola como um todo, as práticas de leitura são bastante desenvolvidas, seja na sala de leitura, nas rodas de leitura, enfim, essa prática é visível nas exposições frequentes de trabalhos no rol de entrada da escola, incentivos esses que estão dando bons frutos.

Um exemplo disso é que nas turmas do 5º ano, o Vale a pena ouvir de novo saiu de dentro da sala e passou a fazer parte de toda a escola, pois os alunos passaram a contar a história preferida para os alunos das outras turmas, dramatizando-a com direito à caracterização dos personagens.

Um outro exemplo de incentivo à leitura acontece na Rede de Ensino do Município de Mesquita, com o projeto que se chama **Tendas que Contam História – a pedagogia do encantamento em Mesquita.**

O projeto teve início em maio de 2006, com uma Tenda seguindo um modelo itinerante, atendendo às turmas dos Anos Iniciais de 18 escolas da Rede Municipal de Ensino. Devido à grande demanda, em 2007, o projeto já conta com duas Tendas para o Ensino Fundamental e uma para a Educação Infantil.

O objetivo do projeto é proporcionar ao aluno tornar-se um leitor através do contato com histórias que refletem experiências e culturas distintas de maneira lúdica, onde o prazer de ler, ouvir e contar histórias no ambiente escolar ocorra de uma forma diferenciada e prazerosa.

Para isso, o projeto tem como estratégia a contação de histórias e contos populares infanto-juvenis nacionais e internacionais no formato de tendas itinerantes ornamentadas com os temas apresentados enfocando a importância do livro e do ato de ler.

Em 2006, todas as turmas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Rede foram contempladas com esse projeto, perfazendo um total 8.000 alunos e 262 professores beneficiados com a ação.

Em 2007, a meta foi estender o atendimento para todas as turmas de Educação Infantil da rede, incluindo os berçários existentes em duas creches municipais e as 10 creches comunitárias conveniadas.

“A oralidade, a leitura e a escrita devem ser trabalhadas de forma integrada e complementar, potencializando-se os diferentes aspectos que cada uma dessas linguagens solicita das crianças”(RCNEI, vol.3, p.133).

Esses incentivos são muito importantes porque o professor ao ler uma história para as crianças, ele não só está trabalhando a leitura, mas também, a fala, a escuta, e a escrita.

## CAPÍTULO III

### O MEC E AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DO LEITOR

A partir da análise dos documentos oficiais do MEC no que diz respeito as políticas de formação do leitor, constatei que no RCNEI, vol.1, p.35, aborda-se que a prática educativa deve buscar situações de aprendizagens que reproduzam contextos cotidianos nos quais, por exemplo, escrever, contar, **ler**, desenhar, procurar uma informação etc. tenha uma função real. Isto é, escreve-se para enviar uma mensagem, por exemplo.

Na passagem acima, não se aborda a questão da formação do leitor, mas fala da leitura com uma função. A partir do momento que uma pessoa se alfabetiza, aprende a ler e a escrever e consegue como o exemplo, escrever para enviar uma mensagem, ela está fazendo uso social da língua. Como diria Magda Soares (ver bibliografia), esta pessoa é alfabetizada e letrada.

No RCNEI, vol.2, p.51, consta que “No berçário e nas salas é aconselhável prever a redução da iluminação nos locais onde os bebês e crianças pequenas dormem, assim como prever a luminosidade adequada à exploração do ambiente e objetos, às atividades de desenho, leitura e escrita etc”.

“A oferta permanente de atividades diversificadas em um mesmo tempo e espaço é uma oportunidade de propiciar a escolha pelas crianças. Organizar, todos os dias, diferentes atividades, tais como cantos para desenhar, para ouvir música, para pintar, **para olhar livros**, para modelar, para jogos de regras etc., auxilia o desenvolvimento da autonomia” (RCNEI, vol.2, p.62).

No RCNEI, vol.3, p.17, cita-se a leitura como um dos exemplos de uma atividade mais sistematizada e faz uma relação com o movimento.

No RCNEI, vol.3, p.35, consta que “almofadas organizadas num ambiente com livros ou gibis e brinquedos convidam as crianças a sentarem ou deitarem, concentradas nas suas atividades”.

Em relação ao objeto de conhecimento música e sua relação com a leitura, no RCNEI, vol.3, p.62, consta que “Uma outra atividade interessante é a sonorização de histórias. Para fazê-lo, as crianças precisam organizar de forma expressiva o material sonoro, trabalhando a percepção auditiva, a discriminação e a classificação de sons (altura, duração, intensidade e timbre). Os livros de história só com imagens são muito interessantes e adequados para esse fim. Neste caso, após a fase de definição dos materiais, a interpretação do trabalho poderá guiar-se pelas imagens do livro, que funcionará como uma partitura musical. Os contos de fadas, a produção literária infantil, assim como as criações do grupo são ótimos materiais para o desenvolvimento dessa atividade que poderá utilizar-se de sons vocais, corporais, produzidos por objetos do ambiente, brinquedos sonoros e instrumentos musicais. O professor e as crianças, juntos, poderão definir quais personagens ou situações deverão ser sonorizados e como, realizando um exercício prazeroso”.

No RCNEI, vol.3, p.89, cita-se os livros na sua relação com as artes: “O desenvolvimento da imaginação criadora, da expressão, da sensibilidade e das capacidades estéticas das crianças poderão ocorrer no fazer artístico, assim como no contato com a produção de arte presentes nos museus, igrejas, **livros**, reproduções, revistas, gibis, vídeos, CD-ROM, ateliês de artistas e artesãos regionais, feiras de objetos, espaços urbanos etc”.

Sobre a organização dos espaços, no RCNEI, vol.3, p.110, “Muitas vezes as atividades nas instituições acontecem num mesmo espaço. O professor pode, então, organizar o ambiente de forma a criar cantos específicos para cada atividade: cantos de brinquedos, de Artes Visuais, de leitura de livros etc”.

No RCNEI, vol.3, p.121 consta que “A linguagem não é homogênea: há variedades de falas, diferenças nos graus de formalidade e nas convenções do que se pode e deve falar em determinadas situações comunicativas. Quanto mais as crianças puderem falar em situações diferentes, como contar o que lhes aconteceu em casa, **contar histórias**, dar um recado, explicar um jogo ou pedir uma informação, mais poderão desenvolver suas capacidades comunicativas de maneira significativa”.

“Pesquisas na área da linguagem tendem a reconhecer que o processo de letramento está associado tanto à construção do discurso oral como do discurso escrito.Principalmente nos meios urbanos, a grande parte

das crianças, desde pequenas, estão em contato com a linguagem escrita por meio de seus diferentes portadores de texto, como livros, jornais,...iniciando-se no conhecimento desses materiais gráficos antes mesmo de ingressarem na instituição educativa....Elas presenciam diferentes atos de leitura e escrita por parte de seus familiares, como **ler** jornais, fazer uma lista de compras, anotar um recado telefônico, seguir uma receita culinária, buscar informações em um catálogo, escrever uma carta para um parente distante, **ler um livro de histórias** etc” (RCNEI, vol.3, p.121-122).

No RCNEI, vol.3, p.131, consta no que diz respeito à leitura para crianças de zero a três anos que, as instituições e profissionais de educação infantil deverão organizar sua prática de forma a promover as seguintes capacidades nas crianças: interessar-se pela leitura de histórias; familiarizar-se aos poucos com a escrita por meio da participação em situações nas quais ela se faz necessária e do contato **cotidiano** com livros, revistas, histórias em quadrinhos etc.

Continua, acrescentando que para crianças de quatro a seis anos, os objetivos estabelecidos para a faixa etária de zero a três anos deverão ser aprofundados e ampliados, promovendo-se, ainda, as seguintes capacidades nas crianças, com relação à leitura, objeto desta monografia: ampliar gradativamente suas possibilidades de comunicação e expressão, interessando-se por conhecer vários gêneros orais e escritos; familiarizar-se com a escrita por meio do manuseio de livros, revistas e outros portadores de texto e da vivência de diversas situações nas quais seu uso se faça necessário; escutar textos lidos, apreciando a leitura feita pelo professor e escolher os livros para ler e apreciar.

“A leitura pelo professor de textos escritos, em voz alta, em situações que permitem a atenção e a escuta das crianças, seja na sala, no parque debaixo de uma árvore, antes de dormir, numa atividade específica para tal fim etc., fornece às crianças um repertório rico em oralidade e em sua relação com a escrita” (RCNEI, vol.3, p.135).

“A criança que ainda não sabe ler convencionalmente pode fazê-lo por meio da escuta da leitura do professor, ainda que não possa decifrar todas e cada uma das palavras. Ouvir um texto já é uma forma de leitura” (RCNEI, vol.3, p.141).

Ao finalizar a leitura dos Documentos Oficiais do MEC, constatei que nos 3 volumes do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil aborda-se a questão da leitura, sendo que nos dois primeiros volumes de forma superficial. Todas as leituras foram de muita valia, no entanto, o 3º volume serviu para acrescentar conhecimentos a respeito da formação do leitor, que é o tema de interesse central deste trabalho e fundamentar minhas afirmações ao longo desta monografia.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Espero a partir deste trabalho monográfico e das reflexões que foram possíveis a partir dele, conscientizar os profissionais de educação infantil, da importância de se oferecer para a criança um ambiente de letramento (onde a experiência com textos variados e de diferentes gêneros é fundamental), rico em estímulos desde o berçário e de orientar os familiares da importância da leitura e da escrita no meio em que as crianças vivem.

“Dependendo da importância que tem a escrita no meio em que as crianças vivem e da frequência e qualidade das suas interações com esse objeto de conhecimento, suas hipóteses a respeito de como se escreve ou se lê podem evoluir mais lentamente ou mais rapidamente. Isso permite compreender por que crianças que vêm de famílias nas quais os atos de ler e escrever têm uma presença marcante apresentam mais desenvoltura para lidar com as questões da linguagem escrita do que aquelas provenientes de famílias em que essa prática não é intensa. Esse fato aponta para a importância do contato com a escrita nas instituições de educação infantil” (RCNEI, vol.3, p.122).

Sabendo que a questão da formação do leitor é cultural e que precisa ser estimulada para que esse comportamento seja aprendido, é fundamental que para se formar leitores as rodas de leitura façam parte da rotina diária das crianças nas instituições. Rotina essa que deve envolver as brincadeiras, os cuidados e as situações de aprendizagem orientadas.

Seguindo essa linha de raciocínio, para que esse comportamento seja desenvolvido, para que uma pessoa se torne um leitor em potencial, é preciso que esse comportamento seja estimulado, incentivado, enfim, aprendido.

“Nas sociedades letradas, as crianças, desde os primeiros meses, estão em permanente contato com a linguagem escrita. É por meio desse contato diversificado em seu ambiente social que as crianças descobrem o aspecto funcional da comunicação escrita, desenvolvendo interesse e curiosidade por essa linguagem” (RCNEI, vol.3, p.127).

Para Pennac (1993, contracapa), o que afasta uma criança ou um adolescente da leitura de um livro não é só a televisão, o mundo fascinante dos videogames, das

compras nos shopping-centers, dos lanches em cadeias como o MacDonald's. O desinteresse pela leitura acontece, quando o livro deixa de ser "vivo" – a narração ao pé da cama, na infância, na hora de dormir, e passa a ser a "ficha de leitura", obrigatória para o bom cumprimento do programa escolar.

Uma outra questão que defendo é que a leitura que oferecemos aos nossos alunos em nossa prática, não deve ter um cunho estritamente didático, e os espaços em que a oferecemos seja um espaço que permita a criação, espaço onde a criança pode se expressar e dialogar com outras crianças, interagir com as práticas de leitura, aproximar e se familiarizar com a linguagem escrita, aumentar a curiosidade pelos livros e outros materiais escritos, perceber as diferenças entre a linguagem escrita e a oral e vivenciar a leitura como fonte de prazer e entretenimento.

"A partir do momento em que o livro é dever, a partir do momento em que há a obrigatoriedade da leitura, tudo contribui para afastar o sujeito da tarefa" (Pennac, 1993, contracapa). Isso se contrapõe a questão do prazer pela leitura. Assim acontece com os textos rígidos, desprovidos de sentido, que não sensibilizam e portanto, não provocam mudanças.

Pesquisas revelam a importância de nos cursos de formação de professores se incentivar comportamentos leitores pois, o professor que não tem prazer pela leitura e o hábito de ler, dificilmente oferecerá a leitura para seus alunos em sua prática cotidiana. Ao contrário, o professor que lê histórias, que tem boa e prazerosa relação com a leitura e gosta verdadeiramente de ler, oferecerá a prática da leitura no seu cotidiano pedagógico, além de ter um papel fundamental: o de modelo para as crianças.

Em suma, na prática do professor que quer incentivar o gosto e o prazer pela leitura de seus alunos, a leitura deve ser oferecida cotidianamente. Onde seus alunos participem nas situações em que os adultos lêem textos de diferentes gêneros, participem em situações que as crianças leiam, ainda que não o façam de maneira convencional, reconheçam o próprio nome dentro do conjunto de nomes do grupo, observem e manuseiem materiais impressos, como livros, revistas, gibis, jornais etc, previamente apresentados ao grupo e valorizem a leitura como fonte de prazer e

entretenimento. Desta forma o professor estará trabalhando a oralidade, a escuta, a comunicação, a interação e quando essa criança chegar à fase da alfabetização no sentido convencional estará com um repertório rico e articulado.

Meu interesse no estudo por esse tema é justamente por defender a ideia de que não é interessante que uma pessoa apenas saiba ler mas que em nossa prática como docentes possamos formar leitores, onde comunicar práticas de leitura permitam colocar as crianças no papel de “leitoras”, pessoas que tenham gosto e prazer pela leitura, e é fundamental que façamos isso desde os bem pequenos, lá no berçário.

## **BIBLIOGRAFIA**

### **Obras**

**BARBOSA, Silvia Néli F. & FREITAS, Eliana Lúcia de.** A formação do profissional da creche: buscando definições para uma qualificação. Monografia de especialização em educação. PUC-RJ, 2001, mimeo.

**BORBA, Ângela Meyer.** O brincar como um modo de ser e estar no mundo. In: Brasil MEC/SEB. Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento (ORG). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

**BOUVIER, S.M.** Sobre os modos de socialização das crianças. In: Educação e Sociedade, Vol.26, Mai-Ago, 2005.

**BRAYNER, Flávio H.A.** Como salvar a educação (e o sujeito) pela literatura. Revista Brasileira de Educação, Mai-Ago, nr.29, 2005.

**FOUCAULT, Michel.** Microfísica do poder. Rio de Janeiro, Edições Graal, 1979.

**FAZOLO, Eliane.** A dimensão formadora da leitura e da narrativa em Ítalo Calvino: uma estrada de muitas paradas. Rio de Janeiro: Dissertação de Mestrado, PUC-RJ, 2000, mimeo.

**GÓES (orgs.), Maria C.R. de.** A linguagem e o outro no espaço escolar, Ed. Papyrus, 1993.

**GUIMARÃES, Daniela.** Relação entre adultos e crianças no berçário de uma creche pública na cidade do RJ: técnicas corporais, responsividade, cuidado. Tese de doutorado em educação, PUC-RJ, 2008.

\_\_\_\_\_, **Daniela**. Espaços da infância, II Encontro de formação das educadoras da recreação infantil do Programa SESC-RIO para crianças e jovens, fev. 2005, (mimeo).

**GUSMÃO, Denise S.** Formação do profissional de creche: Dialogando com auxiliares e berçaristas. Monografia de especialização em educação, PUC-RJ, 1997, mimeo.

**KOHAN, Walter O.** A infância da educação: o conceito devir criança in: KOHAN, Walter O. (org.). Lugares da infância:filosofia. Rio de Janeiro:DPGA, 2004, p. 51-68.

**KRAMER, Sonia.** A infância e sua singularidade in: Brasil MEC/SEB. Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento (ORG). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

**LARAIA, Roque de Barros.** O desenvolvimento do conceito de cultura In Cultura: um conceito antropológico. Rio de Janeiro, Zahar, 2006.

**LESSA, Giane.** Lá na América Latina...- uma reflexão sobre as identidades culturais na sala de espanhol LE. Tese de mestrado, UFRJ.

**LIMA, Mayumes.** A cidade e a criança. São Paulo, Nobec, 1989.

**NUNES, Deise G.** Da roda à creche: proteção e reconhecimento social da infância de 0 a 6 anos. Tese de doutorado em educação, UFRJ, 2000 (mimeo).

**PENNAC, Daniel.** Como um romance. Rio de Janeiro:Rocco, 1993.

Revista Nós da Escola, Artigo “**Leitura aliada ao prazer**”. Ano 6, nº 62, 2008.

Revista Nova Escola Educação Infantil, Artigo “**Fazer de cada criança um leitor...**”Edição Especial, nº 15, Agosto de 2007.

**SOARES, Magda.** Letramento: um tema em três gêneros. 2ed., 11 reimpr. Belo Horizonte, Autêntica, 2006.

**TOLEDO, Cristina.** O brincar e a constituição de identidades e diferenças na escola In: GARCIA, Regina Leite (Coord.) Anais II Congresso Internacional – Cotidiano: diálogos sobre diálogos. GRUPOALFA – Grupo de pesquisa e alfabetização das alunas e alunos das classes populares. Rio de Janeiro: 2008.

**VIDAL, Diana G. & FILHO, Luciano M de F.** Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. Revista Brasileira de Educação, Mai-Ago, nr.14, 2000.

**VYGOTSKY, L. S.** O papel do brinquedo no desenvolvimento (p. 121 – 138). In: A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

## **Documentos oficiais**

**BRASIL.** *Constituição da República Federativa do Brasil.* São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1988. Art. 205 a 214.

\_\_\_\_\_. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil,* Resolução CEB nr.1 de 07 de abril de 1999.

\_\_\_\_\_. *Estatuto da Criança e do Adolescente.* LEI nº 8.069/90: Art. 53 a 73, 129 a 140, de 13 de julho de 1990. São Paulo: CBIA-SP, 1991.

\_\_\_\_\_. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.* LEI nº 9.394/96: Art.01 a 34, 37 e 38, 58 a 67, de 20 de dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais.* Brasília: MEC/SEF, 1997.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. *Referenciais curriculares nacionais para a educação infantil.* Brasília: MEC/SEF, 2002.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Departamento de Políticas Educacionais. Coordenação Geral de Educação

Infantil. *Critérios para um atendimento em creches e pré-escolas que respeite os direitos fundamentais das crianças*. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1995.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Departamento de Políticas Educacionais. Coordenação Geral de Educação Infantil. *Por uma política de formação do profissional de educação infantil*. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994.

### **Sites pesquisados**

[www.rio.rj.gov.br/sme](http://www.rio.rj.gov.br/sme)

[www.mesquita.rj.gov.br](http://www.mesquita.rj.gov.br)

[www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br)