

**FORMAÇÃO DOCENTE E LITERATURA INFANTIL:
CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO DE LEITORES NA
EDUCAÇÃO INFANTIL**

**TEACHER TRAINING AND CHILDREN'S LITERATURE:
CONTRIBUTIONS TO THE DEVELOPMENT OF READERS AND
WRITERS IN CHILDREN'S EDUCATION**

**LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO Y LITERATURA INFANTIL:
CONTRIBUCIONES AL DESARROLLO DE LECTORES Y
ESCRITORES EN EDUCACIÓN DE LA PRIMERA INFANCIA**

Ana Maura Tavares dos Anjos¹

Hamilton Perninck Vieira²

RESUMO: O presente trabalho objetiva discutir o processo de formação de professores para o trabalho com a literatura infantil visando à formação de leitores na educação infantil. Para tanto, discutimos a formação de professores à luz das ideias de Imbernón (2010) e Nóvoa (1997); e no que concerne ao conceito de literatura infantil nos ancoramos em Colomer (2003); Coelho (2000); Cavalcanti (2002); Amarilha (1997); e Zilberman (2003). O estudo se desenvolveu a partir de uma pesquisa de natureza qualitativa, na qual se insere o estudo de caso único, conforme proposto por Yin (2010), tendo como técnica de coleta de dados a entrevista semiestruturada. A investigação revelou que é preciso maior ênfase nos processos formativos voltados a literatura infantil na esteira da reflexividade. Além disso, o “faz de conta” na literatura infantil é um dos elementos importantes para o desenvolvimento integral da criança.

PALAVRAS CHAVE: Formação de professores. Literatura infantil. Formação de leitores.

ABSTRACT: This work discusses the process of teacher training for work with children's literature for the training of readers in childhood education. To this end, we discuss the training of teachers in the light of ideas of Imbernón (2010) and Nóvoa (1997); and with regard to the concept of children's literature in anchored in Colomer (2003); Coelho (2000); Cavalcanti (2002); Amarilha (1997); and

¹ Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual do Ceará. Bacharel em Psicologia pela Faculdade Católica Rainha do Sertão e licenciada em pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará. Atualmente é professora da Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos – FAFIDAM da Universidade Estadual do Ceará, campus Limoeiro do Norte. E-mail: maurinhaanjos@hotmail.com.

² Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará. Possui mestrado em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação PPGE/UECE, licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Guarulhos (2008) e Bacharel em Teologia pelo Seminário Vale da Bênção com concentração em Ministério (2003). Atualmente é professor pedagogo da Prefeitura Municipal de Fortaleza-CE. E-mail: hpv_@hotmail.com.

Zilberman (2003). The study was developed from a qualitative research, in which it operates the single case study, as proposed by Yin (2010) having as collection technique the semi-structured interview. Research has shown that we need more emphasis on training processes geared to children's literature in the wake of reflexivity. Besides, the "make-believe" in children's literature is an important element for the integral development of the child.

KEYWORDS: Teacher training. Children's literature. Formation of readers.

RESUMEN: Este trabajo analiza el proceso de formación de los docentes para el trabajo con la literatura infantil para la formación de lectores en la primera infancia. Con este fin, se discute la formación de los docentes a la luz de las ideas de Imbernón (2010), y Nóvoa (1997); y en relación con el concepción de literatura infantil en anclada en Colomer (2003); Coelho (2000); Cavalcanti (2002); Amarilha (1997); y Zilberman (2003). El estudio se desarrolló a partir de una investigación cualitativa, que es parte del estudio de caso único, tal como se propone por Yin (2010), con la técnica de recolección de datos la entrevista semi-estructurada. La investigación ha demostrado que necesitamos más énfasis en los procesos de capacitación orientadas a la literatura infantil en la estera de la reflexividad. Además, el "hacer del cuenta" la literatura infantil es un elemento importante para el desarrollo integral de los niño.

PALABRAS CLAVE: La formación del professorado. La literatura infantil. Formación de lectores.

1 Introdução

A formação de professores, enquanto tema de pesquisa, vem sendo investigada desde o início da década de 1980, em países como Portugal e Estados Unidos, e a partir da década de 1990, no Brasil. Podemos destacar, entre os pesquisadores que se debruçam sobre essa temática, Nóvoa (1997), e Imbernón (2010), dentre outros.

A partir da “Conferência Mundial de Educação para Todos”, realizada em Jomtien, Tailândia, em 1990, e da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), em 1996, a formação de professores passou a ser considerada tema presente nos debates educacionais. Contudo, o crescente interesse pelo assunto denota uma lógica regida pelo capitalismo acadêmico, que acaba tratando essa formação como uma atividade burocrática, descontextualizada e empobrecida de sentidos e significados para o professor, e, sem eco para atingir as instituições de ensino, quer da educação superior, quer da educação básica.

Nessa direção, Nóvoa (1997), defende que para a formação de professores é imperativo o eixo de referência do desenvolvimento profissional, considerando a perspectiva do individual e do coletivo. Além disso, o autor afirma que o trabalho docente deve possibilitar e favorecer espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, promovendo, assim, os saberes docentes e a abertura para a inovação.

Para nós, a profissão docente deve ser edificada tendo como alicerce um conjunto de fatores que não tenha os professores como os únicos interessados, mas que os considere como principais agentes dessa construção. Em nosso entendimento, amparados em Freire (2011), tais fatores incluem a reflexividade crítica como forma de superar a curiosidade ingênua do professor a fim de promovê-la à curiosidade epistemológica a consciência de que apenas a formação não abarca todo o complexo do desenvolvimento profissional docente; a aprendizagem ao longo da vida, (isso envolve a pesquisa como princípio educativo e científico); o fortalecimento da identidade profissional, tendo como pano de fundo a participação dos professores nas grandes decisões dos organismos que ditam as políticas públicas; a valorização das relações sociais para além dos muros da escola/da universidade e o diálogo entre ambas.

Em se tratando de necessidades diferenciadas do professor acerca de atividades de formação, Nóvoa (1997), ainda trata de uma delas, especificamente: daquela construída dentro da profissão, no contexto de movimentos pedagógicos que liga os docentes a dinâmicas para além das fronteiras curriculares e disciplinares.

Sabemos que a docência na contemporaneidade se encontra imersa em uma ‘escola de massas’ que reúne demandas advindas de diversos âmbitos da sociedade, seja a formação na perspectiva da omnilateralidade, a gestão participativa, as inovações tecnológicas, a cobrança por resultados, a formação de leitores e escritores competentes na sociedade da ‘era da informação’, que contraditoriamente apresenta altos índices de analfabetismos no país. Logo, é no contexto da formação do professor para a construção de leitores e escritores na educação infantil, que se insere nosso objeto de investigação.

No Brasil, vários Programas de incentivo à leitura estão sendo estudados e implantados pelo Ministério da Educação (MEC) desde o início de 2005. As ações foram definidas depois de uma série de encontros regionais, que promoveram, por exemplo, a avaliação do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), desenvolvido desde 1997, que tem o objetivo de promover o acesso à cultura e o incentivo à leitura nos alunos e professores por meio da distribuição de acervos de obras de literatura, de pesquisa e de referência teórica e pedagógica. No entanto, somente na edição de 2013, obras voltadas para a educação infantil foram incluídas, mesmo diante de resultados de pesquisas que na última década revelam o redimensionamento das práticas de alfabetização fundamentadas no método fônico para a alfabetização na perspectiva do letramento.

Nesse contexto de discussões, destacamos que o elemento propulsor do interesse pela investigação sobre o processo de formação de professores de educação infantil para a formação de leitores e escritores na educação infantil, justifica-se pela atuação profissional de um dos pesquisadores deste trabalho, como autora de obras de literatura infantil, bem como, a experiência como professora da Educação Básica.

Assim, questionamo-nos acerca de algumas problemáticas centrais, as quais nos propomos responder neste trabalho: Os professores participam de formação voltada à literatura infantil? Se sim, qual a implicação da formação na prática pedagógica do professor para o incentivo a formação de leitores e escritores na educação infantil?

Para tanto, inicialmente discutiremos sobre a de formação de professores à luz dos postulados de Imbernón (2010) e Nóvoa (1997). Em seguida, trazemos reflexões sobre a literatura infantil ancorando nossas reflexões em Colomer (2003); Coelho (2000); Cavalcanti (2002); Amarilha (1997); e Zilberman (2003). Posteriormente, apresentamos os aspectos metodológicos da pesquisa, discussões e os achados de nossa investigação.

2 Formação de professores

Para Nóvoa (1997) a formação não se perfaz por acúmulo de cursos esporádicos, característicos do modelo da racionalidade técnica¹. Não que não sejam importantes, os referidos cursos realizados, uma vez que oferecem certo conteúdo e a atenção individual é promovida por eles, mas para o autor é preciso transpor esse modelo mediante a reflexividade crítica de reconstrução advinda dos saberes da experiência.

Percebemos nas ideias defendidas por Nóvoa (1997) que se faz claro o cuidado com a valorização dos saberes da experiência, os quais vão além da dimensão pedagógica e perpassam a consolidação de uma cultura de colaboração de aprendizagem mútua em que as concepções do professor emergem da relação teoria e prática, por vezes, até inconsciente, mas certamente arraigada de conhecimento técnico aperfeiçoado continuamente no exercício da profissão.

Nessa direção, recobramos o pensamento de Imbernón (2010) ao alertar que ao adentrarmos o campo das discussões sobre formação continuada, identificamos que o conhecimento instituído sobre esta, nos últimos dez anos, floresce em uma época de grandes mudanças quando as criações e produções passam a ser obsoletas e ultrapassadas, massificadas pela era da informação que marca a transitoriedade do conhecimento. Além

disso, o referido autor destaca a dificuldade e a necessidade de rompermos com a visão linear de enxergar o processo formativo.

Nessa perspectiva, faz-se emergente certa urgência em compreender os fatores da diversidade e da contextualização como elementos imprescindíveis na formação. Para Nóvoa (1997, p. 29), considerar o contexto na formação do professor “é conceber a escola como um ambiente educativo, onde trabalhar e formar não sejam atividades distintas”. Assim, encontramos em Nóvoa (1997), uma clara articulação com o pensamento de Schön (2000) sobre o movimento triplo do processo de reflexividade: *conhecimento na acção, reflexão na acção e sobre a reflexão na acção* – que remete para consolidação, no terreno profissionalidade, de espaços de formação participada. Logo, tendo como contexto a interpretação dos autores assinalados, é salutar a busca da superação do isolamento docente por meio de práticas de formação que promovam a emancipação profissional. Para que essa emancipação aconteça Nóvoa (1997), é quem vai apontar a *dimensão colectiva* da formação.

Na sua concepção, a formação perpassa o dia a dia do professor no exercício de sua prática, na construção de saberes gestados no processo de reflexão para resolução dos problemas e das competências não adquiridas no contexto da universidade, mas sim, surgidas no interior das necessidades do exercício da prática. Emerge nesse panorama para Nóvoa (1997, p. 29), um outro território de intervenção na formação: a dinâmica de *formação-ação organizacional*. Aqui a escola é considerada *locus* de investigação e formulação de saberes pelos professores. Em síntese, no contexto das transformações aceleradas da sociedade com suas fugazes mudanças geridas pela lógica do neoliberalismo, a formação continuada deve, pois, superar a lógica individualista e considerar os fatores da diversidade e da contextualização.

Na discussão acima realizada acreditamos ainda ser imprescindível primar pela importância do trabalho em equipe e pela subjetividade do professor, tendo em vista que somente quando os professores constatam que a formação de que participam repercutirá na aprendizagem dos alunos, e em seu próprio desenvolvimento profissional, mudarão suas práticas.

Lembramos, nesse sentido, o que afirma Nóvoa, “a formação está indissociavelmente ligada à produção dos sentidos sobre as vivências.” (1997, p. 26), daí o estabelecimento das trilhas dos caminhos da transformação. Assim sendo, ao sustentar que os professores são sujeitos do conhecimento, construtores e reformuladores de teorias, Tardif

(2012) destaca que a experiência do professor é colocada no centro dos elementos a serem considerados na formação do professor, ou seja, a teoria associada a epistemologia da prática.

Em meio a essas querelas teórico-metodológicas, portanto, entendemos que a formação de professores na perspectiva da formação de leitores e escritores na Educação Infantil, deve considerar a história de vida do professor, seus processos de aprendizagem suas vivências, seus saberes e suas demandas. Diante disso, será possível construir processos de formação na escola que favoreçam a própria formação do professor como leitor e escritor, entendendo que, se, as crianças aprendem no contexto sócio histórico e cultural no qual estão inseridos e o professor é um agente mediador no processo de desenvolvimento e de aprendizagem da criança, este professor, é uma referência na formação de hábitos de leitura e de escrita na infância.

Portanto, a formação e sua centralidade na escola e na real necessidade do professor, de acordo com Oliveira-Formosinho (2009), influenciada pelos estudos de Nóvoa (1997), exprimem a ideia de formação como instrumento constituinte do desenvolvimento profissional nos últimos anos. Logo, pensar a formação continuada considerando o contexto da atuação profissional do professor, envolve necessariamente a escola como local privilegiado para o desenvolvimento profissional. O que não é um fato ou concepção nova, pois os estudos dos autores como, por exemplo, Antônio Nóvoa, na década de 1990 já assinala essa perspectiva, que aqui utilizamos.

A formação continuada centrada nas demandas da escola valoriza o saber da experiência. Esta formação, pois, parte do princípio de que não é possível mudar o profissional sem transformar seu contexto. Dessa forma, a reflexão sobre a prática profissional centra-se em questões concretas para serem refletidas, compartilhadas e transformadas. Nesse sentido, o contexto da formação assume papel que transcende o ensino e o domínio da técnica e abre possibilidades para a criação de espaços de elaboração de aprendizagens em colaboração dos docentes com seus pares no ambiente de seu trabalho.

Isto posto, a seguir, abordaremos a relação entre a literatura infantil e a formação de leitores e escritores na educação infantil e a relação desse processo com a formação de professores.

3 A arte literária na formação de leitores e escritores na educação infantil

A criança necessita de oportunidade de conhecer a si mesma e o mundo ao seu redor, no tocante ao desenvolvimento do senso moral e da subjetividade. Encontramos na

literatura infantil terreno fértil à elaboração de valores e normas que favorecem a criança o conhecimento das regras sociais e de questões intrínsecas sobre si mesmo. Segundo Bettelheim (1980), “significados manifestos e latentes”. Para ele, a literatura oferece conteúdos que a criança seria incapaz de descobrir sozinha.

Nesse sentido, os contos de fada e os contos maravilhosos, falam de nós mesmos. E aqui não cabe questionar a importância desses contos, pois já está comprovada por sua própria perpetuação existencial. O que nos resta é procurar, investigar e criar formas de inserir ou manter as narrativas no contexto educacional infantil, como ferramenta importante no cotidiano pedagógico.

Imersos nas reflexões até aqui tecidas, perguntamo-nos sobre qual a relação entre a formação de professores voltada a literatura infantil e as implicações deste processo na formação de leitores de escritores na educação infantil? A literatura destinada atualmente às crianças tem grande importância para sua formação, pois, além de lhes auxiliar a desenvolver suas potencialidades, pode ser um mecanismo para contribuir nas várias etapas da maturação que estabelecem as travessias entre a infância e a idade adulta.

Os primeiros livros para crianças foram produzidos ao final do século XVII e durante o século XVIII. Antes disso, não se escrevia para elas, pois não existia o conceito de infância. Essa faixa etária, segundo Zilberman (2003 p.15), não era percebida como um tempo diferente, crianças e adultos participavam dos mesmos eventos.

Com a constituição do modelo familiar burguês, centrada em um núcleo unicelular e não mais em amplas relações de parentesco, houve uma valorização da infância, fato esse que gerou maior união familiar, mas igualmente, trouxe consigo meios de controle do desenvolvimento intelectual e manipulação das emoções da criança. “A criança burguesa encontra-se plenamente integrada no contexto familiar, solidificado para resguardá-la”. (ZILBERMAN, 2003 p. 41). É nesse contexto de mudanças na sociedade, que surgem as primeiras obras escritas por pedagogos, com marcante intuito educativo para crianças.

Nesse sentido, o aparecimento da noção da infância – época de necessidades diferentes do adulto – no século XVII e a incorporação da ideia de que o adulto é o responsável pelo aprendizado das crianças, tem estreita relação com a criação, a partir do século XVIII de uma literatura específica para os primeiros anos de vida com explícita função educativa, conforme enfatiza Colomer (2003, p. 160-161):

Foi, precisamente, a função educativa a que tornou possível a aceitação social do novo ‘produto’, tal como foi profusamente assinalado pelos estudos de história da literatura infantil. Por outro lado, a indústria do livro infantil e juvenil não começou a florescer senão na segunda metade do século XIX e

sua expansão definitiva se produziu nos últimos cinquenta anos do século XX.

Amparados nesse desencadeamento de ideias abrimos espaço para realizarmos uma incursão histórico-reflexiva sobre a literatura infantil no séc. XX, ancorando nossas reflexões em Coelho (2000), ao asseverar que a eclosão da produção literária no Brasil corresponde à fase inovadora Pós-Lobatiana a partir dos anos 1960-1970. Observando seu percurso histórico, verificamos que seu modelo inaugural foi anos 1920-1930 através de Monteiro Lobato (1882 – 1948), que nos revela através de suas obras, seu ideal de sociedade.

Durante os anos 1940-1950, tempo conturbado do Estado-Novo, a literatura infantil estava atrelada às intenções das reformas educacionais em curso. “Durante o período pós-Getuliano – período de Juscelino Kubitschek, Jânio Quadros e João Goulart – até a revolução de 1964, a produção literária permaneceu inalterada” (COELHO, 2000, p. 128).

Nos anos 1950-1960 os recursos audiovisuais começaram a se expandir no mercado e a literatura infantil e a leitura perdem espaço na vida cotidiana. Já a poesia ganhou força através da música popular brasileira. Em finais da década de 1970, a liberdade criadora que havia sido atrofiada no período imediato após Lobato, volta a fecundar a criação destinada à criança.

Atualmente, um dos fenômenos mais evidentes no mercado editorial brasileiro é a expansão da produção literária para crianças e jovens. O objetivo agora é atrair o leitor para descobertas do mundo, levando-o a participar dinamicamente do ato de leitura, entendida por nós como o processo de prolongamento do ato de viver em toda sua abrangência.

Acreditamos que os livros destinados às crianças, e que também encantam as pessoas de qualquer idade, “são, sobretudo experiências de olhar... De um olhar múltiplo, pois se veem com os olhos do autor e do olhar do leitor, ambos enxergando o mundo e os personagens de modo diferente, conforme percebem esse mundo...” (ABRAMOVICH, 1997 p. 33).

O campo da psicologia, com os estudos da psicanálise e da psicologia cognitiva, nos deixou inúmeras contribuições sobre o leitor infantil. De acordo com Colomer (2003), a psicanálise foi uma teoria de fácil divulgação em nossa cultura no século XX. Sua influência no campo da literatura infantil é mais constatável na produção de livros que se dirigem a atender os conflitos psicológicos.

Outra influência poderosa no campo da literatura infantil provém da psicologia cognitiva, dos estudos de Piaget, onde se tentou “delimitar a relação entre a capacidade de recepção dos contos e o grau de desenvolvimento psicológico das crianças, isto é, o estágio das operações mentais, que os leitores infantis são capazes de realizar...” (COLOMER, 2003 p. 82). Diante disso, como explicar nessa linha de reflexão o fato de crianças com seis anos de idade, por exemplo, fazerem comentários sobre histórias com um nível de raciocínio mais complexo do que o esperável para sua idade, segundo a teoria de Piaget? A atenção de Piaget esteve mais dirigida ao pensamento lógico da criança, não levando em conta as competências narrativas, fato esse que para Colomer (2003), limitou sua aplicação ao estudo da literatura infantil.

A evolução da psicologia cognitiva pós-piagetianaⁱⁱ, através de vários autores, assinala a ideia de que um grande fator para construção da compreensão do mundo e das narrativas são as interações sociais, o que pode manifestar uma sofisticação intelectual na compreensão dos aspectos sociais. Essa corrente de pensamento foi fortemente valorizada e difundida através da teoria psicolinguística de Vygotsky, ressaltando o papel da linguagem como indispensável à aprendizagemⁱⁱⁱ.

Para explicar o papel da escola no processo de desenvolvimento do indivíduo, Vygotsky faz uma importante distinção entre os conhecimentos construídos na experiência pessoal, concreta e cotidiana das crianças, que ele chamou de conceitos cotidianos ou espontâneos e aqueles elaborados na sala de aula, adquiridos por meio do ensino sistemático, que chamou conceitos científicos. (REGO, 1995, p. 77).

Neste sentido, se as crianças entram em contato com a produção literária infantil, através dos livros, então estes devem atender aos diferentes estágios de amadurecimento biopsíquico, emocional e intelectual e o nível de conhecimento do mecanismo da leitura de seu destinatário, o leitor infantil. Coelho (2000) sugere alguns princípios que podem ser úteis na escolha dos livros de acordo com as fases de formação do leitor:

Primeira infância (dos 15/17 meses aos 3 (três anos) – A criança começa o reconhecimento da realidade que a cerca, é também, nessa fase que acontece a aquisição da linguagem, é indispensável à atuação do adulto na oferta de gravuras de animais ou objetos, em material resistente e familiar à criança.

Segunda infância (a partir dos 2 (dois) / 3 (três) anos) – Aprofundam-se as descobertas do mundo concreto e do mundo da linguagem sendo importantíssima a atuação do adulto para o contato da criança com o livro, que pode ser lido ou dramatizado para que a

criança comece a perceber a inter-relação existente entre a fala e a escrita. A imagem deve ser predominante sobre o texto que deve apresentar narrativas sobre animais ou seres inanimados como: fadas, duendes, anões, etc., pois despertam grande interesse nas crianças.

Fase inicial da leitura, a partir dos 6 (seis) / 7 (sete) anos a criança reconhece os signos do alfabeto. A presença do adulto, ainda é importante para a estimulação das descobertas do mundo cotidiano dos livros. São adequados para essa fase, aqueles livros que apresentam a predominância da imagem sobre o texto; palavras de sílabas simples, organizados em frases curtas.

As crianças são facilmente atraídas por histórias bem humoradas em que comumente o bem vence o mal, podendo se desenvolver no mundo do maravilhoso “Era uma vez...” ou no mundo do cotidiano. A ilustração do livro: *As aventuras do Boneco Peteleco* (ANJOS, 2010), nos dá um bom exemplo de produções dirigidas ao público de leitores iniciantes, onde há a predominância da ilustração.

O pensamento lógico começa a se organizar em formas concretas que permitem as operações mentais. Acentua-se o interesse pelo conhecimento das coisas, pelos desafios e questionamento de toda a natureza. Nessa fase o adulto ainda é importante para motivação e o estímulo à leitura. Isto posto, os livros para as crianças pequenas devem conter imagens condizentes com o texto e a narrativa deve girar em torno de uma situação central a ser resolvida até o final do enredo.

Entendemos que ler é mais que “percorrer com a vista (texto, palavra, sintagma), interpretando-o, decifrando-o, falando em voz alta ou não” ler é “examinar, estudar (conteúdo de texto, obra, etc.)” é “interpretar, compreender (ideia, conceito, etc.), atribuir significado, sentido ou forma [...] decifrar, reconhecer” (HOUAISS e VILLAR, 2010, p. 475). Nesta direção, “ler um texto não é ‘passar’ licenciosamente, pachorramente, sobre as palavras. É aprender como se dão as relações entre as palavras na composição do discurso. É tarefa de sujeito crítico, humilde, determinado” (FREIRE, 1992, p. 76).

Para nós, o ato de ler está diretamente relacionado ao significado da palavra e leitura que por sua vez, é um processo de compreensão abrangente, cuja dinâmica envolve componentes sensoriais, emocionais, intelectuais, filosóficos, neurológicos, tanto quanto culturais, econômicos e políticos (MARTINS, 1994). Aprender a ler, portanto, significa dar sentido ao mundo e a nós próprios.

A leitura, segundo Martins (1994 p.40), compreende três níveis básicos: sensorial, emocional e racional. A leitura sensorial começa muito cedo e nos acompanha por

toda a vida. A visão, o tato, a audição, o olfato e o gosto podem ser apontados como os referenciais mais elementares do ato de ler. Podemos tomar como exemplo nossas primeiras relações sociais. Desde os primeiros contatos com o mundo percebemos o calor e o aconchego dos braços que nos enlaçam, a luz excessiva nos incomoda, a penumbra nos tranquiliza, o som estridente ou grito nos assusta e os acalantos embalam nossos sonhos. Começamos assim a compreender e dar sentido ao que nos cerca.

A leitura emocional lida com os sentimentos faz emergir a empatia do sentir o que se sentiria caso estivéssemos na situação e circunstância experimentada pela pessoa, animal ou objeto, personagem da ficção. Se, por exemplo, uma criança ou adolescente tem preferência por contos clássicos como Branca de Neve ou a Bela Adormecida, isso possivelmente se deu com relação às personagens-título. Apesar de as narrativas serem basicamente calcadas na sequência de acontecimentos, o tempo e o espaço em que se desenrolam contam menos que a identificação do leitor com a personagem.

A leitura racional enfatiza a predominância do intelecto sobre os sentimentos e vontades do indivíduo. É importante salientar que à medida se desenvolve nossa leitura nesses níveis, também desenvolvemos nossas capacidades sensoriais, emocionais e intelectuais.

Acreditamos que o domínio do aprendizado da leitura e da escrita tem estreita relação com a possibilidade de plena participação social, pois através dela o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa sentimentos e emoções, constrói o mundo e amplia a visão de mundo. Porém, sabemos que ainda hoje, a realidade de algumas escolas não condiz com essa proposta de mudança. O que deve acontecer é uma reflexão por parte dos educadores sobre o verdadeiro significado da linguagem e o papel da escola. Refletir dentro do contexto escolar sobre o que é e para que serve a linguagem; e como os professores podem ensinar as crianças de forma a promoverem a capacidade de interação destas, com o meio social.

Uma das formas de trabalhar a linguagem acontece com o estudo dos gêneros textuais com vistas a abranger o desenvolvimento da linguagem dentro da escola, e proporcionar ao aluno novas formas de aprender a utilizar a linguagem oral ou escrita. Conforme Soares (2003, p.32) o trabalho com a linguagem oral deve acontecer relacionado com a escrita, pois a relação estabelecida entre ambos possibilita a formação de seres letrados, ou seja, versado de letras, erudito que faz uso da leitura em seus diversos tipos de portadores

de textos na sociedade a qual estão inseridos. Dentre os diversos tipos de portadores de textos que a criança terá contato ao longo de seu ciclo vital, destacamos a literatura infantil.

As pesquisas na área de aprendizagem da escrita, nos últimos vinte anos, têm provocado uma revolução na forma de compreender o processo de construção dessa aprendizagem. Assim, um projeto educativo comprometido com a democratização dos saberes sociais, atribui à escola a função e a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários ao pleno exercício da cidadania.

Uma criança mesmo antes de entrar na escola já costuma rabiscar, conforme suas oportunidades; se no meio rural: rabiscam o chão utilizando varetas, se no meio urbano: com batom, pedaços de giz, pincéis, carvão, lápis etc. Essas primeiras produções escritas, não haviam sido adequadamente consideradas até que Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1986) criaram diferentes situações que vão desde a escrita do nome à construção de frases. Mediante sua exploração, Ferreiro e Teberosky (1986) constatava a existência de níveis sucessivos de evolução da escrita. São esses:

- **Hipótese pré-silábica** – As crianças nesse estágio de evolução não fazem entre a escrita seu valor sonoro. Esse nível pode ser dividido em duas fases: Escrita indiferenciada – traços bastante semelhantes de uma palavra à outra. Uma estratégia das crianças para proceder alguma diferenciação entre os grafismos e relacioná-los ao tamanho do objeto em questão. Diferenciação da escrita a característica principal deste nível é a tentativa de diferenciação entre os grafismos produzidos. A hipótese da quantidade mínima dos caracteres é uma exigência presente nesse nível.
- **Hipótese silábica** – Esse nível é caracterizado pelo estabelecimento das relações entre a sonoridade e o registro escrito. A criança atribui a cada letra ou marca escrita, o valor de uma sílaba falada.
- **Hipótese silábico-alfabética** – Nota-se aqui um salto qualitativo, pois a criança a perceber a necessidade de mais letras para formação silábica e que uma letra qualquer não obterá o êxito desejado. Ela agrega mais letras, tentando aproximar-se do princípio alfabético.
- **Hipótese alfabética** – Nesse estágio a criança já venceu os obstáculos conceituais para a compreensão da escrita, está alfabetizada, aprendeu a ler e a escrever, internalizou os signos gráficos. No entanto, um amplo conteúdo ainda está para ser dominado: As

regras normativas da ortografia. Cabe à escola e a família garantir oportunidades para que a criança adquira o estado ou a condição da apropriação total da leitura e da escrita.

A escrita implica uma relação cooperativa entre duas ou mais pessoas, ela é tão interativa, tão dialógica, dinâmica e negociável quanto a fala, considerando interativa como uma atividade realizada conjuntamente, por duas ou mais pessoas cujas ações se interdependem na busca dos mesmos fins (IRANDÉ, 2003). Para este autor esses fatos da língua somente vêm à tona nas práticas discursivas, das quais o texto é parte constitutiva. Só os textos podem constituir o objeto relevante de estudo da língua. Neste sentido destacamos a relevância da utilização do gênero textual Literatura Infantil para o efetivo desenvolvimento infantil no processo de leitura e escrita.

4 Material e método

Visando conhecer a realidade cotidiana da formação de professores de educação infantil voltada ao gênero Literatura Infantil e as implicações deste processo no desenvolvimento da leitura e da escrita em crianças que cursam a Educação Infantil, fomos a campo por meio da aplicação de uma entrevista semiestruturada, junto a cinco docentes que atuam na referida etapa da Educação Básica em uma Escola Pública localizada no município de Itapiúna, no interior do Ceará. Logo, partimos do pressuposto de que:

No ensino, o aluno deve ser levado a analisar os diferentes propósitos que informam os modelos de regularidades na linguagem. [...] Considerando que diferentes gêneros requerem diferentes tipos de conhecimentos e diferentes conjuntos de habilidades, o ensino da produção textual e da leitura não pode ser o mesmo para todo e qualquer gênero a ser estudado (SANTOS, 2007, p. 22).

Tendo como foco o gênero Literatura Infantil, a nossa proposta refere-se a uma pesquisa empírica de cunho qualitativo por buscar na investigação um diferencial (MARTINS, 2002), algo na concepção dos docentes entrevistados que possa contribuir para as discussões acerca do desenvolvimento da leitura e da escrita na educação infantil. A pesquisa qualitativa busca responder

[...] a questões muito particulares. Ela se preocupa [...] com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela *trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos* [...] (MINAYO, 1994, p. 21) (Grifos nossos).

Amparamo-nos, também, no estudo de caso como método de investigação empírica, pois, “investiga um fenômeno contemporâneo em profundidade e em seu contexto

de vida real, especialmente quando os limites entre fenômeno e contexto não são claramente evidentes.” (YIN, 2010 p. 39). Nesse sentido, acreditamos que o estudo de caso possibilita a compreensão do fenômeno em seu contexto ao mesmo tempo em que está sintonizado com o paradigma escolhido e isso nos concede maior segurança durante o tráfego na pesquisa. O método de estudo de caso adequa-se a nossa investigação, haja vista que o fenômeno investigado é o processo de formação de professores de educação infantil para a formação de leitores e escritores na educação infantil.

A escolha do *locus* de investigação ateu-se ao critério de que a Instituição de Educação Infantil escolhida, é a única escola no município de Itapiúna-CE, que atende crianças em período integral.

5 Análises e discussões

A literatura infantil tem ganhado notória evidência nas salas educação infantil com a implantação do Programa Alfabetização na Idade Certa – PAIC em 2007, no estado do Ceará. As raízes de origem do PAIC apontam para o trabalho desenvolvido pelo Comitê Cearense para a Eliminação do Analfabetismo Escolar, criado em 2004. O Comitê era constituído pela Assembleia Legislativa, Fundo das Nações Unidas para a Infância - UNICEF, Associação dos Municípios do Estado do Ceará - APRECE, União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação - UNDIME/CE, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP/MEC, e Universidades Cearenses como Universidade Estadual do Ceará - UECE, Universidade Federal do Ceará - UFC, Universidade do Vale do Acaraú - UVA, Universidade Regional do Cariri - URCA e Universidade de Fortaleza - UNIFOR.

Tendo como objetivo explicitar a problemática do analfabetismo escolar, o referido comitê desenvolveu uma pesquisa, com 48 municípios do estado, que revelou que somente 15% de uma amostra de cerca de 8.000 alunos leram e compreenderam um pequeno texto de maneira adequada; 42% das crianças produziram um pequeno texto que, em muitos casos, eram compostos por apenas duas linhas.

De acordo com a Secretaria da Educação do Ceará – SEDUC (2012, p.29), o Programa Alfabetização na Idade Certa é uma política de cooperação entre o estado e os municípios promovida pelo governo do Ceará, com a finalidade de apoiar a formulação e implantação de políticas voltadas à alfabetização de crianças nos 184 municípios do Estado.

No tocante a Política de Alfabetização em âmbito nacional, a Portaria Nº - 867, de 04 de julho de 2012, institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa-PNAIC e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais; e a Portaria Nº 1.458, de 14 de dezembro de 2012, que define categorias e parâmetros para a concessão de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. O PNAIC é um compromisso formal assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental.

Isto posto, entendemos que o PAIC e o PNAIC foram de suma importância para o estabelecimento de políticas de formação de professores e ações voltadas ao letramento na educação infantil de acordo com as demandas locais em cada região do País.

Nesse contexto de discussões sobre a alfabetização, bem sabemos, não é ‘obrigação’ da Educação Infantil ensinar as crianças a ler e a escrever, no entanto, compete a esta etapa da Educação, favorecer a mediação da criança com a cultura letrada respeitando as necessidades sócio-psíquicas características da cultura infantil e as particularidades do contexto sócio histórico e cultural ao a criança está inserida. Assim, entendemos que a literatura infantil constitui-se um mecanismo favorecedor do letramento e pode anteceder a alfabetização. Conforme pode ser evidenciado na coleta de dados.

A amostra pesquisada envolveu cinco professoras da Educação Infantil com formação em pedagogia, com idade entre 26 e 33 anos, e tempo de experiência de trabalho docente compreendido entre 5 e 12 anos. As cinco professoras totalizam 100% do universo de docentes das turmas de crianças com cinco anos de idade, da escola investigada, sendo que, quatro são professoras titulares e, uma é professora auxiliar. Para caracterizar os sujeitos, usaremos a letra “P” associada ao número que os identificam: P1 (Professora 1), e assim por diante.

A primeira pergunta da entrevista interpelava-as acerca da existência da formação de professores voltada a Literatura Infantil. De acordo com as professoras, há formações periódicas realizadas pela Secretaria Municipal de Educação e formações realizada na Escola, no entanto, estas, não estão voltadas a literatura infantil, conforme pudemos perceber nas falas das professoras:

Tem formação mensal do PAIC que acontece na Secretaria de Educação, tem formação da Editora, mas falta formação sobre Literatura Infantil. (P1)

Tem formação mensal do PAIC que acontece na Secretaria de Educação, tem formação da Editora, eles falam sobre a literatura. (P2)

Não, não tem. Tem formação todo mês. Mas falta sobre literatura. (P3)

Eu vejo que é um fator que deixa a desejar. A formação é necessária. Deve ser contínua. Nós precisamos de formação mais forte nesta área. (P4)

Tem formação, sobre ludicidade, sobre jogos no desenvolvimento da oralidade, elas acontecem uma vez por mês, sobre literatura não tem. (P5)

Pudemos identificar a partir da análise das falas das professoras que, há formações continuadas mensais realizadas pela Secretaria Municipal de Educação, no entanto, é preciso maior ênfase nos processos formativos voltados a Literatura Infantil, tendo em vista a importância desse gênero literário para a formação de crianças leitoras e escritoras e as implicações da formação na práxis pedagógica. Ao interpelá-las sobre as implicações da formação em sua prática, as mesmas, responderam:

Algumas coisas da formação eu aplico sim, se estiverem de acordo com o nível da minha turma. (P1)

Aplico as questões da formação na prática. Não aplico tudo, aplico de acordo com desenvolvimento dos meninos. (P2)

Tem que ter. As ideias da formação eu trabalho, ponho em prática. Por exemplo: A contação de história, reconto, dramatização. Muita coisa eu aprendi nas minhas pesquisas, aprendi na faculdade (P3)

Ah com certeza tem. Tendo formação fica mais fácil trabalhar. (P4)

Sim, a formação tem implicações na prática.

Percebemos nas citações acima o valor dado a formação continuada e a real implicação da formação na prática pedagógica. É notória nas falas dos sujeitos P1 e P2 o componente reflexivo tendo em vista que as mesmas afirmam selecionarem o que aplicam em suas aulas, a partir da formação. As demais professoras ressaltam a formação como elemento importante no exercício da docência embora tenham destacado que a literatura infantil mereça maior destaque em seus processos formativos.

Quando interrogadas sobre a importância da literatura infantil para a formação de crianças leitoras e escritoras, as professoras relataram:

Contribui porque instrumentaliza para desenvolver a leitura espontânea, a leitura de imagens o conhecimento de mundo. As crianças gostam muito. (P1)

Desenvolve, contribui. Vai muito da forma que você faz. O livro desenvolve o interesse, favorece o conhecimento, a auto imagem, a imaginação, a leitura visual, o desenvolvimento cognitivo, amplia o conhecimento de mundo, conseqüentemente a leitura e a escrita. (P2)

Com certeza favorece o desenvolvimento da leitura e da escrita. Trabalhamos todos os dias. (P3)

É muito importante. É importante o contato com o livro. (P4)

Quando se é bem trabalho sim. Favorece a leitura de mundo, leitura visual, contribui no aspecto emocional e cognitivo. A criança aprende a ler, conta reconta histórias e manuseia livros. (P5)

A postura das professoras aponta para a compreensão da Literatura Infantil como um gênero literário importante nas salas de Educação Infantil, constituindo-se componente favorecedor do desenvolvimento integral da criança, e da formação de leitores e escritores, tendo em vista que por meio da literatura podemos ser reconduzidos para realidades esquecidas, conteúdos reprimidos ou recalçados. O texto literário não somente é uma metáfora do real, mas também do existir presentificado pela linguagem, por isso transgride, rompe, revela, multiplica e (re-) significa (CAVALCANTI, 2002, p. 37). Entrar no mundo do ‘Era uma vez... num reino muito distante...’ é libertar-se do tempo cronológico, é um convite para transcender o material e entrar em instâncias profundas do psiquismo humano e das questões sócio históricas e culturais da sociedade.

A criança precisa folhear o livro, ver as cores, tocar as páginas, perceber o cheiro, mudar as páginas e entender a sequência de uma história. Entendemos que assim, pequeno leitor pode elaborar suas hipóteses sobre o enredo literário e sobre a leitura com maior autonomia, na educação infantil.

O contato com o livro é uma importante experiência para as crianças pequenas que tem no professor uma referência para a construção de seus repertórios comportamentais, portanto, é importante que a criança possa participar de experiências onde o professor conte histórias tendo o livro como destaque, mas para que isso aconteça, é necessário e que o professor participe de formação continuada sobre Literatura Infantil, intentando a reflexão crítica sobre sua ação pedagógica voltada a esse gênero literário.

6 Considerações finais

Partimos do princípio que a formação de professores é um componente importante no desenvolvimento de práticas pedagógicas voltadas para ao desenvolvimento do trabalho com a literatura infantil na sala de aula. Sendo a criança, um ser ativo e construtor de conhecimento, entendemos que essa construção acontece mediante as relações sociais estabelecidas com o meio durante toda a vida e na escola com seus pares e com os

professores, portanto, a ação docente é um fator de destaque na formação de leitores desde a mais tenra idade da criança. Consideramos, pois, que as interações sociais exercem grande influência sobre o desenvolvimento do indivíduo em todos os seus aspectos.

Supusemos que a arte literária é um mecanismo social de formação integral da criança, que traz em seu conteúdo valores morais, costumes e crenças da história da humanidade, revelando-nos através dos tempos suas forças de propagação entre os povos. Fato esse comprovado nas vivências observadas com a prática da literatura infantil.

Os resultados das análises revelaram que é preciso maior ênfase nos processos formativos voltados a literatura infantil. A pesquisa ajuda a inferir que os Programas de formação continuada de professores precisam ir além da promoção de “pacotes prontos” de alfabetização e letramento. Ao contrário, precisam trabalhar a Literatura Infantil e sua real implicação na prática pedagógica a partir das demandas do contexto, do professor e da sala de aula, e nesse sentido a reflexividade é o caminho que perpassa a formação continuada na direção da práxis pedagógica articulada ao desenvolvimento profissional do docente da educação infantil.

Além disso, os dados empíricos nos ajudam a pensar a Literatura Infantil como gênero literário importante e componente favorecedor do desenvolvimento integral da criança, e do desenvolvimento de leitores e escritores. O mundo do “faz de conta” permite através da identificação com os personagens a relação de alteridade que fomenta a criatividade, forma para os valores humanos e para a criticidade. Isso possibilita a educadores e educandos a construção de um mundo melhor, de tal forma que a fantasia sonhada seja materializada na realidade emancipatória conquistada.

Notas

ⁱ Segundo a qual a atividade profissional consiste na resolução de problemas instrumentais por meio da aplicação da teoria e da técnica científica. (MIZUKAMI, 2002, p.13).

ⁱⁱ Para Colomer (2003), durante os anos sessenta e setenta, divulgaram-se as teorias da Vygotsky (1978) e tentou-se uma descrição dos processos mentais de construção do significado, a partir da ideia de que o jogo e a linguagem representam a capacidade humana mais decisiva para transcender seu “aqui e agora”, com a finalidade de construir modelos simbólicos que permitem entender melhor o mundo.

ⁱⁱⁱ “Durante a década de oitenta desenvolveu-se fortemente a ideia vygotskyana da importância do contexto social para esta construção.” (COLOMER, 2003, p. 83).

Referências

ABRAMOVICH, Fanny. *Literatura Infantil: gostosuras e bobices*. – São Paulo: Ed. Scipione, 1997.

AMARILHA, Marly. *Estão mortas as fadas?* Literatura infantil e prática pedagógica. – Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 1997 – Natal: EDUFRN.

ANJOS, Ana Maura Tavares dos. *As Aventuras do Boneco Peteleco*. Fortaleza: SEDUC, 2010.

BETTELHEIM, Bruno. *A psicanálise dos contos de fadas*. Tradução de Arlene Caetano. 9 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

BRASIL. PORTARIA Nº - 867, DE 4 DE JULHO DE 2012 Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, Nº 129, p.22-23, jul. 2012.

BRASIL. PORTARIA Nº 1.458, DE 14 DE DEZEMBRO DE 2012 Define categorias e parâmetros para a concessão de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, Nº 243, p. 15, dez. 2012.

CAVALCANTI, Joana. *Caminhos da Literatura Infantil Juvenil: Dinâmicas e vivências na ação pedagógica*. São Paulo: Editora Paulus, 2002.

CEARÁ. Secretaria da Educação. *Regime de colaboração para a garantia do direito à aprendizagem: o Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC) no Ceará*. Fortaleza: SEDUC, 2012.

COELHO, Nelly Novaes. *Literatura Infantil: Teoria, análise, didática*. 1ª Ed. São Paulo: Ed. Moderna, 2000.

COLOMER, Teresa. *A formação do leitor: Narrativa infantil e juvenil atual*. Tradução Laura Sandroni – São Paulo: Editora Global, 2003.

FERREIRO, Emílio; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da Língua Escrita*. Porto Alegre: Artmed 1986.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. *Minidicionário Houaiss da língua portuguesa*. 4 ed. Revisada e aumentada. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação continuada de professores*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

IRANDÉ, Antunes. *Aula de português: encontro & interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003 (Série Aula; 1).

MARTINS, Maria Helena. *O que é leitura*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1994.

MARTINS, Joel. A pesquisa qualitativa. In: FAZENDA, Ivani. (Org.). *Metodologia da Pesquisa educacional*. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2002. (Biblioteca da educação, série 1, v. 11).

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 24. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994 (Coleção Temas Sociais).

MIZUKAMI, M.G.N., et al. *Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação*. São Carlos: Ed UFSCar, 2002.

NÓVOA, A. (Coord.). *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa (Portugal): Dom Quixote, 1997.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. Desenvolvimento profissional dos professores. In: FORMOSINHO, João (coord.). *Formação de professores: Aprendizagem profissional e acção docente*. Porto – Portugal: Porto editora, 2009.

REGO, Teresa Cristina. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. 10º ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SANTOS, Carmi Ferraz. O ensino da língua escrita na escola: dos tipos aos gêneros. In: SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia; CAVALCANTE, Marianne C.B. (orgs). *Diversidade Textual: os gêneros na sala de aula*. 1.ed. 1 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SOARES. Magda. *Letramento: Um tema em três gêneros*. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e a formação profissional*. 14 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

YIN, Robert K. *Estudo de caso: planejamento e método*. 4ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

ZILBERMAN, Regina. *A literatura infantil na escola*. 11ª ed. rev. atual. e ampl. – São Paulo: Editora Global, 2003.

Recebido em julho de 2015.

Aprovado em setembro de 2015.