

**OS ACERVOS, OS ESPAÇOS E OS PROJETOS DE LEITURA EM  
INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO RECIFE**

RECIFE, 2013.

CINTHIA SILVA DE ALBUQUERQUE

**OS ACERVOS, OS ESPAÇOS E OS PROJETOS DE LEITURA EM  
INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO RECIFE**

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

**Orientadora:** Prof<sup>a</sup>. Dr. Ana Carolina Perrusi Alves Brandão

**Área de concentração:** Educação e Linguagem

**Linha de pesquisa:** Educação e Linguagem

RECIFE, 2013.



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**OS ACERVOS, OS ESPAÇOS E OS PROJETOS DE LEITURA EM  
INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO RECIFE**

COMISSÃO ORGANIZADORA

---

Prof<sup>a</sup>. Dr. Ana Carolina Perrusi Alves Brandão  
1º Examinador/ Presidente

---

Prof<sup>a</sup>. Dr. Ester Calland Sousa Rosa  
2º Examinador

---

Prof<sup>a</sup>. Dr. Eliana Borges Correia de Albuquerque  
3º Examinador

RECIFE, 2013.

*Dedico este trabalho a minha querida família Ailton, Luciana, Gleyce e Emerson, ao meu amado companheiro Ely, aos meus grandes amigos Alcione, Anderson, Sandra, Suzana e William e a todos que acreditam que a leitura faz bem à alma e nos torna pessoas melhores.*

## AGRADECIMENTOS

Agradeço, em primeiro lugar, a Deus que me deu a vida e me ajudou a chegar até aqui, algo que para mim não seria possível conseguir sozinha.

Tenho que agradecer também a pessoas muito especiais que estiveram e estarão sempre, mesmo que distantes, dentro do meu coração para toda a vida.

Assim, com letras maiúsculas AGRADEÇO...

... ao meu pai, que é um grande exemplo de fé, integridade, paciência, compreensão e mansidão.

... à minha mãe, que sempre acreditou em mim, me orientou e investiu nos meus estudos, tornando possível a concretização desse trabalho.

... à minha irmã e ao meu cunhado, que com suas palavras de incentivo me mostravam, nos momentos mais difíceis, um potencial que eu mesma não acreditava ter.

... ao Ely, que com muita paciência e carinho, compreendeu meus momentos de chatice, de ausência, de ansiedade e de estresses.

Queridos, quero ser sempre um motivo de muito orgulho para todos vocês!

... aos meus grandes amigos Alcione, Anderson, Sandra, Suzana e William, que desde a graduação estão ao meu lado me incentivando, me orientando, me ajudando e torcendo pelo meu sucesso, sempre.

... aos meus irmãos em Cristo que oraram por mim, mesmo quando muitas vezes não compreendiam as minúcias de um trabalho acadêmico.

A todos vocês, muito obrigada!

Outras pessoas extremamente importantes também fizeram parte dessa difícil etapa da minha vida, por isso, especialmente AGRADEÇO...

... à Prof<sup>ª</sup>. Dr. Ana Carolina Perrusi Alves Brandão, minha orientadora querida, que me ensinou, orientou, aconselhou, brigou, ouviu, incentivou, cobrou, corrigiu, acompanhou, exigiu, criticou, apoiou e, sobretudo, me ajudou durante todo o processo de construção dessa pesquisa. Sem o carinho e o profissionalismo dela, eu não teria chegado até aqui. Carol, muito obrigada por tudo... por tudo mesmo!

... às queridas Prof<sup>ª</sup>. Dr. Eliana Borges Correia de Albuquerque e Prof<sup>ª</sup> Dr. Ester Calland de Sousa Rosa, que contribuíram sábia e carinhosamente no Exame de Qualificação.

... a Jeysa Adalles e Fabiana Correia, minhas amigas queridas, que por muitas vezes me ajudaram a refletir sobre meu objeto de estudo.

...a todos os docentes da graduação e do mestrado, que de alguma forma, contribuíram para a  
minha formação.

... aos amigos que estiveram comigo durante a construção dessa pesquisa.

Enfim, a todos os que participaram direta ou indiretamente da minha vida neste período. Meus  
queridos, sem vocês não seria possível.

**MUITO OBRIGADA!**

## RESUMO

A presente pesquisa objetivou investigar os espaços de leitura disponíveis em instituições educativas voltadas para o atendimento de crianças menores de seis anos e analisar as formas de acesso e de utilização de livros de literatura infantil que essas instituições têm proporcionado às crianças pequenas. Partindo do pressuposto de que a formação de leitores se inicia já na etapa da Educação Infantil e que para isso as crianças precisam ter acesso a bons livros de literatura e vivenciar experiências significativas de leitura mediadas por suas professoras, buscamos, especificamente, identificar os espaços de leitura existentes em instituições de Educação Infantil; analisar como estão organizados esses espaços; conhecer o acervo disponível nas salas das crianças, em bibliotecas ou em outros espaços de leitura dentro das instituições e identificar as estratégias que professores e coordenadores pedagógicos utilizam para criar diferentes possibilidades de acesso e de uso do livro de literatura pelas crianças.

Para alcançar tais objetivos, utilizamos uma abordagem qualitativa que englobou a observação dos espaços de leitura nas instituições educativas visitadas e a realização de entrevistas. Os dados foram coletados em oito instituições da cidade do Recife: duas Creches com atendimento integral a crianças de zero a três anos, quatro Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) e duas escolas de Educação Infantil. Foram entrevistadas, no total, vinte e seis professoras e sete coordenadoras pedagógicas.

Os resultados evidenciam a ausência ou precariedade de bibliotecas e salas de leitura dentro das instituições de Educação Infantil que compuseram a amostra, bem como a escassez de cantinhos de leitura no interior das salas das crianças. Por outro lado, os dados também mostraram que livros de literatura infantil de boa qualidade se fazem presentes nas instituições de Educação Infantil. No entanto, as dificuldades de espaço para organizá-los torna o acervo pouco acessível às crianças. Assim, na maior parte das instituições visitadas os livros estão guardados em armários de secretarias, na sala dos professores ou em depósitos, longe do alcance das crianças. Outro fato importante é que a maior parte das instituições visitadas não desenvolve projetos mais amplos de leitura, ficando a cargo de cada professora promover, individualmente, momentos de leitura ou contação de histórias em suas respectivas salas.

O presente estudo reforça a idéia de que é fundamental desenvolver ações articuladas envolvendo os três elementos enfocados na pesquisa, ou seja, os espaços organizados para ler, o acervo e a mediação de leitura. Assim, não basta investir em um aspecto sem considerar os demais. A pesquisa também aponta a necessidade urgente de investimentos públicos simultâneos nessas áreas, no sentido de oferecer condições básicas para concretizar com qualidade a formação de crianças leitoras desde a Educação Infantil.

**Palavras-chave:** Educação Infantil, formação de leitores, espaços de leitura, acervo de literatura infantil, mediação de leitura.

## **ABSTRACT**

The aim of the present study was to investigate school reading rooms available for children aged six and less, as well as analyzing the ways of access and use of children's books in some schools in Recife, Brazil. Assuming that the formation of readers begins as early as in preschool classes, and as children must have access to good literature books and experience significant reading activities mediated by their teachers, we specifically sought to identify the existing reading rooms in some schools for young children; to analyze how those rooms are organized; to find out what books are available in those reading rooms, libraries and other kinds of reading spaces, and also to identify the strategies used by teachers and pedagogical coordinators to provide different possibilities of access and use of the books by the children. In order to achieve our goals we used a qualitative approach which included interviews and the observation of school reading rooms. The resulting data were collected at eight schools: two full-time day-care centers for children aged 0-3, four Municipal Children's Education Centers (CMEIs) and two preschools. The interviews were conducted with 26 teachers and 7 pedagogical coordinators. The results evidence either the lack or the low quality of libraries and reading rooms in the selected schools, as well as the scarcity of specific places for reading in the classrooms. On the other hand, the data show that high-quality children's literature books that are being used in those schools. Nevertheless, the scarcity of adequate reading spaces makes it difficult to provide access to the books by the children. Therefore, in most of the schools visited, books are kept in bookcases in administration rooms, in the teachers' rooms or even in storerooms, far from the children's reach. Another important factor is that most of the schools which were visited do not develop any wider reading projects, and each teacher is in charge of organizing storytelling and reading sessions in their classrooms. The present study emphasizes the idea that it is fundamentally important to develop joint actions involving the three elements focused on the research: adequate reading spaces, an appropriate set of books and reading mediation. Therefore, it is not enough to invest in one aspect without considering the other two. The research also points to the urgent need of public investments in those three areas altogether in order to offer basic conditions to form quality readers from an early age.

**Keywords:** Children's education, reader formation, reading spaces, children's literature books, reading mediation.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Foto 1 – Colchonetes e almofadas da sala multimídia.....	62
Foto 2 – Mesas, cadeiras e o quadro para desenhar as histórias lidas\ouvidas.....	62
Foto 3 – Painel sobre os autores dos livros lidos com as crianças.....	63
Fotos 4 – Cantinho de leitura do grupo 2 no CMEI 4.....	67
Foto 5 – Cantinho de leitura do grupo 3 no CMEI 1.....	68
Foto 6 – Cantinho de leitura do grupo 1 no CMEI 3.....	68
Foto 7 – Armário onde ficavam guardados os livros da Escola 1.....	73
Foto 8 – Armário de leitura na Escola 2.....	74
Foto 9 – Livros de literatura.....	74
Fotos 10 – Outros objetos disponíveis dentro do armário.....	74
Foto 11 – Armários do CMEI 4.....	75
Foto 12 – Armários na sala multimídia da Creche 2.....	75
Fotos 13 – Livros do CMEI 2 armazenados na secretaria da instituição.....	75
Foto 14 – Estante com os livros do grupo 4 - CMEI 1.....	83
Foto 15 – Cesto com os livros do grupo 1 - Creche 1.....	83
Foto 16 – Expositores com os livros do grupo 4 da Escola 2.....	84
Foto 17 – Expositores com os livros do grupo 5 da Escola 2.....	84
Foto 18 – Caixa de livros organizada pela professora do grupo 2 do CMEI 4.....	85
Foto 19 – Caixa de livros na sala do grupo 5 da Escola 1.....	85

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Entrevistas realizadas.....	53
Quadro 2 – Identificação das professoras entrevistadas.....	57
Quadro 3 – Espaços de leitura nas instituições visitadas.....	60
Quadro 4 – Espaços de leitura nas salas das crianças.....	66
Quadro 5 – O acervo nas instituições visitadas.....	71
Quadro 6 – Acervo nas salas das crianças.....	80
Quadro 7 – Frequência dos momentos de leitura e/ou contação de histórias.....	86
Quadro 8 – Atividades de leitura realizadas pelas professoras.....	87

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Fonte de aquisição dos acervos.....	78
Gráfico 2 – Tipos de livros de literatura mais citados pelas professoras.....	90

## **LISTA DE SIGLAS**

CIEE – Centro de Interação de Empresa Escola  
CMEIs – Centros Municipais de Educação Infantil  
EJA – Educação de Jovens e Adultos  
GBFL – Gerência de Biblioteca e Formação de Leitores  
GERES – Projeto Estudo Longitudinal da Geração Escolar  
MEC – Ministério da Educação  
PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais  
PNBE – Programa Nacional Biblioteca da Escola  
PNLD – Programa Nacional do Livro Didático  
PNLEM – Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio  
PNLL – Programa Nacional do Livro e Leitura  
RCNEI – Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil  
RELER – Rede de Leitura e Escrita do Recife  
SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica  
SEEL – Secretaria de Educação, Esportes e Lazer  
UFPE – Universidade Federal de Pernambuco

## SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	14
2. MARCO TEÓRICO.....	19
2.1 A formação de leitores na escola.....	19
2.2 A Educação Infantil e a formação de leitores iniciantes.....	23
2.3 Os espaços de leitura na Educação Infantil.....	27
2.3.1 A biblioteca na escola.....	30
2.3.2 O cantinho de leitura.....	35
2.4 A qualidade do livro de literatura para crianças.....	38
2.5 Os programas de incentivo à leitura.....	44
2.5.1 O Programa Nacional Biblioteca da Escola.....	44
2.5.2 O Programa Manuel Bandeira de Formação de Leitores.....	47
3. ABORDAGEM METODOLÓGICA.....	51
3.1 Procedimentos e instrumentos de coleta.....	51
3.2 Identificação dos sujeitos entrevistados .....	56
3.2.1 As coordenadoras pedagógicas.....	56
3.2.2 As professoras.....	57
4. ANÁLISE DOS DADOS.....	60
4.1 Os espaços de leitura.....	60
4.1.1 Espaços de leitura nas instituições visitadas.....	60
4.1.2 Espaços de leitura nas salas das crianças.....	65
4.2 O acervo de literatura infantil.....	70
4.2.1 O acervo nas instituições visitadas.....	71
4.2.2 O acervo nas salas das crianças.....	80
4.3. As práticas de leitura no interior das salas.....	85
4.4 Os projetos de leitura mais amplos nas instituições de Educação Infantil.....	93
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	97
6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	102
7. ANEXOS.....	108

## 1. INTRODUÇÃO

Durante o século XX, a sociedade brasileira viveu um momento de universalização da educação. A escola que antes era restrita a poucos, passa a ser ofertada às classes menos favorecidas e o aluno é tomado como sujeito no processo de ensino-aprendizagem.

Nesse mesmo contexto, surge o discurso em defesa da democratização da leitura, tema propagado pelo educador Paulo Freire e outros autores entre os anos 60 e 70. Assim, as últimas décadas do século XX foram anos nos quais a educação, a leitura e popularização do livro estiveram no centro das discussões educacionais (ALIAGA, 2007).

No âmbito das políticas públicas, o Ministério da Educação, por exemplo, criou nos anos 90, o Programa Nacional do Livro Didático - PNLD e o Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio - PNLEM que distribuem livros didáticos para alunos de escolas públicas, com vistas a ampliar o acesso aos livros. Na mesma época surge o Programa Nacional Biblioteca da Escola - PNBE, que distribui obras de literatura infantil para escolas que atendem a crianças dos primeiros anos do Ensino Fundamental.

Em 2006, o Ministério da Educação também criou o Programa Nacional do Livro e Leitura – PNLL que propõe um conjunto de projetos, atividades e eventos visando dinamizar discussões e práticas pedagógicas que incentivem o uso do livro dentro e fora da escola. Nessa linha são desenvolvidas ações que buscam estimular a leitura literária ou não literária e que promovam a criação e reestruturação das bibliotecas do nosso país.

As discussões acerca da democratização da leitura e do livro avançam e o reconhecimento da necessidade de ampliar o acesso dos alunos a materiais escritos desde as séries iniciais, resulta, em 2008 numa nova edição do Programa Nacional Biblioteca da Escola - PNBE, que a partir de então passa a estender a distribuição de obras literárias a instituições pré-escolares (crianças entre 4 e 6 anos). Esse mesmo programa prevê em sua próxima edição, a distribuição de livros de literatura para todas as creches no território nacional.

Segundo Perrotti (2004), essas ações governamentais que visam à distribuição de livros didáticos e de literatura para crianças e jovens das escolas públicas brasileiras são fundamentais quando objetivamos a formação de leitores. Entretanto, como também ressalta o autor, não basta distribuir livros de boa qualidade, é necessário criar espaços de leitura e ambientes de interações sociais que favoreçam e possibilitem o ato de ler e a aprendizagem da leitura.

A respeito dos espaços de leitura, Pieruccini (2011) salienta que não existe leitura fora do espaço, pois segundo ela, o ambiente físico também contribui no processo de significação dos textos lidos. Nesse sentido, segundo a autora, os espaços onde a leitura acontece são elementos que fazem parte do ato de ler e interferem nesse ato, assim, quando refletimos sobre a leitura é necessário considerar o que será lido e onde será lido.

A pesquisadora afirma ainda que a multiplicação da informação aumentou o relacionamento das pessoas com materiais escritos e, conseqüentemente, dinamizou os espaços onde a leitura acontece. Hoje, nas palavras de Pieruccini (2011): “lemos nos jardins, na praia, nos escritórios, na escola, na biblioteca, na cama, e não lemos só impressos” (p.77). Diante dessas múltiplas possibilidades de contato com textos, a autora reconhece que o próprio leitor cria espaços para realizar suas leituras. Porém, ela também ressalta a existência de espaços intencionalmente criados e organizados para promover a leitura, tais como bibliotecas públicas ou escolares, cantinhos de leitura e salas de leitura.

Na presente pesquisa, direcionamos nosso olhar para esses espaços escolares especialmente criados para a leitura, como nos diz Pieruccini (2011). Ressaltamos ainda que o termo “espaços de leitura” é entendido aqui tal como definido por Horn (2004): espaços físicos destinados à leitura e organizados de modo a possibilitar diferentes práticas de uso do livro. Assim, a biblioteca, a sala de leitura e os cantinhos de leitura podem ser considerados, segundo a autora, espaços de leitura nos quais se desenvolvem interações pessoais e com o livro que permitem ao sujeito construir conhecimentos, significar ou ressignificar suas experiências e construir identidades individuais e coletivas.

De fato, autores como Petit (2008) têm enfatizado o quanto pode ser determinante na história de vida das pessoas a possibilidade de frequentar espaços de leitura como as bibliotecas e de encontrar mediadores que possam conduzir uma boa aproximação com os livros. Em sua pesquisa com jovens de famílias imigrantes, moradores de bairros populares em Paris, a autora observou que muito desses jovens, supostamente, “predestinados” a uma vida escolar e social de fracasso e de alienação tiveram a oportunidade de vivenciar boas experiências de leitura mediadas por bibliotecários ou, em alguns casos, por professores que estimularam o prazer pelo ato de ler. Essas experiências, segundo conclui a autora, foram decisivas na construção da identidade desses sujeitos, pois através delas tornou-se possível para cada jovem construir uma representação mais positiva de si próprio, da sua cultura, de seus antepassados e do mundo à sua volta. Em outras palavras, a leitura funcionou como um instrumento de luta contra a

marginalização e a exclusão desses jovens, possibilitando com que fizessem outras escolhas, diferentes daquelas, talvez, “mais esperadas” pela sociedade de modo geral.

Com base nos depoimentos dos sujeitos de seu estudo, Petit (2008) afirma que a leitura, de fato, pode funcionar como um instrumento de conquista de poder, ajudar a formar opinião, permitir o acesso ao conhecimento e à cultura, melhorar o pensamento, desenvolver o raciocínio, enfim, ampliar a visão do mundo e a capacidade crítica, possibilitando aos indivíduos o exercício da cidadania.

Infelizmente, sabemos que os espaços de leitura nem sempre estão presentes nas instituições educativas do nosso país ou mesmo fora da escola. Sobre esse tema, os estudos realizados por Benassi e Saveli (2007) em Ponta Grossa no Paraná, evidenciaram, por exemplo, que a biblioteca e os espaços escolares de leitura ainda são praticamente ausentes nas escolas dessa cidade. As autoras destacam que das quatorze escolas que compuseram sua amostra, seis não tinham qualquer espaço destinado à leitura, quatro escolas possuíam bibliotecas que funcionavam precariamente e apenas quatro instituições apresentavam um espaço apropriado para a leitura.

Possivelmente, por reconhecer esse quadro como um problema nacional foi aprovada a lei de Nº 12.244 de 24 de maio de 2010, que versa sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do nosso país. Segundo os dados presentes no site oficial do Senado Brasileiro, essa lei prevê que em dez anos todas as escolas brasileiras, públicas ou privadas, deverão dispor de uma biblioteca com um acervo proporcional ao número de alunos da instituição, bem como de profissionais especializados para desempenhar o papel de mediadores de leitura.

Compartilhando a afirmação de Benassi e Saveli, (2007), também reforçamos que a concretização da leitura no ambiente escolar depende ainda de que a escola disponha de bons livros, de espaços destinados à leitura adequados e de profissionais comprometidos com a tarefa de formar crianças leitoras desde a mais tenra idade.

Nesse sentido, a presente pesquisa buscou investigar os espaços de leitura presentes nas creches, Centros Municipais de Educação Infantil e escolas do Recife e analisou as formas de acesso e de utilização de livros de literatura infantil que essas instituições educativas proporcionava às crianças pequenas.

Entendemos, conforme ressalta Petit (2008), que a leitura contribui para a formação de um sujeito crítico e para o exercício da cidadania. Nessa perspectiva, acreditamos, bem como

Solé (2003), que se desde os primeiros anos de escolarização, as crianças tiverem acesso a bons livros e viverem experiências significativas de leitura, mediadas por professoras que estimulam o hábito e o prazer pelo ato de ler, a escola estará cumprindo o seu papel na formação de leitores proficientes, que reconhecem as funções da leitura e que gostam de ler.

Nesse contexto, o presente estudo buscou de maneira mais específica, atingir os seguintes objetivos:

- 1) Identificar os espaços de leitura existentes em cada instituição visitada;
- 2) Analisar como são organizados esses espaços considerando os dois segmentos da Educação Infantil (creches e pré-escolas);
- 3) Conhecer o acervo disponível nas salas das crianças, em bibliotecas ou em outros espaços de leitura dentro das instituições educativas;
- 4) Conhecer as estratégias que professores e coordenadores pedagógicos utilizam para criar diferentes possibilidades de acesso e de uso do livro de literatura na Educação Infantil.

O presente estudo é sem dúvida importante, pois pode possibilitar aprimoramentos e reflexões tanto no plano político, quanto no plano didático. Do ponto de vista político, será possível ampliar a compreensão sobre como as instituições públicas de ensino, em especial as de Educação Infantil da cidade do Recife, vem conseguindo materializar as políticas de distribuição de livros e de criação de espaços escolares de leitura.

Já na esfera didática, esse estudo pode permitir a reflexão de professores e gestores sobre possíveis estratégias pedagógicas que favoreçam a criação e/ ou melhor organização de espaços de leitura dentro das instituições de Educação Infantil, bem como a elaboração de projetos voltados para o fomento à leitura de livros de literatura.

O marco teórico do presente estudo foi estruturado em quatro tópicos, apresentados a seguir. Inicialmente, discutiremos sobre a formação de leitores na escola e, em especial, na Educação Infantil destacando os aspectos que consideramos relevantes nesse processo. No segundo tópico, abordaremos os espaços escolares de leitura, dando destaque às bibliotecas e aos cantinhos de leitura. Em seguida, discutiremos sobre o livro de literatura infantil, especificamente, sobre critérios de qualidade, tendo em vista que este objeto se constitui como a porta de entrada para o mundo da escrita e formação de leitores na Educação Infantil. No quarto e último tópico, falaremos sobre as políticas de formação de leitores e sobre os programas

nacionais e locais de distribuição de livros de literatura em instituições escolares que atendem á crianças menores de seis anos.

## **2. MARCO TEÓRICO**

### **2.1 A formação de leitores na escola**

Ler e escrever são práticas culturais que marcam fortemente a sociedade atual. Saber ler e escrever é, portanto, uma condição considerada essencial para que o sujeito possa atuar como cidadão crítico e autônomo e, assim, ter acesso à cultura letrada e ao conhecimento. Diante disso, a formação de indivíduos capazes de usar a leitura e a escrita de forma independente e eficiente torna-se ao mesmo tempo uma necessidade e um desafio que precisam ser enfrentados pela instituição escolar contemporânea.

Para vencer esse grande desafio, alguns autores (ver, por exemplo, FREIRE, 1996; KLEIMAN, 1998; SOLÉ, 1998; SILVA, 2002; SOARES, 2003; et. al.), tem enfatizado a necessidade de superar práticas de leitura que visam apenas ao domínio da dimensão técnica do idioma e reduzem o leitor a mero decifrador de sinais do nosso sistema de escrita. Defende-se hoje, ao contrário, a promoção de práticas que levem os leitores à produção de sentidos, ao diálogo com o texto e ao questionamento do que está escrito. No entanto, estimular a formação de leitores reflexivos não é algo tão simples e, por isso, esse tema é alvo de constantes discussões.

Quando falamos sobre a formação de leitores pelo menos dois aspectos podem ser destacados: as políticas que visam formar leitores e a mediação docente nesse processo. O primeiro aspecto está relacionado às condições de formação que englobam ações que vão além da escola como, por exemplo, a distribuição de livros; a construção e organização de bibliotecas escolares; a formação de professores e bibliotecários leitores; dentre outros. Já o segundo aspecto refere-se à atuação do professor ou de outro mediador na condução de atividades com textos realizadas na sala de aula ou em outros espaços escolares destinados à leitura. Essa atuação requer ações complexas como planejar, controlar e avaliar as atividades de leitura visando despertar na criança o prazer e o gosto pela leitura, bem como o desenvolvimento de habilidades leitoras.

Sabemos que muito antes de ingressar na escola algumas crianças já têm um contato íntimo com materiais escritos, seja através do convívio com livros e revistas em casa, seja nos passeios que fazem ou nos lugares que frequentam com seus familiares, ou ainda pelos meios de comunicação, como a televisão e a internet (ANTUNES, 2009). Entretanto, independente dessas

experiências, é na escola onde espera-se que os indivíduos aprendam a ler e a escrever. Dessa forma, é também na escola onde precisam ser despertados o desejo e o prazer de ler.

Para Garcia (2007) o prazer e o gosto pela leitura resultam de boas experiências com o livro, por isso, a autora enfatiza que os educadores precisam atuar como bons mediadores entre a criança e o texto escrito proporcionando momentos instigantes e emocionantes de leitura. Ruth Rocha (1983), conhecida autora de livros de literatura infantil, confirma essa ideia quando afirma que:

“(…) a leitura não deveria ser encarada como uma obrigação escolar, nem deveria ser selecionada, vamos dizer, na base do que ela tem de ensinamento, do que ela tem de ‘mensagem’. A leitura deveria ser posta na escola como educação artística, ela devia ser posta na escola como uma atividade e não como uma lição, como uma aula, como uma tarefa. O texto não devia ser usado, por exemplo, para a aula de gramática, a não ser que fosse de uma maneira muito criativa, muito viva, muito engraçada, muito interessante, porque se assim não for faz com que a leitura fique parecendo uma obrigação, fique parecendo uma tarefa e aquela velha frase de Monteiro Lobato – É capaz de vacinar a criança contra a leitura para sempre.” (p. 4)

Yunes & Pondé (1989), ressaltam, por sua vez, que para despertar o gosto pela leitura é preciso que o material escrito seja apresentado como algo fácil, acessível e que faça parte da vida cotidiana dos leitores. Em outras palavras, a criança precisa perceber que o ato de ler permite interações entre escrita e o mundo real, entendendo que cada vez que lemos conhecemos outras realidades, fazemos novas descobertas e nos divertimos. No entanto, as autoras ressaltam que “não há como despertar o interesse de ler sem recursos e estratégias para distribuição de livros, sem bibliotecas capazes de comportar os acervos e sem professores e bibliotecários que já tenham descoberto o prazer de ler” (p.60).

Sobre o acesso ao livro, constatamos que algumas políticas já estão sendo desenvolvidas nessa direção<sup>1</sup>. O Programa Nacional de Biblioteca da Escola – PNBE, criado em 1998, por exemplo, distribuiu no ano de 2003 aproximadamente 4.062.510 livros de literatura infantil para alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental; 3.745.810 coleções de literatura infanto-juvenil para alunos de 5ª a 8ª séries também do Ensino Fundamental e 544.916 livros foram destinados à alunos da Educação de Jovens e Adultos das escolas públicas brasileiras. O mesmo programa, em 2008, teve como objetivo a distribuição de acervos de literatura para a Educação Infantil,

---

<sup>1</sup> Discutiremos mais detalhadamente sobre as políticas de distribuição de livros no tópico 2.5, subtópicos 2.5.1 e 2.5.2.

segmento que nunca havia sido contemplado até então e para as séries iniciais do Ensino Fundamental. Nessa edição, foram distribuídas 5.065.686 obras literárias para alunos matriculados em 85.179 instituições em todo território nacional. Dando continuidade a essa política de promover um maior acesso da criança ao livro de literatura, o PNBE em 2010, prevê também a distribuição de obras literárias para crianças de creches e pré-escolas.

Outro exemplo que podemos citar é o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD, esse é responsável pela seleção e distribuição dos livros didáticos que serão utilizados pelos professores e crianças durante o ano letivo. Anualmente o programa investe cerca de R\$ 302,6 milhões na compra de livros que são distribuídos para crianças e adolescentes das escolas públicas brasileiras.

Vemos, portanto, que ações de democratização do acesso ao livro têm sido implementadas no país, porém, como ressalta Perrotti (2004) é ainda notável a enorme carência de espaços como bibliotecas dentro e fora das escolas, algo básico para fomentar uma cultura de leitura entre nós. Como já foi enfatizado aqui, não é suficiente distribuir bons livros de literatura, é preciso que o acesso a obras literárias venha acompanhado de investimentos em espaços escolares e não escolares de leitura e na formação de bons mediadores para atuar nestes espaços.

Sobre a importância dos espaços de leitura na escola vários autores (ver, por exemplo, PERROTTI, 2004; CRUZ E SILVA, 2007; GURGEL, AGUIAR, LIMA E AZEREDO, 2007; CALDAS E TÁLAMO, 2007; SILVA, 2007, VERDINI, 2007, entre outros) têm enfatizado que destinar espaços à leitura dentro do contexto escolar é uma iniciativa que favorece a formação de leitores autônomos. Segundo esses autores, independente da criança ter ou não ter contato com livros fora da escola, é dentro dessa instituição que se espera um maior envolvimento em práticas diárias de leitura e escrita, por isso, ressalta-se a necessidade de haver dentro de cada escola espaços como as bibliotecas, os cantinhos e as salas de leitura nos quais as crianças frequentemente vivam situações reais de usos da leitura.

Como temos enfatizado até aqui, o papel dos mediadores é também fundamental para permitir uma boa aproximação com os livros e, assim, desenvolver nas crianças o interesse e o prazer de ler. Em síntese, concordamos com a afirmação de Yunes e Pondé (1989) de que:

“São dois fios que se puxam: o do acesso ao livro e o do interesse pela leitura. Para que um e outro se cruzem é preciso que se reconheça a leitura como condição indispensável ao desenvolvimento social e à realização individual. Pouco adiantará o esforço de se multiplicar a produção de livros se o homem não estiver convencido das vantagens de ler” (p. 54)

Em outras palavras, a necessidade de políticas que invistam na distribuição de livros e construção de espaços escolares e extraescolares de leitura deve ocorrer em paralelo com outra demanda prioritária: a formação de professores-leitores, pois esses serão, por excelência, os mediadores de leitura, dentro do contexto escolar.

A esse respeito, Petit (2008) ressalta que o mediador tem a importante missão de “criar pontes” entre o leitor e o mundo dos livros para que este se aventure em suas novas descobertas através da leitura. Ao mesmo tempo, o mediador deve acompanhar o leitor em toda a sua trajetória criando condições para que ele, cada vez mais, avance em direção à leitura autônoma.

Com o foco nos mediadores de leitura, Carvalho (2007) realizou uma pesquisa-ação com professores de diferentes séries de uma escola pública do Ceará e com os bibliotecários da instituição. Seu objetivo era compreender como ocorriam as práticas de leitura dentro da escola.

Os dados desse estudo foram coletados de diferentes modos: a partir de discussões em grupo realizadas com os sujeitos da pesquisa; através de portfólio que serviu como espaço de registro da história de vida e experiências de leitura dos participantes; oficinas de leitura e observações em sala de aula e na biblioteca. A partir dos dados obtidos nesse estudo, a autora afirma que dentro da maioria das salas de aula observadas, o ensino de leitura ocorria de forma descontextualizada e mecânica, o que resultava no desinteresse dos alunos pela leitura.

A pesquisadora também concluiu que apesar de haver na instituição uma biblioteca, a atuação do professor responsável por esse espaço resumia-se à organização dos livros e à manutenção da ordem no ambiente. Não eram realizadas atividades de incentivo à leitura, nem de aproximação entre as crianças e os livros. Assim, a autora aponta a necessidade de um maior investimento na formação de professores e bibliotecários, pois segundo ela, se a escola é uma das responsáveis pela formação de leitores é preciso que aconteçam diariamente na instituição práticas de leitura que possibilitem uma verdadeira aproximação entre as crianças e os livros.

A esse respeito documentos oficiais (BRASIL, 1998 e BRASIL, 2009), também têm enfatizado a necessidade da interação entre a criança e o mundo da escrita e da leitura, desenvolvendo-se desde cedo o gosto pelo ato de ler. Nesses documentos oficiais (BRASIL, 2009) afirma-se que “O professor que pretende levar os alunos à proficiência leitora precisa empenhar-se em fornecer variadas oportunidades, quer dizer, provocar situações diversas em que a leitura se faça necessária por diferentes – e reais – motivos.” (p. 21). Além disso, conforme salienta Brandão (2006), um outro aspecto fundamental para a formação de leitores é

desenvolver nas crianças, já na etapa da Educação Infantil, uma “postura de busca e elaboração de significados diante dos textos que circulam na escola” (p. 60). Isto significa dizer, segundo a autora, que não basta trazer para a escola textos que interessem as crianças ou que estejam presentes em diferentes esferas sociais é preciso, segundo ela, saber mediar suas relações com esses textos de modo a desenvolver leitores ativos que, desde cedo, se engajam na tarefa de ouvir e entender os textos lidos pela professora.

Diante do que foi discutido até aqui, entendemos que, já na etapa da Educação Infantil, a escola e as professoras, podem despertar nas crianças o desejo de ler ou, ao contrário, pode contribuir para tornar a leitura algo complicado e desinteressante. Nesse contexto, a qualidade da mediação é algo essencial na formação de leitores nesta fase. Nesta pesquisa, ao focar nos espaços de leitura no interior da escola e nas estratégias de acesso ao livro de literatura infantil estaremos refletindo sobre a qualidade do encontro que se dá entre mediador, crianças e os livros.

## **2.2 A Educação Infantil e a formação de leitores iniciantes**

Consideramos que a Educação Infantil se constitui em uma etapa muito importante na formação da criança leitora, pois esses primeiros anos da escolarização podem possibilitar o acesso a bons livros e permitir que os pequenos tenham um encontro significativo e prazeroso com o mundo da escrita.

Sabemos que mesmo que as crianças não saibam ler autonomamente, elas são plenamente capazes de construir sentidos a partir do que ouvem. Segundo o RCNEI, (BRASIL, 1998) os momentos de leitura podem proporcionar às crianças a familiarização com as características do gênero lido, a ampliação de seus conhecimentos de mundo e gramaticais, a aprendizagem dos mecanismos utilizados para ler o texto com compreensão, o desenvolvimento da oralidade e da argumentação, além de promover muitas descobertas a respeito da língua escrita. Os momentos de leitura, na Educação Infantil, são diversos e dentre eles destacam-se a contação e a leitura de histórias.

Contar histórias, segundo Otte e Kovács (2002), é uma prática que acompanha a humanidade desde o início de sua existência. Nas famílias mais antigas, como ressaltam as autoras, havia um tempo e um espaço para compartilhar as vivências do dia-a-dia. Nesses momentos que, geralmente, aconteciam após o jantar, todos os membros da casa se agrupavam para ouvir as histórias contadas.

A prática de contar histórias, porém, foi se modificando no decorrer dos anos. Com os novos arranjos familiares que vão surgindo em decorrência do intenso processo de industrialização e urbanização, a família vai aos poucos perdendo a prática de trocar experiências entre os seus membros através da contação de histórias. Dessa forma, a prática de transmitir oralmente os modos de vida e de comportamentos sociais através das histórias, foi sendo transferida para a segunda maior instituição educativa: a escola.

Dentro desse contexto, a atividade de contar histórias começa a assumir, embora muito timidamente, um caráter mais pedagógico, tendo em vista a formação de determinados comportamentos sociais, um dos principais objetivos da educação do século XIX. Na escola atual, porém, essa atividade assume, de acordo com Barbosa e Santos (2009), uma função um pouco diferente daquela época. Hoje a prática de contar histórias no âmbito escolar apresenta objetivos ligados, principalmente ao gosto pela literatura e a formação de leitores.

Com os mesmos objetivos, a leitura de histórias também está mais presente no cotidiano das escolas, sobretudo nas instituições que atendem a crianças menores de seis anos. O RCNEI (BRASIL, 1998), por exemplo, afirma que tal prática proporciona às crianças pequenas a ampliação do universo cultural e o desenvolvimento de várias habilidades que contribuem para a formação do leitor, tais como: a atenção, a observação, a memória, a reflexão, a expressão oral, entre outras. Além disso, essa atividade pode estimular o gosto pela leitura e a vontade de aprender a ler, enriquecer o vocabulário das crianças e estimular reflexões sobre as diferenças entre a linguagem oral e a linguagem escrita. Para Cunha (1994) ler histórias para crianças promove ainda um espaço de interação social no qual diferentes linguagens são utilizadas, desenvolvendo-se a fantasia e a imaginação dos pequenos.

Diante das vantagens da leitura de histórias para crianças alguns autores (ver, por exemplo, SOUZA & SANTOS, 2004; SILVA, 1995) ressaltam que essa prática deveria fazer parte do cotidiano da criança tanto dentro de casa, com a mediação da família, como na escola. No entanto, segundo esses autores, a família nem sempre tem clareza da influência positiva que pode exercer com respeito à leitura. A esse respeito Perin (2009) destaca que as crianças descobrem:

“(...) através do comportamento de seus pais, que a leitura pode vir a ser uma distração, um prazer, uma oportunidade de descontração, uma ocasião de trocas e comentários. Se a criança nunca viu seus pais, que ela ama e admira, tirarem prazer da leitura, ela terá, sem dúvida, mais dificuldade para encontrar, ela mesma, este prazer.” (Perin, 2009 apud Charmeux, 1997, p. 117).

De fato, os ingleses Wells (1983) e Kroll (1983) confirmaram em suas pesquisas que crianças que têm contato precoce com a língua escrita na família obtêm maior êxito na aprendizagem da leitura e escrita. Assim, para os autores, a leitura de histórias em voz alta na infância tem grande influência no sucesso da aprendizagem formal de leitura e escrita.

No Brasil, por meio de um estudo longitudinal realizado com sua filha Fabiana, Rego (1988) discute a importância de ler histórias para crianças que ainda não sabem ler convencionalmente. Segundo a autora, antes de começar o ensino formal de leitura e escrita Fabiana já havia descoberto que ler e escrever serviam a diferentes propósitos e que para ler e escrever eram necessários mecanismos distintos. Além disso, a menina já demonstrava familiaridade com os modelos de histórias escritas e mesmo antes de entrar na escola já era capaz de produzir narrativas orais que apresentavam uma coesão textual avançada para a sua idade. Segundo Rego (1988), o fato da leitura de histórias ser parte da rotina de sua filha em casa fez com que ela realizasse descobertas importantes sobre o funcionamento da nossa escrita. A autora ressalta ainda que a exposição aos diversos tipos de materiais escritos presentes dentro do contexto familiar também pode ter contribuído para o desenvolvimento das habilidades citadas acima. No entanto, como sabemos a prática de ler histórias para os filhos nem sempre está presente nas famílias brasileiras.

Assim, a Educação Infantil assume uma responsabilidade ainda maior no que se refere ao trabalho de aproximação da criança com o mundo da leitura e da escrita. Nesse sentido, ressaltamos a necessidade de assegurar nas instituições de Educação Infantil o direito das crianças de ouvir, diariamente, a leitura e contação de boas histórias. Contudo, como temos afirmado, não basta apenas garantir o direito ao acesso, é preciso refletir sobre ações de mediação docente no momento da leitura de histórias.

Tal mediação inclui a escolha dos livros de literatura a serem lidos para as crianças, a organização do ambiente para o momento de leitura e a realização da atividade propriamente dita.

A escolha da história que será apresentada às crianças pode parecer, aparentemente, uma tarefa simples, entretanto, essa escolha merece uma atenção especial por parte da professora, uma vez que a literatura infantil possui uma pluralidade de linguagens que permite diferentes níveis de leitura e de interpretações. Conforme surgerem Brandão e Rosa (2010), um dos critérios de escolha das obras literárias que serão lidas pelas crianças ou para elas são as afinidades estéticas que a educadora tem em relação aos livros de literatura. Nas palavras das autoras:

“(…) é importante que as escolhas do professor passem pelo crivo das suas próprias exigências estéticas enquanto leitor, levando em consideração que a obra como um todo (imagens, texto, programação visual) tem potencial para ser recebida pelo leitor como algo que afeta, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos.” (p.74)

No entanto, apesar de considerar as preferências da educadora, as leituras feitas para as crianças, devem ampliar esse universo. Assim, conforme afirmam Chartier et. al. (1996), também é importante diversificar os livros lidos para as crianças, incluindo obras com diferentes estilos de ilustração e de escrita como, por exemplo: os contos de fada clássicos ou aqueles reinventados, as fábulas mais antigas ou as mais modernas, dentre outros.

Voltando aos critérios de escolha sugeridos por Brandão e Rosa (2010), as autoras salientam a necessidade de considerar o gosto do grupo a quem a história se destina. Por fim, as autoras reforçam a necessidade de que a professora conheça o acervo a que as crianças têm acesso dentro e fora da escola, para que possa fazer uso desse acervo, bem como para ampliar as oportunidades de leitura de novas histórias.

Além da escolha da história, a organização do ambiente também é fundamental para o êxito da atividade de leitura. Segundo Moura (2008), para as situações de leitura o ambiente deve ser organizado de maneira que as crianças fiquem sentadas em círculo no chão, no tapete, entre as almofadas ou até mesmo em cadeiras. Além disso, essa organização deve garantir que todas as crianças possam ouvir a voz da professora, apreciar as ilustrações da história lida e as expressões faciais e corporais que a educadora faz durante a leitura ou contação.

Nesses momentos, a docente deve ler as histórias com expressão, mostrando as imagens, bem como estimulando o desenvolvimento de estratégias de compreensão de texto por meio de perguntas sobre o texto, como ressaltam alguns autores (ver, por exemplo, Solé, 1998; Colomer e Camps, 2002; Brandão, 2006). Essa conversa sobre o texto, conforme Brandão e Rosa (2010), é um momento importante, pois, desde que bem conduzida, pode facilitar a construção de sentidos e ampliar a compreensão do que foi lido. Segundo as autoras o que justifica a importância da conversa sobre o texto literário é, sobretudo:

“A possibilidade que ela dá de engajar o leitor ou ouvinte na busca e produção de significado sobre o que lê e escuta.” (p. 70). E dessa forma, a criança começa a compreender a leitura como uma atividade de construção de sentidos em que é preciso interagir ativamente com o texto.” (p.70).

Nessa perspectiva, conforme afirmam as autoras, a conversa sobre textos literários lidos para crianças numa roda de história, constitui uma oportunidade para “ensinar a compreender”. De fato, como ressalta Solé (1998):

“O professor serve de modelo para os seus alunos mediante sua própria leitura: lê em voz alta, pára sistematicamente para verbalizar e comentar os processos que lhe permitem compreender o texto – por exemplo, as hipóteses que realiza, os indicadores que se baseia para verificá-las...; também comenta as dúvidas que encontra, as falhas de compreensão e os mecanismos que utiliza para resolvê-las...” (p. 76)

Assim, conforme ressalta Ribeiro (2007), todos os movimentos do professor são importantes para os leitores iniciantes: a forma como ele segura o livro, o modo como ele passa as páginas, as expressões faciais durante a leitura, a forma como ele explora as informações presentes na capa, como são elaboradas hipóteses e como elas são comprovadas ou refutadas durante a leitura ou contação da história. Compartilhando dessa ideia, Brandão e Rosa (2010) salientam que:

“(...) o professor ensina a compreensão de um texto quando formula perguntas interessantes sobre ele, quando escuta e reage às respostas das crianças. Assim, com suas ações no momento em que lê um texto em voz alta na roda, a forma como conduz a conversa sobre o texto, até mesmo a maneira como apresenta para a sala a proposta de leitura de um livro, o professor funciona como modelo de comportamentos, atitudes e expressões de um leitor que dirige regula seu próprio processo de leitura, ensinando, portanto, como se faz para ler.” (2010, p.73)

No próximo tópico aprofundaremos a discussão sobre os possíveis espaços de leitura na Educação Infantil, refletindo, particularmente, sobre o papel das bibliotecas, e dos cantinhos de leitura para a formação de crianças leitoras.

### **2.3 Os espaços de leitura na Educação Infantil**

Em todos os segmentos da Educação Básica e, mais especificamente, na Educação Infantil muito se discute sobre a importância de criar espaços que favoreçam o desenvolvimento das crianças. Dentro desse debate, estudos destacam a necessidade das crianças estarem inseridas em espaços escolares que estimulem a imaginação, a produção das crianças, a diversão e a aprendizagem (ver, por exemplo, FALCO 2009; BELTRAME e MOURA 2009). Documentos

oficiais também reforçam a ideia de que nessa etapa de ensino, o espaço físico, se organizado de maneira desafiadora, pode contribuir substancialmente para o desenvolvimento infantil. O RCNEI (BRASIL, 1998), por exemplo, afirma que:

“O espaço na instituição de educação infantil deve propiciar condições para que as crianças possam usufruí-lo em benefício do seu desenvolvimento e aprendizagem. Para tanto, 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. Deve ser pensado e rearranjado, considerando as diferentes necessidades de cada faixa etária, assim como os diferentes projetos e atividades que estão sendo desenvolvidos.” (p. 69)

Partindo, portanto, da ideia de que o espaço escolar intencionalmente organizado pode potencializar o desenvolvimento de diferentes habilidades infantis defendemos, na presente pesquisa, que a criação e organização de espaços de leitura nas instituições de Educação Infantil podem contribuir de forma significativa para formação de leitores desde os primeiros anos de escolarização.

Como já mencionamos aqui, de acordo com Horn (2004) “espaço de leitura” é o espaço físico que o educador destina às atividades de leitura, incluindo os elementos que o compõe: os objetos, os materiais didáticos, o mobiliário, a decoração e a sua própria organização. Nesses espaços, podem ocorrer diferentes relações interpessoais e variadas práticas de leitura que favorecem o contato significativo com o mundo da escrita, essas relações, somadas ao conjunto de elementos que formam os espaços físicos de leitura, são denominadas pela autora de “ambientes de leitura.” Esse conceito de “ambientes de leitura” é também referido por Pieruccini (2011). Nas palavras da autora:

“Os ambientes de leitura, contudo, são espaços construídos e pensados, especificamente, para se ler. Não são meros espaços físicos, mas resultam da combinação entre os diversos elementos que os constituem e também das relações a que se propõem ou que se estabelecem nesses lugares.” (p. 78)

Com base nas ideias discutidas por Horn (2004) e Pieruccini (2011), enfatizamos que, no presente estudo, pretendemos observar os espaços físicos pensados e destinados à leitura dentro das instituições de Educação Infantil. No entanto, as entrevistas realizadas com professoras e coordenadoras pedagógicas também nos possibilitarão ter uma ideia geral sobre as práticas de leitura desenvolvidas nesses espaços, embora estas não estejam sob nosso foco de observação.

Pesquisas realizadas por Franco et al. (2005), reforçam que as características físicas e os recursos utilizados pela instituição educativa são aspectos fundamentais para o desempenho escolar dos alunos. Os autores analisaram os resultados do SAEB<sup>2</sup> de 2001, no qual 57.258 alunos realizaram um teste de múltipla escolha e responderam a um questionário sobre aspectos socioeconômicos e culturais, práticas de estudo e ênfase dada pelos professores aos deveres de casa. Também foram analisados questionários respondidos por professores e gestores de 4.065 escolas em que os recursos escolares, organização e gestão da escola, clima acadêmico e práticas pedagógicas foram avaliados. Com base nos dados obtidos a partir do teste e dos questionários os autores concluíram que além de outros aspectos físicos da escola, a organização e utilização de bibliotecas, salas de leitura e cantos de leitura podem influenciar positivamente o ensino e a aquisição de habilidades cognitivas de leitura e de outras áreas do conhecimento.

Nessa mesma direção, Teixeira (2008) realizou uma pesquisa de cunho qualitativo com o objetivo de analisar os espaços escolares relacionados ao desenvolvimento de habilidades de leitura. Para isso a pesquisadora investigou três escolas públicas da cidade do Rio de Janeiro que participaram do projeto GERES<sup>3</sup> desenvolvido nesse município. Na escolha das instituições participantes do estudo a pesquisadora considerou os resultados obtidos pelos alunos nas duas primeiras avaliações de leitura realizadas pelo GERES no ano de 2005. Assim, as três escolas selecionadas apresentaram proficiência acima, em torno e abaixo da média geral de desempenho no referido exame.

A coleta de dados envolveu registros fotográficos das salas de leitura, dos cantinhos de leitura e dos murais expostos nas salas, nos corredores e no pátio das escolas. Além disso, a pesquisadora realizou entrevistas com professores e diretores, além de observações em oito turmas das séries iniciais do Ensino Fundamental.

A partir das informações coletadas a pesquisadora evidenciou que as duas instituições que obtiveram melhores resultados nos testes de leitura do Projeto GERES, utilizavam cotidianamente os espaços escolares destinados à leitura para a realização de atividades que incentivavam diferentes práticas de leitura e de escrita. Por outro lado, a escola que apresentou os

---

<sup>2</sup> O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB foi implantado em 1990 e realiza a cada dois anos testes de proficiência em Português e Matemática com alunos do Ensino Fundamental.

<sup>3</sup> “O Projeto GERES é um estudo longitudinal que acompanha a evolução da aprendizagem de Leitura e Matemática de um mesmo grupo de aproximadamente 21.000 estudantes de 303 escolas distribuídas em cinco cidades brasileiras no início do Ensino Fundamental entre 2005 a 2008. O principal objetivo do Projeto foi investigar quais eram as práticas educativas e as condições escolares que contribuíam para a promoção da eficácia escolar e da equidade intra-escolar.” (Teixeira, 2008, p.02.)

piores resultados nos testes de proficiência em leitura, mesmo dispondo de espaços de leitura não priorizava atividades de incentivo a práticas leitoras.

Tais estudos reforçam a necessidade de haver dentro de cada instituição escolar não apenas espaços destinados à leitura, mas também o incentivo a práticas de leitura e de uso dos livros, pois assim como tem sido ressaltado em documentos oficiais (BRASIL, 1998, 2009), crianças que, cotidianamente, frequentam espaços de leitura organizados, acolhedores e desafiadores; que podem visitar bibliotecas e levar livros emprestados para serem lidos em casa, entre outras práticas de aproximação com os livros, desenvolvem maior interesse e motivação para aprender a ler, ampliando suas chances de se tornarem bons leitores no futuro.

Nessa mesma direção Perroti (1999) também ressalta que o primeiro passo dado pela escola para a formação de crianças leitoras desde os primeiros anos de escolarização é inseri-las em espaços nos quais a leitura e os livros estejam sempre transitando e movimentando as pessoas em busca de novos saberes.

Nos próximos itens buscaremos aprofundar nossas reflexões sobre alguns espaços de leitura na escola: a biblioteca escolar ou sala de leitura e os cantinhos de leitura, destacando suas especificidades e a importância de cada um deles para a formação de leitores.

### **2.3.1 A biblioteca na escola**

Mesmo com o aumento significativo na produção de livros e de materiais escritos a partir do surgimento da imprensa, no século XV e a consequente multiplicação do número de livros disponíveis e das bibliotecas, o acesso a esses espaços sociais continuou sendo restrito aos poucos que dominavam a cultura letrada.

Somente a partir do final do século XIX e início do século XX é que observa-se um rompimento com a visão de biblioteca como um espaço destinado à proteção de obras sagradas e documentos secretos, passando esta a ser vista como espaço de construção de conhecimentos.

No Brasil isto não se deu de forma diferente. No século XIX, quando surgiu no país, a biblioteca era reservada apenas a um grupo de pessoas “letradas” que, na maioria das vezes, pertenciam à aristocracia ou ao clero. Nesse período, a biblioteca era, portanto, um espaço igualmente restrito e até mesmo proibido, já que lá eram guardados importantes documentos sagrados e os poucos livros que existiam na época.

Em um contexto mais atual, a popularização da educação e do livro transformou a biblioteca em um espaço democrático, acessível a qualquer sujeito independente de credo ou classe social. Entretanto, apesar dessa democratização, o acesso aos livros e aos espaços de leitura, ainda é, na visão de Aguiar (2006), um grande desafio para a educação brasileira.

A biblioteca escolar, de acordo com Batista (2009), é um instrumento de auxílio ao processo de ensino-aprendizagem, pois, funciona como suporte para o trabalho docente e como meio de aprofundamento e descobertas para seus usuários. Mais especificamente, Campelo (2003) faz menção à biblioteca escolar como um espaço que proporciona o desenvolvimento de habilidades como a de localização, seleção, interpretação e uso da informação que, segundo a autora, são essenciais para viver em uma sociedade como a nossa, cuja informação é abundante e crescente. As autoras ainda afirmam que a biblioteca na escola, teoricamente, cria oportunidades de formação pessoal, profissional, além evidentemente, de auxiliar no desenvolvimento de hábitos de leitura.

Os PCNs (BRASIL, 1997), por sua vez, apontam a biblioteca escolar como um espaço em que se estimula o gosto e o hábito pelo ato de ler, em que se aprende o respeito ao ambiente coletivo, ao livro e a outros materiais de leitura. Esse documento oficial, embora não faça menção ao papel da biblioteca escolar na Educação Infantil, enfatiza que nesse espaço são (ou pelo menos deveriam ser) realizadas ações que visam ao desenvolvimento da leitura, compreensão, intertextualidade, bem como de incentivo à práticas que estimulam o uso social das leituras realizadas.

Apesar de todos os benefícios citados acima, a biblioteca escolar ainda não faz parte da realidade da maioria das instituições públicas de educação do Brasil. De acordo com os dados do Censo Escolar 2010<sup>4</sup> das 180 mil escolas públicas existentes em território nacional 128,4 mil declararam não possuir uma biblioteca. Ou seja,, apenas 51,6 mil do total de escolas brasileiras afirmam dispor de uma biblioteca. Além disso, há que se considerar que pesquisas como as de Benassi e Saveli (2007) apontam que boa parte das bibliotecas costuma funcionar em condições precárias ou estão desativadas. Segundo Aguiar (2006), portanto, promover o acesso ao livro e criar bibliotecas dentro e fora do contexto escolar deveria ser uma das prioridades das políticas públicas educativas, uma vez que formar leitores é uma das principais metas da educação brasileira.

---

<sup>4</sup> Dados disponíveis no site oficial do Ministério da Educação - MEC.

Reforçando essa ideia de insuficiência e precariedade de espaços de leitura, Leahy (2006) afirma que apesar de assumir um “papel de difusão de conhecimentos e de aglutinação das manifestações culturais do ser humano” (p. 19), a realidade encontrada nas bibliotecas escolares do Brasil não demonstra, na prática, a sua verdadeira importância. Segundo Silva (1995) em alguns casos, a biblioteca escolar assume o papel de “depósito de livros”, pois não dispõe de boa estrutura física e nem de uma organização do acervo que favoreça o seu uso. Assim, nas palavras do autor, muitas vezes a biblioteca resume-se a:

“Um armário trancado, situado numa sala de aula, ao qual os alunos só têm acesso se algum professor se dispõe a abri-lo(...) quando a chave é localizada. Outras vezes, a biblioteca, razoavelmente instalada, funciona em horários breves e irregulares, sendo uma verdadeira loteria adivinhar quando ela estará aberta. Há situações em que o espaço da biblioteca escolar é utilizado não como um lugar de estudo, de pesquisa ou leitura, mas de punição (...) é o espaço onde os alunos vão copiar verbetes trechos ou parágrafos dos mesmos livros e enciclopédias “receitados” pelos professores desde os tempos imemoriais.” (p.13)

Tendo em vista a melhoria desse cenário, algumas iniciativas públicas têm buscado garantir a presença de espaços de leitura no âmbito escolar. Documentos oficiais como o RCNEI (BRASIL, 1998) e os PCNs (BRASIL, 1997), por exemplo, recomendam há bastante tempo que cada instituição de Educação Infantil e de Ensino Fundamental tenha a sua própria biblioteca, ou outros espaços destinados a leitura. Nessa mesma direção, a lei de Nº 12.244, aprovada em 24 de maio de 2010, como já foi dito, propõe até 2020 a construção de uma biblioteca em cada instituição de ensino, apesar de não mencionar explicitamente se esta meta inclui as Creches e Pré-escolas<sup>5</sup>.

Muitos autores (ver, por exemplo, BAMBERGER, 1986; PERROTI, 2004; SILVA, 1986; SILVA; 1988) também reforçam a necessidade de haver bibliotecas dentro das escolas. Guimarães (2009), por exemplo, afirma que a biblioteca escolar é um espaço que possibilita a criação de hábitos de leitura, a construção da cidadania, além de estimular a cultura, a informação e o lazer. Para a autora, ter dentro da escola uma biblioteca é fundamental, pois, esse espaço favorece a realização de variadas práticas de leitura que se bem mediadas podem contribuir para despertar a criatividade e o senso crítico dos alunos, além de possibilitar o desenvolvimento de habilidades específicas de leitura, importantes na formação de leitores

---

<sup>5</sup> A esse respeito vale mencionar que o Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (o Pro Infância), que destina recursos aos municípios para a construção de creches e pré-escolas, bem como para a aquisição de equipamentos e mobiliários, não prevê no projeto arquitetônico espaços como bibliotecas ou salas de leitura nos prédios a serem construídos.

competentes. A esse respeito, Pieruccini (2011), adverte que para que a biblioteca cumpra com a sua função, ela precisa ser:

“(...) integrada aos processos gerais de construção de conhecimento, não se trata de um mero apoio à sala de aula, como tradicionalmente foi tomada. É o espaço de aprendizagem, de apropriação e de vivências culturais” (p. 90).

Dessa maneira, de acordo com o que a autora defende, a biblioteca (pública ou escolar) deve contribuir não só para a aprendizagem da leitura, mas também colaborar para a aquisição do conhecimento em diversas áreas. Corroborando com essa ideia, Grandi (2004) afirma que:

“A biblioteca pode ser o local onde se forma o leitor, mas, para tanto, deve ser pensada como um espaço de criação e de compartilhamento de experiências, um espaço de produção cultural em que crianças e jovens sejam criadores e não apenas consumidores de cultura. É preciso, ainda, entender a biblioteca como um espaço integrado ao programa pedagógico da escola.” (p.25)

Nesse sentido, Grandi (2004), aponta alguns elementos estruturais que devem ser considerados quando pretendemos que a biblioteca seja um espaço de formação de leitores. Dentre esses elementos ela enfatiza a necessidade de dispor de um *acervo atualizado e de outros materiais escritos* que possibilitem diversas práticas de leitura. Para ela, a constituição de um acervo de boa qualidade poderá despertar a curiosidade para a leitura, além de proporcionar novas descobertas.

Na Educação Infantil quando as crianças estão dando os primeiros passos em direção à leitura, a constituição do acervo também é fundamental. Assim, no que diz respeito a esse segmento, as autoras ressaltam a importância de que além de livros, haja na biblioteca outros materiais escritos que favoreçam diferentes experiências de leitura, tais como gibis, revistas, jornais, panfletos, dicionários, dentre outros.

De acordo com Grandi (2004) outro elemento estrutural necessário para o funcionamento de uma biblioteca é a *existência de um bom espaço físico*. Nas palavras da autora esse espaço deve ser “concebido não somente como espaço de informação, mas principalmente como espaço de comunicação, que leve em conta a corporalidade dos leitores, isto é, os seus modos de ler” (p.25). Sobre os leitores e seus modos de ler Gil e Soliva (2003) afirmam que:

“Observamos na biblioteca condutas de leitura diversas, que correspondem a diferentes momentos evolutivos dos alunos em relação ao ato de ler. Vemos

crianças que olham as imagens, mas que não buscam significados no texto; outras que lançam hipóteses sobre possíveis significados que nem sempre verificam; algumas têm necessidade de oralizar o texto em voz baixa, outras estão imersas no que chamamos de “isolamento do leitor”, conduta típica da pessoa que, de forma ativa, está envolvida na busca de significado do texto” (p.119).

Entretanto, para que os leitores vivenciem essas diferentes experiências de contato com os livros e com outros materiais de leitura é fundamental que o espaço físico da biblioteca esteja em boas condições tanto para receber às crianças, quanto para favorecer esses diferentes modos de ler.

Como já afirmamos aqui pesquisas apontam uma grande precariedade dos espaços físicos disponibilizados para as bibliotecas escolares brasileiras. Os dados de Lourenço e Assumpção (2007), por exemplo, confirmam tal afirmação. A pesquisa conduzida pelas autoras envolveu trinta escolas Municipais de Ensino Fundamental de São Leopoldo (Rio Grande do Sul). Lourenço e Assumpção (2007) tinham o objetivo de analisar como acontecia a hora do conto nas bibliotecas de cada instituição. Os dados foram coletados através de memoriais respondidos pelos professores responsáveis pelas bibliotecas e de observações desses espaços.

Segundo as autoras, das trinta escolas observadas, vinte e sete possuíam uma sala exclusiva para a biblioteca, porém, esses espaços nem sempre eram amplos e adequados. Além disso, algumas das escolas participantes da pesquisa afirmaram que precisavam dividir o espaço da biblioteca com outros setores da escola, como: sala de professores, corredor de acesso à sala de informática, ou outros projetos desenvolvidos na escola. Em síntese, os espaços destinados às bibliotecas estão longe do que recomendam Aguiar e Bordini (1993), pois segundo esses autores, tais espaços precisam ser amplos, ventilados, bem iluminados, aconchegantes, interessantes e desafiadores para que as crianças sintam-se bem e voltem frequentemente.

Retomando a discussão sobre os elementos estruturais fundamentais para que a biblioteca atue como formadora de leitores, Grandi (2004) destaca a importância das *mediações de leitura*. A autora salienta que: “bibliotecários e professores devem ser mediadores de leitura conjuntamente, sendo eles mesmos leitores críticos, capazes de distinguir a boa literatura infantil e juvenil, no momento da seleção e da indicação de livros”. (p.25).

Nesta mesma direção Carvalho (2007) afirma a necessidade de haver dentro de cada biblioteca um profissional, seja um bibliotecário ou um professor, consciente do seu papel na formação leitores. Segundo a autora, esse profissional responsável pela biblioteca deve ser alguém que já tenha descoberto o prazer da leitura e que esteja sempre receptivo e disponível

para ajudar os leitores a se aventurar em novos textos e ser alguém que, sobretudo, multiplique as oportunidades de leitura para os novos leitores e frequentadores da biblioteca. Nas palavras de Petit (2008):

“O mediador é aquele ou aquela que pode legitimar um desejo de ler que não está muito seguro de si. (...) é aquele ou aquela que acompanha no momento, por vezes tão difícil, da escolha do livro. Aquele que dá a oportunidade de fazer descobertas, possibilitando-lhe mobilidade nos acervos e oferecendo conselhos eventuais, sem pender para uma mediação do tipo pedagógico. O iniciador é aquele ou aquela que exerce uma função chave para que o leitor não fique encurralado entre alguns títulos, para que tenha acesso a universos de livros diversificados, mais extensos.”(p.174)

Diante do que foi exposto, é inegável o papel da biblioteca escolar para a formação de leitores. Assim, defendemos que esse espaço deve estar presente em todas as instituições de ensino, inclusive nas de Educação Infantil, pois se pretendemos desenvolver nas crianças a tão falada autonomia para realizar diferentes leituras em contextos e situações diversas, é fundamental oportunizar, desde os primeiros anos de escolarização básica, o acesso a espaços nos quais o livro e a leitura estejam presentes.

No tópico seguinte falaremos sobre os cantinhos de leitura nas salas de aula, outra possibilidade de espaço escolar, além da biblioteca, que pode favorecer a formação de leitores.

### **2.3.2 O cantinho de leitura**

Como discutimos no tópico anterior, a biblioteca escolar exerce diversas funções educativas, dentre elas a difusão do conhecimento e a viabilização do acesso a diferentes materiais escritos. Porém, assim como Teberosky e Colomer (2003), entendemos que para formar crianças leitoras é preciso oportunizar, cotidianamente, sua convivência com livros, com leitores e com situações reais de leitura. Por isso, materiais portadores de textos devem estar presentes não apenas na biblioteca escolar, mas também nas salas das crianças. Nas palavras das autoras:

“Promover o espaço das crianças com histórias, poemas ou livros informativos é uma condição essencial para favorecer o acesso à língua escrita e para motivar o desejo de aprender a ler. O espaço de sala de aula deve refletir essa imersão induzida no mundo da escrita, sendo atrativo e bem organizado, para que os alunos possam movimentar-se com segurança. Nessa delimitação do espaço, o canto da biblioteca é um ponto central.” (p.145)

Organizar a sala de aula em cantos é, de acordo com Gil e Soliva (2003), uma prática bastante comum nas turmas da Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Essa ideia nasceu a partir das teorias de Froebel e de Montessori, estando presente nas pré-escolas desde o século XIX.

Os modelos educativos defendidos por Froebel e Montessori enfatizavam a importância de criar e organizar espaços nos quais as crianças pequenas tivessem liberdade de se movimentar, de experimentar, de descobrir e de construir conhecimentos. Os atualmente chamados “cantinhos de leitura” estão associados a um espaço reservado dentro da sala de aula, organizado com livros e objetos que estimulem a leitura e a imaginação das crianças.

Gil e Soliva (2003), com base em uma pesquisa que investigou a utilização de cantos temáticos por alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental em uma escola pública de Barcelona observaram que o trabalho com cantos, em especial, com os cantos de biblioteca e de oficina<sup>6</sup>, permitiu ao professor identificar os conhecimentos prévios das crianças sobre a leitura e a escrita; estimular a cooperação e a autonomia; atender e respeitar a diversidade de gostos de leituras; acompanhar individualmente os avanços e retrocessos na aprendizagem de cada criança e, sobretudo, intervir no processo individual de aquisição de conhecimentos de aspectos relacionados ao sistema de escrita. Além disso, as autoras afirmam que essa experiência permitiu aos professores envolvidos refletir sobre a organização da sala de aula, sobre a atuação pedagógica adequada a cada situação, e sobre os materiais e as atividades de leitura utilizados no ensino de língua materna. Em outras palavras, a organização de cantinhos parece favorecer uma atenção mais individualizada à criança.

Chartier; Clesse e Hérbrard (1996) também salientam a “biblioteca de sala de aula” como uma boa oportunidade para aproximar às crianças da rotina de uma biblioteca propriamente dita. Segundo os autores, em um contexto micro, ou seja, na própria sala das crianças, é possível, familiarizá-las com a organização do acervo, a prática de empréstimo de livros, a pesquisa de temas de seu interesse, atividades que, em geral, acontecem no espaço maior de uma biblioteca.

Também para Pieruccini (2011):

---

<sup>6</sup> O canto biblioteca buscava, sobretudo, estimular o gosto pela leitura e criar condições para que as crianças identificassem os livros como uma fonte de informação útil. Nesse canto o acervo era bem variado e as crianças ficavam à vontade entre os livros para fazer suas escolhas, ler a obra que desejassem e ainda realizar ou não uma atividade após a leitura. O canto oficina, por outro lado, visava fazer com que a criança percebesse, mediante a manipulação de materiais diversos, que o significado dos textos pode variar de acordo com as mudanças que são feitas em seus elementos. Esse canto também estava voltado mais especificamente para o avanço das crianças no processo de alfabetização, além de estimular outras habilidades de leitura, como a antecipação, a percepção rápida de indícios textuais e a dedução de significado de palavras desconhecidas.

“É inegável o valor do canto de leitura quando ele consegue se inscrever de forma viva e dinâmica na sala de aula, e incentiva a participação afirmativa e colaborativa dos alunos no processo de construção de conhecimento, abrindo espaço às experiências particulares de leitura.” (p.79)

Nesse sentido, conforme enfatizam esses autores, o espaço da biblioteca da sala, ou do cantinho de leitura, deve estar organizado de maneira desafiadora e instigante para potencializar essas práticas leitoras, levando sempre em conta, de acordo com Pieruccini (2011), “as particularidades de cada grupo, contemplando ao mesmo tempo o projeto pedagógico da escola e a faixa etária das crianças a que se destina” (p.79).

Em síntese, como vimos acima, o canto de leitura dentro da sala de aula, permite ao professor mediar de forma mais próxima, mais individual e mais específica a relação que cada criança está desenvolvendo com o livro. Por esse motivo, o cantinho de leitura precisa ser um espaço aconchegante de modo que os seus usuários sintam-se à vontade e tenham liberdade de olhar, pegar e escolher a obra que desejam ler, mesmo que ainda não saibam ler convencionalmente.

Ainda a esse respeito, de acordo com Chartier et.al. (1996) a organização do canto-biblioteca pode variar. Ou seja:

“Este pode ser, como no modelo da escola maternal, um canto ao abrigo do olhar, com tapete no chão, almofadas, prateleiras baixas e estantes para livros; ou pelo contrário, mais próximo do modelo escolar, um canto de trabalho com mesas dispostas frente a frente, livros e documentos ordenados, fichário de empréstimo e presença de vários exemplares dos instrumentos de trabalho mais usados (dicionários, enciclopédias, atlas, etc.).” (p. 79)

Pieruccini (2011), por sua vez, salienta que os cantos de leitura precisam ser organizados de maneira a que todas as crianças que fazem parte do grupo tenham acesso livre, direto e sem restrições aos materiais expostos nesses cantos, pois como discutem os autores anteriormente citados, quanto mais à vontade a criança se sentir nesses espaços maior será a sensação de prazer que ela sentirá ao frequentá-lo e, por consequência, repetirá a experiência por mais vezes.

Além da organização do cantinho de leitura na sala, é importante ressaltar que a escolha e organização do acervo a ser disponibilizado às crianças também merecem uma atenção especial. Segundo Cunha e Cavalcanti (2008), “o acervo é um conjunto de documentos conservados para o atendimento das finalidades de uma biblioteca: informação, pesquisa, educação e recreação.”

(p.02). E como afirma Perroti (2004), o acervo é um elemento fundamental para a formação de uma biblioteca de qualidade independente de sua natureza.

Partindo do pressuposto de que os leitores iniciantes são formados na interação com leitores experientes e materiais de leitura de boa qualidade, os livros escolhidos para compor o acervo da biblioteca de sala devem ampliar o universo de leituras das crianças, ou seja, devem contemplar diferentes gêneros, conter livros de extensão variada, de diferentes autores, clássicos e contemporâneos, pensados para o público infantil e apresentados em variados suportes.

Ainda sobre o acervo, o RCNEI (BRASIL, 1998), ressalta que este:

“(…) deve conter textos dos mais variados gêneros, oferecidos em seus portadores de origem: livros de contos, poesia, enciclopédias, dicionários, jornais, revistas (infantis, em quadrinhos, de palavras cruzadas), almanaques etc. Também aqueles que são produzidos pelas crianças podem compor o acervo: coletâneas de contos, de trava-línguas, de adivinhas, brincadeiras e jogos infantis, livros de narrativas, revistas, jornais etc. Se possível, é interessante ter também vários exemplares de um mesmo livro ou gibi. Isso facilita os momentos de leitura compartilhada com o professor ou entre as crianças.” (p. 157)

Além desses materiais de leitura, nos cantinhos, segundo Silva (2002) e Teberosky e Colomer (2003), também podem ser disponibilizados outros recursos como histórias narradas em CDs ou em DVDs, jogos, fantoches, abecedários, computador conectado à internet e outros materiais que favoreçam descobertas sobre o nosso sistema de escrita. Esses recursos, bem como os livros podem ser expostos em varais, cestos, estantes ou até mesmo estarem sobre a mesa, contanto que estejam sempre ao alcance das crianças e sejam apresentados em bom estado de conservação de modo que “o aluno não só tenha o gosto de manuseá-los, como também aprenda a respeitar e cuidar deles de modo adequado” (Pieruccini, 2011, p.80).

É fundamental também, conforme discute a autora, que os acervos disponibilizados nos cantos de leitura sejam periodicamente renovados através de novas aquisições, empréstimos ou trocas de livros com a biblioteca ou com outros cantos de leitura existentes na escola, para que as crianças experimentem frequentemente as surpresas que os novos livros podem trazer.

No próximo item, retomaremos o tema da constituição do acervo discutindo, em especial, sobre a qualidade do livro de literatura infantil.

## **2.4 A qualidade do livro de literatura para crianças**

O livro, de acordo o Dicionário Aurélio (1999), corresponde a uma "reunião de folhas ou cadernos, cosidos ou por qualquer outra forma presos por um dos lados, e enfeixados ou montados em capa flexível ou rígida" (p.173). Esse objeto que transmite saberes e cultura, porém, nem sempre esteve presente e acessível às pessoas ao longo da história da humanidade. Segundo Katzenstein (1986) os primeiros livros surgiram na Mesopotâmia e foram aperfeiçoados pelos Romanos na Era Cristã, no entanto, o seu uso estava exclusivamente ligado às práticas religiosas.

A partir do século XV, com a invenção da imprensa, a Bíblia e, posteriormente, outros livros se multiplicaram, mas mesmo assim, ainda não havia livros destinados ao público infantil. Foi somente a partir do século XVIII, quando a infância começou a ser reconhecida como uma fase da vida humana dotada de características e especificidades, que surgiu a necessidade de se criar uma literatura voltada para crianças. Essa literatura, porém, apresentava, segundo Avellar e Couto (2009), objetivos pedagógicos e não artísticos.

No século seguinte, a literatura infantil começa a difundir-se e a presença dos livros torna-se mais frequente na família burguesa, no entanto, como ressaltam as autoras acima citadas, os livros infantis produzidos no decorrer desse período sofriam fortes influências da Revolução Industrial, fato que marcou o início de uma nova organização da sociedade e impulsionou a reestruturação das principais instituições sociais: a família, a escola e a indústria. Nesse contexto, o livro era um forte aliado na nova educação imposta pela classe dominante, pois, através dele eram disseminados valores morais, sociais, religiosos e modelos de comportamentos, a fim de moldar e disciplinar, as crianças, transformando-as em adultos que cumprissem as expectativas burguesas de produção e de organização social.

Se por um lado o livro era utilizado como propagador de ideologias e comportamentos dos grupos dominantes, com o avanço das discussões sobre a infância e as habilidades específicas dessa etapa, as obras infantis publicadas no século XIX, começaram a destacar aspectos mais lúdicos, embora ainda preservassem características moralizantes e disciplinadoras. As primeiras e mais famosas obras infantis desse período foram, segundo Cunha (2004), os livros escritos por Perrault, Irmãos Grimm, Andersen, Lewis Carrol. Essas obras, de acordo com a autora, eram adaptações do folclore e dos contos populares que se transformaram em livros infantis e, posteriormente, se tornaram clássicos da literatura infanto-juvenil, na Europa.

No Brasil, a literatura infantil é introduzida através das obras de Monteiro Lobato. Esse autor, segundo Siqueira (2008), rompeu com um tipo de literatura ideológica que exaltava o

modo de vida burguês e tentava moldar a vida das crianças, futuras cidadãs. Nas palavras da autora, as obras lobatianas:

“(...) rompem com os estereótipos burgueses, com padrões prefixados do gênero, e criam um mundo para as crianças que não se constitui no reflexo do real, mas na antecipação de uma realidade que supera os conceitos e preconceitos da situação histórica em que a literatura era produzida.” (p.66)

Nesse sentido, Monteiro Lobato critica o caráter ideológico dos livros infantis, que objetivavam a formação do futuro adulto e propõe um novo sentido para as obras literárias voltadas para crianças: o livro como um objeto artístico que incentiva a fantasia e a imaginação dos pequenos leitores. As obras de Lobato, de acordo com Siqueira (2008), deram, portanto, “às crianças, as possibilidades para imaginar, criar e recriar, sem o medo da opressão” (p. 66).

Atualmente, de acordo com Zilberman (2003), o livro de literatura infantil segue as propostas defendidas por Monteiro Lobato durante o século XIX. Dessa forma, segundo a autora, as obras destinadas às crianças buscam, assim como as demais obras artísticas, levar o seu leitor a uma postura crítica e questionadora. No entanto, conforme ressalta Corrêa (2008), os livros de literatura como objetos artísticos voltados para a infância, apresentam características diferentes das obras destinadas ao público adulto, pois, de acordo com o autor, possuem uma pluralidade de linguagens que permitem diferentes níveis de leitura e de interpretações. Ainda segundo Corrêa (2008), a qualidade estética de um livro é o conjunto de elementos que despertam a curiosidade do leitor, fazendo-o se interessar pela leitura mesmo antes de ler as informações básicas do livro. Dentre esses elementos podemos citar o design da capa, o material com o qual o livro é feito, o tamanho do livro e das letras, as cores das páginas, a arrumação do texto e as imagens presentes na obra.

Quem convive com crianças sabe o quanto as imagens de um livro atraem o seu olhar. Segundo Costa (2009), as imagens não são uma mera representação do texto escrito.

O autor define a leitura das imagens como uma relação “intersubjetiva entre um autor e um observador mediada pelo texto visual e pela cultura, que fornece a ambos os recursos linguísticos para essa comunicação” (p.89). Nesse sentido, podemos dizer que as ilustrações de um bom livro de literatura infantil extrapolam o caráter descritivo e documental da obra e podem provocar no leitor uma agradável sensação durante a leitura, auxiliando-o na compreensão da trama e na percepção de detalhes que não aparecem explicitamente no texto escrito.

Além das imagens presentes no livro de literatura infantil, a qualidade do texto é também outro elemento que compõe a estética da obra. Dessa forma, como ressalta Corrêa (2008), um bom livro de literatura infantil é aquele que, além de um projeto gráfico de boa qualidade, apresenta um texto coeso e coerente que permite ao leitor construir os sentidos do texto gradativamente. A disposição do texto, o jogo de palavras ou até mesmo de rimas podem permitir uma leitura prazerosa despertando no leitor \ ouvinte a curiosidade, a imaginação e, sobretudo, a construção de novos sentidos a partir do que foi lido.

O texto dos livros de literatura para crianças, porém, pode cair em algumas “armadilhas ideológicas”. De acordo com Meireles (1984) tais textos podem, através de um tom moralizante, transmitir “os pontos de vista que este (o adulto) considera mais úteis à formação de seus leitores. E transmite-os na linguagem e no estilo que adulto igualmente crê adequados à compreensão e ao gosto do seu público” (p.29). Assim, o texto literário deixa de ser um estimulante para a imaginação e fantasia e assume um caráter doutrinário e disciplinador.

Segundo Paiva e Oliveira (2010), outra armadilha que os textos dos livros de literatura infantil podem apresentar, relaciona-se à simplificação da linguagem utilizada. Conforme ressaltam as autoras alguns escritores optam por utilizar uma linguagem textual simplista ao extremo, por considerar que os pequenos leitores são incapazes de compreender determinadas expressões e até mesmo assuntos. Dessa forma, subestimam a capacidade intelectual da criança e oferecem textos de menor qualidade que acabam por não trazer qualquer significado ao leitor.

Diante dos critérios de qualidade do livro de literatura discutidos aqui, fazer a escolha dos livros que comporão o acervo disponível às crianças constitui um desafio para a professora. Nesse sentido, perguntas do tipo: “Quantos livros devem fazer parte desse acervo? Que tipos de obras devem ser postos à disposição das crianças? Que histórias seriam mais atraentes para meu grupo de crianças?” são questões que podem orientar essa reflexão. A esse respeito, Chartier; Clesse e Hérbrard (1996) alertam que:

“Uma lista fechada, limitada, tranquilizadora, é uma garantia de sucesso junto às crianças pouco acostumadas com os livros. Portanto, deve-se resistir à tentação de enriquecer sem parar a biblioteca de sala de aula, através das compras e das doações. (...) é preciso que a professora lembre-se com obstinação que a biblioteca de sala de aula não está a serviço de grandes leitores, mas de crianças que conhecem poucos livros e ainda não gostam de ler” (p.95).

Dessa forma, segundo os autores, a quantidade de livros disponibilizados no cantinho de leitura ou em outros espaços de leitura na Educação Infantil não deve ser muito grande, porém, o acervo desses espaços precisa ser variado oferecendo às crianças livros de narrativas, histórias em quadrinhos, livros de imagens, e outras opções que lhes permitam descobrir, através desse contato, o prazer de folhear esses livros e ouvir suas histórias.

Ainda segundo Chartier et. al. (1996), no caso do acervo disponível em salas de crianças que já lêem convencionalmente, é importante considerar que elas possuem diferentes gostos e níveis de leitura. Por isso, a docente deve, de acordo com os autores, disponibilizar um bom número de livros muito fáceis e alguns mais difíceis, livros com textos ou apenas com imagens, livros finos e grossos para que as crianças sintam-se à vontade na escolha das obras que lhe agradam e que atendam as suas necessidades como leitores.

A educadora pode optar também, conforme destacam Teberosky e Colomer (2003), por diferentes estilos de escrita como, por exemplo: os contos de fadas clássicos ou aqueles reinventados, as fábulas mais antigas ou as mais modernas. No entanto, é preciso respeitar o gosto de leitura do grupo a quem o acervo se destina. Para isso, é fundamental que as crianças experimentem tanto a leitura de histórias mais clássicas quanto de histórias mais contemporâneas e enfim, decidam qual o estilo que mais lhes agrada.

De fato, pesquisas demonstram que leitores iniciantes e mesmo crianças que ainda não sabem ler já apresentam certos critérios de escolha para o que preferem ler/ ouvir. A pesquisa de Rocha (2000), por exemplo, com um grupo de alunos do segundo ano do Ensino Fundamental que visitavam regularmente a biblioteca e realizavam atividades de leitura nesse espaço mostra que um dos critérios utilizados pelas crianças para a escolha do livro era *quantidade de texto* que ele apresentava. Segundo a pesquisadora, os alunos que possuíam menor habilidade de leitura preferiam os livros com pouco texto, enquanto aqueles que demonstravam maior fluência na hora de ler o texto, optavam por livros com mais escrita. O *aspecto visual* da obra também contribuía para a escolha das crianças. Assim, dentre os mais escolhidos estavam os livros que apresentavam mais ilustrações coloridas e possuíam capa e formato diferente dos demais.

O título da obra era outro critério adotado pelas crianças. Os títulos mais misteriosos e engraçados atraíam a atenção e despertavam maior curiosidade para a leitura. Ainda de acordo com os dados da pesquisa, as crianças, procuravam as obras cujo *título e autores* já eram por elas *conhecidos*, ou ainda, pelo *gênero do livro* (suspense, aventura, terror, romance).

Silva (2008) também analisou os critérios de escolha de livros de literatura, neste caso, por crianças dos Grupos I, II e III da Educação Infantil. De acordo com os dados apresentados pelo autor as crianças selecionavam o livro que seria lido pela professora levando em conta a *ilustração* da obra, *o desejo de ouvir a leitura de um dos contos de fadas clássicos da literatura infantil* ainda o fato de *já ter ouvido anteriormente a narrativa* e identificar-se com ela.

Ainda a respeito do tema de critérios de seleção, Santos, Cavalcante & Brandão (2005) buscando analisar a qualidade do trabalho de compreensão realizado nas rodas de história com crianças entre 4 e 5 anos, analisaram os critérios de seleção das professoras dos livros a serem lidos nas rodas.

De acordo com os resultados apresentados nessa pesquisa, as professoras afirmavam que a história escolhida deveria *seguir o planejamento*, ou seja, estar de acordo com a área de conhecimento trabalhada com as crianças na ocasião. Segundo as autoras, as professoras priorizavam também *diversificar os gêneros literários*, assim buscavam ler contos de fadas, contos modernos, fábulas, entre outros gêneros. Além disso, as docentes diziam considerar *a faixa etária* do grupo de crianças buscando descobrir *as temáticas de interesse* dos pequenos.

Valdez e Costa (2007) também realizaram um estudo com professores de Educação Infantil que participaram de um curso de formação continuada oferecido pela Secretaria Municipal de Educação de Goiânia. As autoras buscaram, através de questionários, elencar os critérios que as educadoras seguiam na hora de escolher os livros infantis que seriam lidos para as crianças em sala de aula. De acordo com os questionários, as autoras concluíram que a maioria das professoras acredita “no poder redentor do livro para formar hábitos, construir valores e, também para ensinar conceitos” (p.169). Nesse sentido, os livros mais escolhidos pelas docentes eram aqueles que possuísem um *fundo moral; ensinasse alguma coisa; incentivasse boas maneiras* ou *acalmassem as crianças*.

Diante de tais resultados, as autoras afirmam que para incentivar práticas de leitura não basta que o educador tenha boa vontade e goste de ler. É fundamental, segundo elas, ser um leitor crítico, que discute e pesquisa sobre temas que envolvem a infância, suas especificidades e necessidades. Assim, antes de escolher o livro que será lido o educador precisa ter contato com *vários gêneros* e buscar *histórias interessantes* que falem de *temas significativos para as crianças* que proporcionem aventuras e *estimulem o desenvolvimento da imaginação e de outras linguagens*. Além disso, as autoras ressaltam a necessidade de oferecer às crianças o contato com livros de *boa qualidade textual e ilustrações significativas* de modo a influenciar positivamente a

relação dos pequenos leitores com os livros. Com respeito às imagens Resende (1992) afirma que estas, bem como o projeto gráfico das obras infantis podem aguçar a percepção visual e tátil da criança em relação à história, fazendo com que sensação de prazer e a curiosidade sejam prolongadas durante a leitura do enredo.

Em suma, ressaltamos a necessidade de observar nas obras literárias que são lidas para as crianças a presença dos elementos estéticos dos quais falamos inicialmente, para que dentro do contexto de sua sala, os leitores mirins experimentem as diferentes sensações que a leitura de um bom livro de literatura infantil pode proporcionar.

No tópico seguinte, abordaremos os programas de incentivo à leitura, bem como os critérios de escolha utilizados pelos especialistas para selecionar os livros distribuídos para as crianças das instituições públicas de ensino.

## **2.5 Os programas de incentivo à leitura**

Os programas de incentivo à leitura, como já foi dito, buscam desde a década de 90, ampliar o acesso aos livros, bem como incentivar práticas de leitura dentro e fora das instituições escolares. Nesse contexto, várias ações de incentivo às práticas leitoras vêm sendo desenvolvidas em âmbito nacional, estadual e também municipal. Desde então, tais ações têm sido objeto frequente de pesquisas e especulações de estudiosos das áreas de educação, biblioteconomia e ciências políticas.

Dentre os diversos programas brasileiros de incentivo à leitura atualmente em vigor, voltamos o nosso olhar para dois programas específicos: o PNBE, que como já foi dito, seleciona e distribui livros de literatura infantil para instituições públicas de ensino em território nacional e o Programa Manuel Bandeira de Formação de Leitores que busca melhorar as condições de formação de leitores nas creches, CMEIs e escolas da cidade do Recife.

Nesta seção, nos concentraremos, portanto, nos dois programas de incentivo à leitura citados acima.

### **2.5.1 O Programa Nacional Biblioteca da Escola**

Como afirmamos anteriormente o Programa Nacional de Biblioteca da Escola – PNBE, criado em 1997 pelo MEC, é responsável pela seleção e distribuição de livros para as bibliotecas

de escolas públicas em todo território nacional. Desde a sua criação o Programa vem sendo aperfeiçoado, com o objetivo de promover o acesso à cultura e de incentivar à formação do hábito da leitura tanto nos alunos, quanto nos professores.

Ao longo de sua existência esse Programa ampliou a distribuição de obras literárias de modo a incluir todos os segmentos educacionais. Desde os anos iniciais da Educação Infantil até os anos finais da Educação de Jovens e Adultos. Entre as obras distribuídas estão livros em prosa (contos, novelas crônicas, biografias, roteiros de teatro e memórias), obras em verso (cantigas, adivinhas, parlendas e poemas), além de livros de imagens e histórias em quadrinhos. De acordo com as informações presentes no site oficial do MEC, estima-se que o Programa já distribuiu, só na primeira década de sua existência, cerca de mais de 150 milhões de livros para professores, alunos e escolas da rede pública de ensino; o que totaliza um investimento de aproximadamente R\$ 319.993.163,46.

Conforme salientam Andrade e Corrêa (2008), antes de serem distribuídas as obras passam por um processo de seleção que se inicia com a publicação de um edital elaborado pelo Ministério da Educação no qual são expostos os termos e condições de inscrição que, de certo modo, já apresenta uma série de restrições. Em seguida, obedecendo aos critérios estabelecidos no edital, as editoras efetivam a inscrição e só depois disso um grupo de especialistas avalia as obras inscritas. Tais especialistas, segundo as autoras, atuam na universidade e apesar de estarem longe do Ensino Básico escolhem legitimamente e com competência as obras de melhor qualidade para serem trabalhadas nas escolas levando em consideração, principalmente, a qualidade da linguagem literária, a pertinência temática, a qualidade das ilustrações e do projeto gráfico-editorial.

No PNBE de 2008 que distribuiu, pela primeira vez na história do Programa, obras literárias para os anos finais da Educação Infantil e para os primeiros anos do Ensino Fundamental, foram inscritos 1.735 livros, sendo 1.168 para as séries iniciais do Ensino Fundamental e 567 para crianças menores de seis anos (PAIVA & SOARES, 2008). Das obras inscritas para Educação Infantil, 49 foram excluídas, pois, revelavam “uma concepção inadequada<sup>7</sup> sobre literatura infantil”, restando apenas 518 livros que participaram da seleção.

Tal iniciativa do MEC sinalizou, portanto, o reconhecimento oficial de que as crianças da Educação Infantil também têm direito ao livro e à leitura literária de boa qualidade. Entretanto, como ressalta Soares (2008), são muitos os desafios que precisam ser enfrentados. Com base os

---

<sup>7</sup> Ou seja, apresentavam preconceitos, características didáticas ou ainda um tom muito doutrinário.

dados do PNBE/2008 e na análise de uma amostra de 20 catálogos de livros de literatura infantil elaborados por diferentes editoras do país, a autora destaca que o mercado editorial classifica os livros para a Educação Infantil levando em consideração a faixa etária, o nível de leitura ou a associação desses dois elementos. Segundo a autora:

“(...) a determinação de faixas etárias e níveis de leitura, presentes em quase todos os catálogos são algumas facetas da quase absoluta vinculação da produção editorial com a escola, vinculação que se revela: no leitor pretendido para os catálogos - sempre o professor, a quem as palavras iniciais são dirigidas; na orientação para o uso dos livros, com sugestões de atividades; na indicação da relação entre os livros e tema transversais, entre livros e datas comemorativas.”  
(p.25)

Assim, ao organizar os catálogos dessa forma, o mercado editorial, segundo a autora, alimenta uma cultura escolar que considera a literatura infantil, apenas um instrumento pedagógico, não reconhecendo, assim, a sua principal função que é proporcionar aos leitores, momentos de prazer e de experiências estéticas.

Seguindo o objetivo maior apresentado acima, de acordo com Soares (2008), a composição do acervo do PNBE\ 2008 foi feita levando-se em consideração a diversidade de gêneros textuais, a temática das obras, a qualidade do texto escrito e a qualidade gráfica dos livros.

Para a *inscrição* e composição do acervo que seria distribuído nas escolas brasileiras o programa delimitou três categorias de livros: textos em versos, obras em prosa e livros de imagens e história em quadrinhos.

Das obras inscritas foram *selecionados* 19 livros na categoria prosa, 31 obras em versos e apenas 10 livros de imagens e história em quadrinhos, totalizando 60 obras de literatura infantil. Os livros escolhidos foram, então, divididos em três acervos, com 20 títulos cada um.

Quanto à distribuição desses acervos, o Programa estabeleceu o seguinte critério: as escolas de Educação Infantil que possuíam 150 alunos receberam um acervo, para as escolas que tinham de 151 a 300 alunos matriculados foram disponibilizados dois acervos e aquelas com mais de 301 estudantes foram entregues três acervos.

Em 2010 o PNBE ampliou a distribuição de livros para a Educação Infantil, incluindo, pela primeira vez, livros de literatura para crianças de zero a três anos de idade. Segundo as informações que constam no site oficial do MEC, essa edição do programa selecionou 250 livros de 100 editoras que foram organizados em dez acervos contendo 25 títulos cada um. Desses

acervos, quatro foram direcionados à Educação Infantil, sendo dois para crianças de zero a três anos e dois para crianças de entre quatro e cinco anos, com 25 exemplares cada um. Além disso, foram organizados quatro acervos diferentes para as séries iniciais do Ensino Fundamental e dois acervos para os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

A iniciativa pública de direcionar o PNBE 2010 para creche foi, sem dúvida, uma grande conquista. No entanto, todos nós sabemos que muito ainda precisa ser feito nessa direção, já que não basta distribuir bons livros, é necessário que as instituições educativas viabilizem espaços de leitura e que haja bons professores- mediadores de leituras. Nesse sentido, alguns municípios não têm esperado apenas por iniciativas federais, mas também tem desenvolvido seus próprios programas de incentivo à formação de leitores.

Considerando que a presente pesquisa envolveu as instituições de Educação Infantil da Prefeitura do Recife, falaremos no próximo tópico sobre o Programa Manuel Bandeira de Formação de Leitores que objetiva não apenas a *distribuição de livros* para a composição do acervo das bibliotecas escolares ou de outros espaços de leitura; mas também a *criação de espaços próprios para leitura e o aperfeiçoamento de mediadores de leitura*. (RECIFE, 2009)

## **2.5.2 O Programa Manuel Bandeira de Formação de Leitores**

Criado no ano de 2006 pela Gerência de Educação do Recife, o Programa Manuel Bandeira de Formação de Leitores, surgiu da necessidade de implantar nessa rede municipal uma política que favorecesse o ensino de leitura como prática social possibilitando aos alunos o desenvolvimento da linguagem em suas diferentes manifestações.

Outra justificativa apontada para a proposição do programa foi a situação em que se encontravam os espaços de leitura existentes nas escolas municipais nos anos que antecederam a implantação do Manuel Bandeira. Segundo os relatórios da gestão de 2001- 2004, além da precariedade desses espaços, a ausência de mediadores de leitura ou bibliotecários também era um grande problema. Ainda segundo os Cadernos de Educação Municipal (RECIFE, 2009), em 2005, apenas 67 das 200 instituições do município possuíam bibliotecas escolares, além disso, esses espaços de leitura eram na maioria das vezes inadequados, “pouco aconchegantes, desprovidos de equipamentos e mobiliário, com acervos defasados, servindo muitas vezes de almoxarifado ou depósitos de materiais escolares os mais diversos.” (RECIFE, 2009, p.16). Diante desse quadro, o Programa Manuel Bandeira objetivou, portanto, revitalizar os ambientes

de leitura dentro das escolas da cidade do Recife. Para alcançar esse objetivo, o Programa investiu na reforma das bibliotecas já existentes, bem como na construção de novas bibliotecas escolares, além disso, multiplicou os acervos, melhorou os mobiliários e modernizou os equipamentos, a fim de propiciar aos alunos e professores um espaço que favorecesse práticas de leitura (RECIFE, 2009),

Com a implementação do Programa Manuel Bandeira, as primeiras bibliotecas com móveis, equipamentos adequados e com parte do acervo foram entregues entre os meses de abril e maio de 2008. No ano seguinte, ainda de acordo com o documento consultado (RECIFE, 2009), esse número chegou a 27 bibliotecas. Atualmente, a Rede Municipal de Ensino de Recife dispõe aproximadamente de 135 ambientes de leitura, dos quais 61 são bibliotecas, 36 são salas de leitura e 38 são cantinhos de leitura<sup>8</sup>.

Além da construção e reestruturação de espaços de leitura, o Programa Manuel Bandeira de Formação de Leitores vem a cada ano distribuindo kits de livros para alunos, professores e escolas. De acordo com as informações presentes no site oficial da Secretaria de Educação de Recife no ano de 2006 mais de 100.000 estudantes e aproximadamente 5.000 professores tiveram acesso individual e compartilhado às obras poéticas do autor cujo nome intitula o Programa. Conforme é ressaltado no site, até o momento foram distribuídos mais de 1.035.919 de livros para todos os segmentos da Educação Básica: da Educação Infantil a EJA.

O Programa também inclui a concessão de bônus a professores das instituições municipais de ensino da cidade do Recife para a compra de livros nas Bienais do Livro em 2005, 2007, 2009 e 2011. Dessa forma, o professor tem a oportunidade de escolher as obras que mais lhe interessam e formar ou ampliar seu acervo pessoal.

Como foi dito, o Programa também investe na formação de profissionais para atuarem nas bibliotecas escolares como verdadeiros mediadores de leitura, capazes de despertar nas crianças o gosto e o prazer pelo ato de ler e de desenvolver projetos de leitura. Conforme é indicado no documento oficial (RECIFE, 2009), à medida que as bibliotecas se tornam espaços acolhedores, bem equipados e com um bom acervo, é preciso também garantir a presença de profissionais qualificados para atuar nessa nova configuração das bibliotecas escolares.

Segundo as informações presentes nos relatórios da Gerência de Educação Infantil da Prefeitura do Recife (2001-2004), os profissionais que atuavam nas bibliotecas, eram na maioria das vezes professoras readaptadas que ficavam responsáveis por cuidar e manter organizados os

---

<sup>8</sup> Informações retiradas do site oficial da Secretaria de Educação Esporte e Lazer da cidade do Recife.

espaços de leitura. Assim, conforme ressalta Batista (2009), a professora da biblioteca tornou-se uma verdadeira burocrata que se preocupava essencialmente com a conservação dos acervos, atualização dos livros, administração dos empréstimos e organização do espaço onde a biblioteca estava instalada.

Com vistas a superar essa realidade, a Secretaria de Educação, Esportes e Lazer- SEEL autorizou a organização e constituição de um grupo de 60 mediadores de leitura para atuar nos espaços recém-construídos ou reformados pelo Programa Manuel Bandeira. Os profissionais para atuar nas bibliotecas foram selecionados pela Gerência de Biblioteca e Formação de Leitores (GBFL). Segundo documento oficial (RECIFE, 2009), esse grupo foi formado, por professoras readaptadas, mas que apresentavam um perfil compatível para atuar nas bibliotecas escolares. Ou seja, uma profissional que já tivesse desenvolvido bons projetos didáticos focados em leitura, que soubesse contar/ler histórias e que apresentasse qualidades artísticas e competência para mediar atividades de leitura, articulando-as com outras áreas do conhecimento, sobretudo, com a de linguagem.

Atualmente, o quadro de professoras de biblioteca é formado por 98 educadoras das quais uma parte é constituída por educadoras readaptadas e a outra parte é escolhida através do processo seletivo organizado pela GBFL.

Para complementar o trabalho desenvolvido pelas professoras de biblioteca a SEEL também autorizou a formação de um grupo de mediadores de leitura composto por 50 estudantes universitários inscritos no Centro de Interação de Empresa Escola – CIEE. Durante a seleção foram escolhidos, sobretudo, alunos da área de Ciências Humanas que estavam cursando Pedagogia, Letras, História, Artes ou Música, por entender que eles apresentavam um perfil que atendia melhor a proposta do programa. A formação e o acompanhamento desse grupo ficaram sob a responsabilidade da GBFL que viabilizava encontros regulares nos quais os estudantes discutiam ações e compartilhavam diversas experiências de mediação vivenciadas nas bibliotecas escolares construídas pelo programa. Atualmente, esse grupo de mediadores de leitura é formado por aproximadamente 140 estudantes distribuídos em 99 escolas. ´

Além de todas as realizações acima ressaltadas o Programa de formação de leitores vem, até o presente momento, desenvolvendo outras ações menores tendo em vista disseminar o gosto pela leitura nos alunos e professores das escolas recifenses. As oficinas de ambientação<sup>9</sup> e a Rede

---

<sup>9</sup> Grupo de pessoas que se encontram regularmente para trocar ideias sobre estratégias para melhorar os espaços de leitura na escola e fomentar a leitura, utilizando os recursos disponíveis na própria instituição.

de Leitura e Escrita do Recife - RELER<sup>10</sup>, por exemplo, representam algumas dessas ações. Além disso, o aumento do número de projetos que incentivam a leitura e resultam em atividades como recitais, jograis dramatizações, e murais, também são exemplos de ações nessa direção.

Diante de tudo o que foi exposto sobre o Programa Manuel Bandeira de Formação de Leitores ressaltamos que a Secretaria de Educação da cidade do Recife tem desenvolvido ações integradas que possibilitam o acesso aos livros e aos espaços de leitura, no entanto, como advogam os documentos oficiais (Recife, 2008 e 2009) é necessário avançar no que diz respeito a ampliação de tais ações.

Em outras palavras, para continuar garantindo o sucesso do programa acima descrito é fundamental, conforme ressaltam os Cadernos de Educação Municipal (Recife, 2008 e 2009) multiplicar o número de programas destinados à construção e reforma de espaços de leitura dentro das instituições de ensino, de modo que mais estabelecimentos sejam alcançados em tempo hábil. Além disso, segundo tais documentos, é importante também continuar investindo na escolha e distribuição de bons livros de literatura para que professores e alunos continuem tendo acesso à materiais de leitura dentro e fora do contexto escolar.

De igual modo, é imprescindível com base no que foi exposto, que o Programa Manuel Bandeira de Formação de Leitores também amplie de maneira quantitativa e qualitativa os cursos de formação para mediadores de leitura de modo que os professores e colaboradores da biblioteca atuem como verdadeiros facilitadores de leitura, criando pontes entre o mundo da escrita e o leitor.

---

<sup>10</sup> Portal criado com a finalidade de possibilitar a interatividade entre as ações e os projetos de leitura realizados nas escolas.

### 3. ABORDAGEM METODOLÓGICA

#### 3.1. Procedimento e instrumentos de coleta

Para alcançarmos os objetivos expostos inicialmente utilizamos, na presente pesquisa, uma abordagem qualitativa. Essa abordagem permite, segundo Lüdke e André (1986), um contato direto entre o pesquisador e o sujeito pesquisado, um maior conhecimento sobre o objeto de estudo e a oportunidade de lidar com dados e procedimentos descritivos. Nas palavras de Lakatos e Marconi (2004):

“A metodologia qualitativa preocupa-se em analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano. Fornece análise mais detalhada sobre as investigações, hábitos, atitudes, tendências de comportamentos etc.” (p. 269).

Compartilhando dessa ideia Richardson (1999), afirma que a metodologia qualitativa busca compreender mais detalhadamente os significados e as características das situações apresentadas pelos entrevistados, visando também responder as questões mais particulares relacionadas ao objeto de estudo propriamente dito. Assim, na pesquisa qualitativa o pesquisador busca, portanto, interpretar e compreender os fenômenos sociais a partir de dados descritivos obtidos nas situações de interação entre os participantes da situação estudada e o pesquisador.

Para Godoy (1995a) as principais características da abordagem qualitativa são: o enfoque indutivo, o caráter descritivo, o ambiente como fonte de dados e a percepção do pesquisador como instrumento fundamental na coleta das informações.

Além dos aspectos discutidos pela autora, vale ressaltar que a pesquisa qualitativa requer do pesquisador um delineamento espacial e temporal mais preciso que viabilizará a coleta das informações necessárias para o andamento da pesquisa. Segundo Minayo (1994) o “corte” espacial dado pelo pesquisador define o seu campo de pesquisa. Dentro desse campo as interações entre pesquisador e situação pesquisada e o exercício de coleta de dados são elementos que configuram o trabalho de campo. Para a autora:

“O trabalho de campo se apresenta como uma possibilidade de conseguirmos não só uma aproximação com aquilo que desejamos conhecer e estudar, mas também de criar um conhecimento, partindo da realidade presente no campo.” (p. 51)

Com base em tais pressupostos, o nosso campo de pesquisa englobou oito instituições de Educação Infantil da cidade do Recife: duas Creches com atendimento integral a crianças de zero a três anos, quatro Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) que atendem a crianças de zero a cinco anos, também em período integral, além de duas Escolas de Educação Infantil que atendem apenas a crianças entre quatro e cinco anos. As instituições escolhidas estavam distribuídas nas seis Regiões Político-Administrativas do Recife e apresentavam, na época da coleta de dados, um bom número de professoras efetivas da rede.<sup>11</sup>

Como procedimentos de pesquisa foram utilizados o levantamento bibliográfico, a aplicação de entrevista semi-estruturadas e a observação.

Conforme afirmam Marconi e Lakatos (1996) o levantamento bibliográfico é um estudo geral dos principais trabalhos já realizados que apresentam relações diretas ou indiretas com o tema de pesquisa escolhido. Segundo os autores, esse levantamento tem como finalidade criar uma ponte entre o pesquisador e o que já foi produzido sobre o tema a ser estudado a fim de embasar teoricamente a pesquisa, bem como orientar a análise ou manipulação das informações coletadas.

Nesse sentido, foram selecionados artigos relacionados à leitura, formação de leitores na Educação Infantil, espaços escolares de leitura, qualidade estética do livro de literatura infantil e os programas de incentivo à leitura, buscadas no acervo da Biblioteca da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, nos documentos oficiais municipais e nacionais, nos sites oficiais das instituições, em bibliotecas particulares, em artigos do Scielo, da Anped, em teses, dissertações, dentre outros.

Com relação à aplicação das entrevistas Lakatos e Marconi (2004) afirmam que o caráter interativo da entrevista permite abordar aspectos mais complexos que, dificilmente, poderiam ser investigados e explorados em questionários ou outros em outro instrumento de coleta de dados. Nas palavras de Minayo (1998) a entrevista é:

“(...) Um procedimento mais usual no trabalho de campo. Através dela, o pesquisador busca obter informes contidos na fala dos atores sociais. Ela não significa uma conversa despreziosa e neutra uma vez que se insere como meio

---

<sup>11</sup> No período inicial da coleta de dados foram visitadas dez instituições de ensino que atendiam à crianças de Educação Infantil. No entanto, o número de estagiárias regentes, ou seja, estagiárias que assumiam a sala de aula era muito alto em algumas instituições. Por esse motivo, a amostra da presente pesquisa incluiu as oito instituições com maior número de professoras efetivas que aceitaram participar do estudo.

de coleta dos fatos relatados pelos atores, enquanto sujeito objeto da pesquisa que vivenciam uma determinada realidade que está sendo focalizada.” (p.57)

Dessa forma, a aplicação de uma entrevista permite ao entrevistador conhecer os significados que o sujeito entrevistado atribui a determinados fatos de sua vida diária, bem como os elementos mais relevantes nesse processo de significação. A entrevista é, portanto, uma conversa com objetivos bem definidos e se caracteriza como um instrumento para coleta de dados que permite ao pesquisados obter informações objetivas e subjetivas sobre determinado tema científico.

Entretanto, como todo instrumento de coleta, a entrevista também apresenta algumas limitações que são apontadas por Marconi e Lakatos (2005). Na visão dos autores, além da dificuldade de realização, a entrevista dá margem a alguns comportamentos que podem comprometer os resultados da pesquisa, como por exemplo, o ocultamento de alguns dados importantes, a incompreensão do entrevistado a cerca das perguntas, a dificuldade de expressão e comunicação entre ambas as partes, dentre outras.

Por outro lado, Lüdke e André (1986) afirmam que a entrevista possui uma grande vantagem sobre os outros instrumentos de coleta de informações, pois segundo os autores ela:

“Permite captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos. (...) pode permitir o tratamento de assuntos de natureza extremamente pessoal e íntima (...). Pode permitir o aprofundamento de pontos levantados por outras técnicas de coleta de alcance mais superficial, como o questionário. E pode atingir também (...) informantes que não poderiam ser atingidos por outros meios de investigação, como é o caso de pessoas com pouca instrução formal, para as quais a aplicação de um questionário escrito seria inviável.”(p. 34)

A partir desses pressupostos, durante as nossas visitas às instituições de Educação Infantil, conduzimos entrevistas semi-estruturadas com todas as professoras efetivas da rede, atuando desde o Berçário até o Grupo 5, última etapa da Educação Infantil, bem como com as coordenadoras pedagógicas vinculadas às instituições (ver ANEXOS I e II para os roteiros das entrevistas).

O Quadro 1, abaixo, especifica as coordenadoras e professoras entrevistadas, bem como as salas em que estas últimas atuam:

### **Quadro 1: Entrevistas realizadas**

INSTITUIÇÕES	ENTREVISTAS REALIZADAS		
		Prof. <sup>a</sup>	Coordenadoras
Creche 1	Grupo 2 Grupo 3 Grupo 3	3	0
Creche 2	Berçário Grupo 2	2	1
CMEI 1	Grupo 1 Grupo 2 Grupo 3 Grupo 3 Grupo 4	5	1
CMEI 2	Grupo 1 Grupo 2	2	1
CMEI 3	Grupo 1 Grupo 2 Grupo 3	3	1
CMEI 4	Grupo 1 Grupo 2 Grupo 3	3	1
Escola 1	Grupo 4 Grupo 4 Grupo 5	3	1
Escola 2	Grupo 5 Grupo 4 Grupo 4 Grupo 4 Grupo 5	5	1
<b>8 Instituições</b>	<b>26 salas</b>	<b>26 professoras</b>	<b>7 Coordenadoras</b>

Como vemos no Quadro 1, foram conduzidas vinte e seis entrevistas com professoras, nas quais objetivamos reunir o maior número possível de informações relacionadas à existência e organização dos espaços escolares de leitura, ao acervo de literatura infantil e ao acesso das crianças e professores a esse acervo, bem como às práticas de leitura desenvolvidas nas instituições. As entrevistas com as professoras duraram entre oito e trinta minutos.

Como foi dito, além das professoras, entrevistamos as coordenadoras pedagógicas de cada instituição (ver roteiro no ANEXO II). A coordenadora de uma das creches visitadas, porém,

estava afastada por motivos de saúde, por isso, obtivemos um total de sete entrevistas. Tais entrevistas duraram em torno de dez e vinte e um minutos e objetivaram saber se havia na instituição espaços de leitura tais qual biblioteca ou sala de leitura; como esses espaços estavam organizados; se a instituição possuía um acervo disponível para os professores e as crianças; se os livros do PNBE 2008 faziam parte desse acervo; como a instituição possibilitava os usos desses livros, dentre outras questões relevantes à pesquisa.

Todas as entrevistas foram gravadas e transcritas para que uma análise mais detalhada de todas as falas pudesse ser feita, posteriormente.

Além das entrevistas, buscamos observar os espaços de leitura existentes nas salas de aula e outros espaços, nas instituições, quando era o caso. Minayo (1998) afirma que a observação possibilita um contato entre o pesquisador e o fenômeno observado. Nesse sentido, o pesquisador atua como um espectador registrando o máximo de informações que interessam ao estudo que está sendo desenvolvido por ele. Assim, esse instrumento de coleta de dados é utilizado quando se pretende identificar elementos que estão presentes de forma consciente ou inconsciente nas ações e práticas dos sujeitos envolvidos na pesquisa.

Compartilhando com essa ideia Richardson (1999) afirma que “a observação é o exame minucioso ou a mirada atenta sobre um fenômeno no seu todo ou em algumas de suas partes; é a captação precisa do objeto examinado” (p. 259), além disso, como ressalta o próprio autor, esse instrumento de coleta de dados é, sob algum aspecto, imprescindível em qualquer processo de pesquisa, sobretudo, como afirma Lüdke e André (1986) na pesquisa educacional. Nas palavras de Yin (2001):

“As provas observacionais são, em geral, úteis para fornecer informações adicionais sobre o tópico que está sendo estudado. [...] As observações podem ser tão valiosas que você pode até mesmo pensar em tirar fotografias do local do estudo. No mínimo, essas fotografias ajudarão a transmitir as características importantes do caso.” (p.116)

No caso da presente pesquisa, a observação teve o objetivo de identificar os espaços de leitura presentes na escola e nas salas e conhecer as formas de organização desses espaços. De igual modo, buscamos também identificar os acervos presentes nas instituições e nas salas de aula, bem como conhecer as formas de organização de tais acervos. Os roteiros para tais observações foram previamente definidos e encontram-se nos ANEXOS III e IV. Com base

nesses roteiros, as observações foram registradas por escrito, bem como por registros fotográficos, quando a instituição permitia.

A coleta de dados teve início no mês de agosto de 2011 e encerrou em outubro do mesmo ano. Nas instituições onde o número de professores efetivos era menor, como no caso da Creche 2 e do CMEI 2, conforme mostra o Quadro 1 acima, foram realizadas duas visitas. Nas demais instituições, realizamos de três a quatro visitas. As idas às instituições foram agendadas por telefone, com pelo menos três dias de antecedência.

### **3.2. Identificação dos sujeitos entrevistados**

Identificaremos a seguir, os sujeitos que compuseram a amostra. Primeiramente, falaremos sobre as coordenadoras pedagógicas entrevistadas e, em seguida, trataremos das informações referentes às professoras entrevistadas.

#### **3.2.1 As coordenadoras pedagógicas**

Como já foi dito inicialmente, em princípio, deveriam ser conduzidas oito entrevistas com coordenadoras, no entanto, a coordenadora da creche 1 estava afastada por motivos de saúde. Por isso, realizamos apenas sete entrevistas com coordenadoras pedagógicas.

As sete coordenadoras pedagógicas entrevistadas tinham entre 31 e 48 anos, trabalhavam com educação há mais de 12 anos e haviam concluído sua graduação entre 1989 e 2007. A formação inicial dessas profissionais era bem parecida: seis (85,7%) fizeram o curso Normal Médio e se licenciaram em Pedagogia e apenas uma era graduada em Ciências Biológicas e Matemática, diferenciando-se das demais. No que se refere à Pós-Graduação, cinco (71,4%) coordenadoras entre as sete entrevistadas cursaram ou estavam cursando Especialização em diferentes áreas da educação (Educação de Jovens e Adultos, Administração Escolar, Coordenação Pedagógica, Lingüística Aplicada ao Ensino da Língua Portuguesa e Psicopedagogia).

Todas as coordenadoras pedagógicas que fizeram parte dessa amostra tinham experiência com o ensino nos anos iniciais da escolarização básica, tendo atuado anteriormente ou também atuavam, no momento, como professoras de Educação Infantil. O tempo dessa atuação variava entre seis e 26 anos. A experiência como coordenadora pedagógica, entretanto, era algo novo

para a maioria delas: 57,1%, ou seja, quatro das sete coordenadoras entrevistadas atuavam há menos de um ano nesta função, 28,5% ou duas delas ocupavam esse cargo há mais de dois anos e apenas uma coordenadora pedagógica, ou seja, 14,2% exercia essa função há mais de dez anos.

### 3.2.2. As professoras

De acordo com os critérios de escolha, previamente estabelecidos, buscamos instituições de Educação Infantil que tivessem o maior número possível de professoras efetivas da rede. No entanto, nem todas as docentes dos estabelecimentos visitados se disponibilizaram a participar da entrevista, além disso, algumas educadoras estavam afastadas com licença médica ou por outros motivos. Dessa forma, foram realizadas 26 entrevistas: cinco entrevistas com professoras de creches, oito com professoras de escolas e treze com professoras de CMEIs. Vale salientar que em cada instituição participante do estudo só foram observados os cantinhos de leitura das salas cujas professoras foram entrevistadas. O Quadro 2, abaixo, apresenta alguns dados referentes a esse grupo de sujeitos:

**Quadro 2: Identificação das professoras entrevistadas**

<b>INSTITUIÇÕES</b>	<b>PROF<sup>as</sup> ENTREVISTADAS</b>	<b>IDADE</b>	<b>FORMAÇÃO</b>	<b>TEMPO DE ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL</b>
Creche 1	Grupo 2	53 anos	Licenciatura em Agropecuária	07 anos
	Grupo 3	30 anos	Pedagogia	08 anos
	Grupo 3	40 anos	Pedagogia	10 anos
Creche 2	Berçário	42 anos	Psicologia	10 anos
	Grupo 2	40 anos	Ciências Biológicas	05 anos
CMEI 1	Grupo 1	42 anos	Letras	20 anos
	Grupo 2	57 anos	Pedagogia	06 anos
	Grupo 3	37 anos	Pedagogia	09 anos
	Grupo 3	47 anos	Educação Física	09 anos
	Grupo 4	45 anos	Psicologia	14 anos
	Grupo 1	43 anos	Pedagogia	12 anos

CMEI 2	Grupo 2	46 anos	Pedagogia e Letras	05 anos
CMEI 3	Grupo 1	56 anos	Pedagogia	08 anos
	Grupo 2	36 anos	Pedagogia	12 anos
	Grupo 3	41 anos	Pedagogia	15 anos
CMEI 4	Grupo 1	58 anos	Normal Médio	06 anos
	Grupo 2	30 anos	Pedagogia	10 anos
	Grupo 3	39 anos	Pedagogia	16 anos
Escola 1	Grupo 4	42 anos	Geografia	05 anos
	Grupo 4	35 anos	História	13 anos
	Grupo 5	41 anos	Pedagogia	23 anos
Escola 2	Grupo 4	41 anos	Pedagogia	23 anos
	Grupo 4	43 anos	Matemática	04 anos
	Grupo 4	51 anos	Pedagogia	10 anos
	Grupo 5	34 anos	Pedagogia	07 anos
	Grupo 5	52 anos	Pedagogia	20 anos

Como vemos acima, as professoras das creches tinham entre 30 e 50 anos de idade e entre 05 e 10 anos de experiência em docência na Educação Infantil. As cinco educadoras entrevistadas cursaram graduação e pós-graduação e quatro delas fizeram o curso Normal Médio. A formação acadêmica dessas profissionais era bem diversificada: duas se graduaram Pedagogia e as demais cursaram Psicologia, Bacharelado em Ciências Biológicas e Agropecuária. O ano de conclusão da graduação das docentes das creches variou entre os anos de 1984 e 2003. Os cursos de pós-graduação também eram diversos, dentre eles apareceram os de especialização em Educação Infantil, Educação Especial, Educação Ambiental, Associativismo e Psicopedagogia. Algumas professoras tinham mais de uma especialização.

As educadoras do CMEIs tinham entre 30 e 58 anos de idade e entre 05 e 20 anos de experiência como professoras de Educação Infantil. A formação inicial das docentes dessas instituições foi bem parecida, pois 12 das 13 professoras atuando nos CMEIs cursaram o Normal Médio. Por outro lado, fizeram cursos superiores bem diversificados: nove educadoras concluíram a graduação em Pedagogia, três cursaram Letras, Psicologia e Educação Física e uma das professoras entrevistadas não tinha curso superior. Os cursos de graduação foram concluídos entre os anos 1987 e 2007. Além disso, nove professoras fizeram cursos de pós-graduação: três

concluíram Psicopedagogia e as demais se pós-graduaram em um dos cursos de especialização que variaram entre Educação Infantil, Literatura Infanto- Juvenil, Alfabetização do 1º ao 5º ano, Letras, Fundamentos da EJA e Educação.

Finalmente, nas escolas, vemos que as professoras entrevistadas também estavam na faixa etária entre 34 e 52 anos com 04 a 23 anos de experiência em docência na Educação Infantil. Das oito educadoras que participaram da entrevista, seis fizeram o Normal Médio. Neste grupo, todas concluíram um curso superior: cinco cursaram Pedagogia e três se licenciaram em Matemática, História e Geografia, o ano de conclusão desses cursos superiores variou entre 1978 e 2009. Seguindo o padrão observado acima, seis das oito professoras eram pós-graduadas em uma das seguintes áreas: Administração e Supervisão Escolar, Matemática Aplicada em Educação, Educação Infantil, Supervisão Escolar, Gestão Ambiental e Arte Educação.

Em síntese, as docentes entrevistadas tinham entre 30 e 58 anos de idade e tinham uma considerável experiência em docência na Educação Infantil. Das 26 professoras, a grande maioria (93,3%), cursou o Magistério e apenas uma professora do CMEI 4 não tinha formação superior. Como podemos ver no Quadro 2, embora a maioria das professoras (61,5%), sejam pedagogas, havia uma grande diversidade na formação inicial das docentes: 19,2% cursaram licenciaturas diversas (Letras: 3,84%, História: 3,84%, Geografia: 3,84%, Matemática: 3,84% e Educação Física: 3,84%) e 15,36% concluíram a graduação em outras áreas (Psicologia: 7,68%, Agropecuária: 3,84% e Ciências Biológicas: 3,84%). Vale ressaltar ainda o fato de quase todas serem especialistas em diferentes áreas da educação.

No Quadro 2, vemos ainda que a amostra de professoras entrevistadas nas diferentes instituições incluiu:

- uma professora do Berçário;
- quatro do Grupo I;
- seis dos Grupos II, III e IV;
- três do Grupo V.

Assim, vemos que nos grupos 2, 3 e 4 concentrou-se a maior quantidade de professoras atuantes, com seis educadoras entrevistadas em cada um desses grupos, ficando a turma do Berçário no extremo oposto.

No próximo tópico, apresentaremos a análise dos dados coletados com base nas entrevistas e observações realizadas.

## 4. ANÁLISE DOS DADOS

Os dados obtidos na presente pesquisa foram analisados qualitativamente e, sempre que julgamos necessário, estes foram representados numericamente, sendo algumas vezes agrupados em quadros e gráficos com vistas a uma melhor visualização.

A análise está estruturada da seguinte forma: inicialmente, destacaremos os dados referentes aos espaços de leitura existentes nas instituições e nas salas de aula visitadas. Em seguida, trataremos das informações diretamente relacionadas ao acervo presente nestes locais. Por fim, abordaremos as práticas de leitura em sala, bem como os projetos de leitura mais amplos relatados pelas professoras e/ou coordenadoras pedagógicas entrevistadas.

### 4.1 Os espaços de leitura

No presente tópico apresentaremos as informações relacionadas aos espaços de leitura existentes dentro de cada instituição e das salas visitadas, considerando sua organização e o acesso das crianças a esses espaços.

#### 4.1.1 Espaços de leitura nas instituições visitadas

Os espaços especificamente destinados à leitura nas instituições visitadas eram praticamente inexistentes, mesmo quando a instituição como um todo dispunha de um espaço físico considerável. Como vemos no Quadro 3 abaixo, das oito instituições de Educação Infantil visitadas apenas três tinham espaços voltados especificamente para a leitura e, como veremos, apenas um deles estava em pleno funcionamento.

**Quadro 3: Espaços de leitura nas instituições visitadas**

<b>INSTITUIÇÕES</b>	<b>ESPAÇOS DE LEITURA</b>
Creche 1	Não havia espaços destinados à leitura.
Creche 2	Uma sala multimídia em ótimo estado de conservação e com um espaço ativo destinado à leitura .
CMEI 1	Não havia espaços destinados à leitura.
CMEI 2	Não havia espaços destinados à leitura.

CMEI 3	Não havia espaços destinados à leitura.
CMEI 4	Não havia espaços destinados à leitura.
Escola 1	Uma biblioteca em fase final de construção
Escola 2	Uma biblioteca desativada

Observando-se o Quadro 3, parece que as bibliotecas são mais comuns nas escolas de Ensino Fundamental do que em instituições educativas para crianças menores de seis anos. Porém, como dissemos acima, ter o espaço não implicava necessariamente que este estivesse funcionando. Na Escola 2, por exemplo, a biblioteca estava desativada por apresentar comprometimentos na estrutura física. Conforme afirmou a coordenadora pedagógica dessa instituição: “as fortes chuvas provocaram vazamentos no teto e, conseqüentemente, a perda de muitos livros”. Durante nossas visitas a essa instituição conhecemos a sala onde funcionava a biblioteca e constatamos que o espaço físico era muito amplo, mas realmente apresentava sinais visíveis de infiltração. A sala tinha mesas, cadeiras estantes, armários e muitos livros, apesar de vários deles estarem mofados. Notamos ainda neste espaço a presença de jogos educativos, fantoches, figurinos infantis e uma grande quantidade de materiais de artes como pincéis, tintas, gliter, papéis coloridos, dentre outros.

No caso da Escola 1, conforme foi observado, a biblioteca estava em fase final de construção e organização do acervo e mobília. No entanto, mesmo com o espaço de leitura em fase de acabamento, a coordenadora pedagógica e as professoras organizaram um horário de visita que permitia às crianças, pelo menos duas vezes por semana, o acesso à biblioteca da escola. Tais visitas são, de acordo com a coordenadora pedagógica, monitoradas pela professora de cada grupo de crianças. Vale salientar que a sala construída para sediar a biblioteca da escola “dividirá espaço com a sala de informática” que, segundo a gestora da instituição, também é uma necessidade das crianças que estudam no referido estabelecimento de ensino. Resta saber, porém, o que se entende por “divisão de espaços”, ou seja, como transcorrerá ou se ocorrerá alguma interação entre os usos da biblioteca e da sala de informática. Como sabemos a existência de bibliotecas escolares modernas, bem equipadas e informatizadas é um desejo de todos.

De fato, como salienta Pieruccini (2010), o uso do computador e da internet permite aos usuários das bibliotecas o acesso a uma variada gama de informações materializadas em diversos gêneros textuais, em um curto espaço de tempo. A autora ressalta ainda que o uso das tecnologias da computação ampliaram as possibilidades de leitura, criaram novos espaços para ler e,

consequentemente, novas formas de abordar um texto escrito. Além disso, para Pieruccini (2010), a leitura na web e a leitura de textos impressos não se sobrepõem, pelo contrário, se complementam e ambas podem contribuir, significativamente, para a formação dos leitores, desde que sejam acompanhadas por um professor ou mediador de leitura.

Porém, como sinalizamos acima, a junção entre biblioteca e a sala de informática prevista na Escola 1, talvez não caminhe na direção de uma biblioteca informatizada. Ao que parece, pretende-se apenas que um laboratório de informática e uma biblioteca dividam o mesmo espaço físico o que, na verdade, pode comprometer os usos específicos que cada um desses espaços pode proporcionar às crianças.

Retornando ao Quadro 3, acima, vemos que apenas a Creche 2 tinha um espaço de leitura ativo e em perfeito estado de conservação: a sala multimídia tal como denominada pela equipe pedagógica. Nessa sala havia tapetes, colchões e almofadas arrumados em vários lugares para que as crianças sentassem à vontade e realizassem suas leituras (ver foto 1), bem como mesas e cadeiras para acomodar os pequenos leitores, conforme mostra a imagem 2. Além disso, a sala dispunha de painéis criados pelas próprias crianças, que mostravam informações sobre a vida e obra de escritores e também um quadro para desenhar sobre as histórias lidas\ouvidas (ver fotos 2 e 3), elementos que dão sinais positivos em relação ao uso desse espaço.

Além disso, pudemos constatar que o espaço de leitura seguia as orientações ressaltadas por Teberosky e Colomer (2003), citadas no referencial teórico da presente pesquisa. Segundo as autoras, os espaços de leitura devem dispor, além dos livros, de outros materiais escritos como, por exemplo, gibis, jornais, revistas, panfletos e outros. As autoras destacam ainda que é fundamental que os cantos de leitura disponibilizem também outros itens que estimulem a criatividade e a imaginação dos pequenos leitores como fantoches, figurinos de personagens, brinquedos, objetos presentes em algumas histórias, dentre outros.



**Foto 1:** Colchonetes e almofadas da sala multimídia.



**Foto 2:** Mesas, cadeiras e o quadro para desenhar as histórias lidas\ouvidas.



**Foto 3:** Painel sobre os autores dos livros lidos com as crianças.

O acervo da Creche 2 estava organizado na sala multimídia, de modo que os livros estavam divididos em diferentes armários e em cestos dispostos em determinados cantos da sala. Além de cestos com livros, havia também outros materiais de leitura como revistas, jornais e gibis ao alcance das crianças. A sala também dispunha de aparelhos de TV, DVD e áudio para o uso de professoras e crianças dentro e fora dessa sala. Além disso, havia objetos que favoreciam a imaginação das crianças como, por exemplo, figurinos de personagens conhecidos nas histórias infantis e diversos fantoches, tudo ao alcance das crianças.

Na Creche 2 as visitas à sala multimídia eram organizadas de modo a que todas as turmas da instituição desfrutassem diariamente de momentos de leitura nesse espaço. Essas visitas eram supervisionadas pela professora, ADI e estagiária de cada grupo de crianças. A coordenadora da Creche 2 considerava a sala multimídia uma importante aliada no incentivo à leitura. Para ela isso era possível:

*“Primeiro porque eles estão tendo o contato, né? com... com o próprio livro, ele tá tendo o exemplo do professor que tá ali fazendo a leitura pra ele, né? E a própria ida a esses espaços tem um objetivo. Então, 'pra que a gente vai à esse espaço? Lá a gente vai pra ler!' E há toda uma orientação antes da gente ir pra aquele espaço, que é o espaço de leitura.”*

As informações ressaltadas pela coordenadora concordam com as ideias defendidas por Guimarães (2009), sobre a importância de frequentar espaços de leitura, sobretudo, a biblioteca escolar. Segundo a autora, as visitas a esses espaços favorecem a criação de hábitos de leitura, a

construção da cidadania, além de estimular a cultura, a informação e o lazer. Além disso, segundo a autora, a prática de ler para crianças nesses espaços pode possibilitar o desenvolvimento de habilidades específicas de leitura, importantes na formação de leitores competentes.

Vale destacar ainda que a sala multimídia da Creche 2, apresentava vários elementos que a qualificavam como biblioteca: dispunha de um bom espaço físico, possuía um acervo significativo e equipamentos de boa qualidade. No entanto, as professoras, coordenadora e gestora não consideravam que esse espaço era uma biblioteca preferindo denominá-lo de “sala multimídia”. A nosso ver, esse fato evidencia a persistência de um conceito um tanto equivocado do que seria uma biblioteca e qual o seu papel dentro da instituição escolar.

Longe de ser apenas o santuário de livros onde a ordem e o silêncio absolutos reinam, a biblioteca escolar na contemporaneidade ganhou vida e movimento. De acordo com Batista (2009), já citada aqui, as bibliotecas presentes nas instituições educativas devem dispor também de equipamentos multimídias como televisão, aparelho de som, DVD, dentre outros que estimulem a imaginação e a criatividade das crianças. Além, evidentemente, de possuir um espaço físico adequado, livros de boa qualidade, materiais de leitura diversificados e mediadores de leitura capacitados.

Infelizmente, os dados da presente pesquisa confirmam que esta é uma realidade ainda muito distante da maior parte das escolas brasileiras. A esse respeito, é importante frisar que a ausência de bibliotecas dentro da escola é um fato muito lamentado pelas docentes e coordenadoras das demais instituições. Em alguns casos, a falta de espaço físico inviabiliza a construção ou organização de uma biblioteca ou sala de leitura, como por exemplo, na Creche 1 e nos CMEIs 1, 2 e 3.

Na Creche 1, por exemplo, quando perguntamos sobre os espaços de leitura presentes na instituição a professora do grupo 3 respondeu da seguinte maneira:

*“Olha, é complicado a gente dizer que a gente tem um espaço pra leitura, porque a nossa creche ela não é... ela não é pre... a gente não dispõe de muitos espaços, é uma creche pequena não é?”*

De igual modo, a professora do grupo 3 do CMEI 1 responde a mesma pergunta afirmando:

*“A gente não tem espaço... Assim tem os livros que ficam aqui, no caso aqui seria só pra empréstimos, mas não... infelizmente não tem. Empréstimo assim, o*

*professor vem, leva o livro que ele queira e depois devolve. (...) Porque assim, não tem o espaço, seria bom que tivesse, mas não tem o espaço que é... poderia ter pra eles é... sei lá, sentar, escolher o livro... é escolher o livro, pra ler e... assim, na outra escola que eu trabalhava a escola era muito grande, então tinha até biblioteca. A gente sabe que a realidade da rede não é essa, a realidade da rede é não tem biblioteca, não tem sala do professor, não tem nada, a realidade da rede... são poucas as escolas que você vai chegar, que você vai encontrar ou biblioteca ou espaço pra leitura, ou uma sala de professor, ou banheiro suficiente, tem escola que é um banheiro só pra a escola todinha. Então, a realidade da rede não é...é bem diferente.”*

Os relatos das professoras acima confirmam, portanto, os problemas de espaço físico enfrentados por professoras e crianças que, comumente, são apontados na mídia e em encontros de educadores. A ausência ou precariedade dos espaços de leitura em escolas públicas também foi constatada por Lourenço e Assumpção (2007) em sua pesquisa em escolas municipais de Ensino Fundamental da cidade de São Leopoldo no Rio Grande do Sul, bem como no trabalho desenvolvido por Benassi e Saveli (2007) em escolas municipais de Ensino Fundamental na cidade de Ponta Grossa no Paraná, ambas citadas no tópico 2.3.1 do presente estudo.

Diante dessa realidade, nos questionamos se a lei de Nº 12.244, que planeja até 2020 a construção de uma biblioteca de boa qualidade em cada escola pública, será realmente concretizada, pois, de acordo com os resultados dos estudos acima citados e dos dados apresentados no Quadro 3, os espaços escolares dedicados à leitura em instituições públicas de ensino, sobretudo na Educação Infantil, inexistem ou existem precariamente, até o presente momento.

Apesar da constatação da falta de bibliotecas e salas de leitura nas instituições municipais de Educação Infantil que compuseram nossa amostra, evidenciamos um quantitativo maior no que se refere aos espaços de leitura menores, como o cantinho de leitura nas salas das crianças. Sobre este assunto trataremos no próximo tópico.

#### **4.1.2 Espaços de leitura nas salas das crianças**

De acordo com os dados obtidos na presente pesquisa, a organização desses espaços menores, chamados “cantinho de leitura”, dependia muito do espaço físico de cada sala. O Quadro 4, abaixo apresenta um panorama do foi encontrado no interior de cada uma das salas nas instituições visitadas:

**Quadro 4: Espaços de leitura nas salas das crianças**

<b>INSTITUIÇÕES</b>	<b>SALAS OBSERVADAS</b>	<b>CANTINHO DE LEITURA NA SALA</b>
Creche 1	Grupo 2	Não havia qualquer sinalização de um cantinho de leitura na sala.
	Grupo 3	Não havia qualquer sinalização de um cantinho de leitura na sala.
	Grupo 3	Não havia qualquer sinalização de um cantinho de leitura na sala.
Creche 2	Berçário	O nome “Cantinho de Leitura” estava colado na parede, no entanto, não havia livros ou outros materiais de leitura disponíveis para as crianças.
	Grupo 2	O nome “Cantinho de Leitura” estava colado na parede, no entanto, não havia livros ou outros materiais de leitura disponíveis para as crianças.
CMEI 1	Grupo 1	Não havia qualquer sinalização de um cantinho de leitura na sala.
	Grupo 2	Não havia qualquer sinalização de um cantinho de leitura na sala.
	Grupo 3	Havia um varal com vários livros acessíveis às crianças.
	Grupo 3	Não havia qualquer sinalização de um cantinho de leitura na sala.
	Grupo 4	Havia uma estante aberta com livros, revista, gibis e jornais acessíveis as crianças
CMEI 2	Grupo 1	Não havia qualquer sinalização de um cantinho de leitura na sala.
	Grupo 2	Não havia qualquer sinalização de um cantinho de leitura na sala.
CMEI 3	Grupo 1	Havia um tapete com almofadas ao lado de um armário aberto de prateleiras com diversos brinquedos. Os livros, no entanto, ficavam guardados na parte de cima do armário.
	Grupo 2	Não havia qualquer sinalização de um cantinho de leitura na sala.
	Grupo 3	Não havia qualquer sinalização de um cantinho de leitura na sala.
CMEI 4	Grupo 1	Não havia qualquer sinalização de um cantinho de leitura na sala.
	Grupo 2	Havia na sala um varal com livros, no entanto, os livros estavam longe do alcance das crianças
	Grupo 3	Havia na sala um varal com livros, no entanto, os livros estavam longe do alcance das crianças
	Grupo 4	Não havia qualquer sinalização de um cantinho de leitura na sala.

Escola 1	Grupo 4	Não havia qualquer sinalização de um cantinho de leitura na sala.
	Grupo 5	Não havia qualquer sinalização de um cantinho de leitura na sala.
Escola 2	Grupo 4	Os livros estavam organizados em um expositor acessível às crianças.
	Grupo 4	Os livros estavam organizados em um expositor acessível às crianças.
	Grupo 4	Os livros estavam organizados em um expositor acessível às crianças.
	Grupo 5	Os livros estavam organizados em um expositor acessível às crianças.
	Grupo 5	Havia na sala um canto onde estavam colocados o expositor com vários livros à disposição das crianças e alguns cartazes com informações sobre as histórias lidas na sala.

Conforme o Quadro 4 acima, apenas a sala da professora do grupo 1 do CMEI 3 possuía um cantinho de leitura no padrão mais aproximado do que esperamos para esse espaço. Ou seja, um local, dentro da sala de aula, claramente delimitado e organizado para convidar as crianças a ler, folhear materiais de leitura ou ouvir a leitura de outros. Esse espaço, de acordo com as imagens abaixo, era bem espaçoso e dispunha de tapetes, almofadas, uma estante com objetos artesanais, brinquedos industrializados e outros recursos que favoreciam a imaginação das crianças. Porém, os livros, principais objetos dos cantos de leitura, estavam trancados em um armário na sala longe do alcance dos pequenos leitores.



**Fotos 4:** Cantinho de leitura do grupo 1 no CMEI 3

De acordo com as professoras entrevistadas a ausência de cantinhos de leitura semelhantes ao que vimos no CMEI 3 foi atribuída, principalmente, a falta de espaço físico nas salas. Apesar disso, a presença de varais e expositores de livros marcava, de certa forma, um espaço para a leitura nas salas das crianças. Na Escola 2, por exemplo, uma professora do grupo 5 afirmou aproveitar o pequeno espaço onde ficava o expositor para criar um canto específico para ler ou contar histórias para as crianças. Nas palavras dela:

*“Sim, tem o cantinho da leitura. Esse cantinho... hoje a minha sala é pequena... tem um expositor e aí ficam os livrinhos, é onde eles manuseiam. Então, quando eu vou contar histórias eu costumo ir pra esse mesmo cantinho, eu coloco uma cadeira próxima, às vezes tá muito cheia a sala e não dá pra fazer no chão, então eu vou pra esse ambiente com eles.”*

Ainda a respeito dos varais vale salientar, no entanto, que nem sempre os livros ficavam facilmente acessíveis. De fato, como mostram as imagens abaixo, diferentemente do varal exposto na sala do grupo 3 do CMEI 1, os livros nos varais dos grupos 2 e 3 do CMEI 4, não podiam ser acessados pelas crianças já que este foi colocado a uma altura impossível para elas. Apesar disso, encontramos nestas salas várias produções infantis a partir dos livros de literatura presentes no varal, o que é um indicativo de que os grupos de crianças tiveram contato com as histórias expostas no varal das salas. Vejamos algumas imagens dos varais encontrados nas salas visitadas:



**Foto 5:** Cantinho de leitura do grupo 2 no CMEI 4.



**Foto 6:** Cantinho de leitura do grupo 3 no CMEI 1.

Os dados desta pesquisa indicam, portanto, que a falta de espaço físico é colocada pelas professoras entrevistadas como fator que inviabiliza a criação de espaços destinados à leitura dentro das salas. Mesmo quando observam-se pequenos acervos nos expositores e varais nas salas, a maioria das professoras afirma durante a entrevista que não há um canto da sala específico para a leitura. Quando perguntamos a docente do grupo 4 do CMEI 1, por exemplo, se na sala havia canto para a leitura, ela respondeu da seguinte maneira:

*“Se eu tenho um cantinho? Rapaz, o espaço não permite, eu tenho vinte e cinco crianças e a sala só cabe cerca de vinte e muito mal! Então, se você chegar hoje na minha sala você não vai conseguir nem cadeira pra você sentar, quanto mais ter o espaço, um espaço específico assim! (...)”*

Ainda a esse respeito, a professora do grupo 3 da creche 1 afirmou:

*“Pronto, nem na sala da gente a gente tem esse espaço pra o cantinho né? Quer dizer, a gente escreve “cantinho da leitura” e tal, mas é que a gente tenta puxar os alunos para aquele canto, mas um espaço apropriado, infelizmente ,a gente não tem por conta de espaço mesmo. É... a gente tem uma roda (referindo-se ao desenho de uma grande roda pintada no chão da sala), mas não é específico, né?(...)”*

A falta de espaço físico nas instituições públicas de ensino é sem dúvida um dos fatores que dificultam uma ação pedagógica mais eficiente como ressaltam os estudos de Falco (2009) e Franco (2005), por exemplo. Quando se trata de espaços escolares destinados à leitura e mais, especificamente, de cantinhos de leitura dentro das salas das crianças, a situação fica ainda mais complexa, pois, como afirmam Beltrame e Moura (2009), muitos estabelecimentos de Educação Infantil não dispõem de salas adequadas e funcionam, na maioria das vezes, em espaços pequenos e incompatíveis às necessidades dos grupos de crianças aos quais se destinam.

Entretanto, apesar da falta de espaços destinados a leitura ser um problema evidente nas escolas públicas brasileiras observamos que algumas instituições dispunham de um bom espaço físico, porém, não havia dentro ou fora das salas cantos organizados para ler. Este é o caso do CMEI 4 que dispunha de uma excelente estrutura física, salas grandes e nenhum espaço destinado à leitura. Nesse sentido, como bem destaca a coordenadora do CMEI 2, o problema não é apenas a falta de espaço, mas também a formação do mediador de leitura. Nas palavras da coordenadora:

*“Olhe, como eu assumo a posição de coordenador pedagógico, a gente orienta, né? Que não, não faça só atividades na... dentro da sala de aula, mas que proporcione outros momentos. Eu digo sempre às meninas: “façam uma rodinha de leitura aqui embaixo da mangueira, tire eles da sala de aula.” Mas, a gente vê pouco. Eu não sei se a gente pode dizer pelo público-alvo que a gente tá, porque é estagiária e muitos estagiários vem do Travessia, entendeu? Sem emoção nenhuma. A gente é que tá formando esse pessoal, que muitas vezes chega sem vontade de ler, sem ter o hábito de ler, aí... você incentivar o adulto pra que esse adulto se sensibilize e veja aquela criança tão pequena que é... é possível fazer (...)”*

A esse respeito Petit (2008) afirma que o professor como mediador de leitura tem a importante missão de “criar pontes” entre o leitor e os livros e, para tanto é fundamental que ele próprio já tenha experimentado situações prazerosas de leitura e já tenha descoberto o prazer de ler. Nesse sentido, cabe reafirmar de acordo com a autora, que o professor-mediador deve ser e estar sensível às novas experiências e sensações proporcionadas pelas leituras diárias e variadas dentro e fora da escola, ou seja, é imprescindível que o mediador também seja um leitor ativo, para que possa multiplicar de forma consciente e sistemática os ganhos que a boa leitura pode proporcionar.

Durante as visitas às instituições que compuseram a amostra da presente pesquisa constatamos que a falta de espaços destinados à leitura é, de fato, uma das principais dificuldades enfrentadas pelas professoras, sobretudo, na Creche 1, nos CMEIS 1, 2, e 3 e nas Escolas 1 e 2. Apesar dessa evidencia, não podemos deixar de enfatizar que a criação de espaços pensados e organizados para ler dentro e fora das salas de aula depende não apenas das professoras, mas também, do grau de envolvimento das gestoras e das coordenadoras pedagógicas com a leitura e com a importância que elas atribuem a esses espaços. Como temos defendido aqui, os espaços pensados para ler são também instâncias da mediação de leitura, por isso, devem ser encarados como prioridade nas instituições e salas de aula. Porém, para que isso ocorra é fundamental uma articulação maior entre gestão, coordenação, professoras, além evidentemente de programas que promovam o acesso aos livros e que possibilitem uma ação mais efetiva no que se refere à formação de leitores.

No próximo item apresentaremos as informações relacionadas ao acervo de literatura infantil encontrado nas instituições visitadas e, em seguida, trataremos das práticas de leitura relatadas pelas professoras e coordenadoras entrevistadas.

## **4.2 O acervo de literatura infantil**

Para melhor exposição dos dados relativos a este item, inicialmente, apresentaremos nossas observações acerca do acervo da instituição como um todo. Em seguida, nos deteremos no acervo encontrado nas salas observadas.

#### 4.2.1 O acervo nas instituições visitadas

O Quadro 5, a seguir, oferece um panorama geral quanto aos acervos nas instituições visitadas e, brevemente, descreve o que foi encontrado em cada uma delas. No Quadro 5 foram feitas ainda referências quanto ao estado de conservação e variedade dos exemplares que compunham os acervos, bem como o local onde estavam guardados.

**Quadro 5. O acervo nas instituições visitadas**

<b>INSTITUIÇÕES</b>	<b>QUANTIDADE E VARIEDADE DO ACERVO</b>	<b>ESTADO DE CONSERVAÇÃO DO ACERVO</b>
Creche 1	O acervo dessa instituição era composto por aproximadamente 200 livros guardados nos armários da diretoria e nas salas de aula.	A maior parte dos livros da instituição estava bem conservada, sobretudo, aqueles que estavam nos armários da diretoria.
Creche 2	Na instituição havia entre 200 e 250 livros que ficavam arrumados em armários, estantes, cestos e varais presentes na sala multimídia.	Os livros estavam bem conservados, apesar de apresentarem sinais visíveis de uso. Os livros guardados no armário também apresentavam marcas de uso frequente.
CMEI 1	O CMEI dispunha de aproximadamente 350 livros de literatura infantil que ficavam nos armários da secretaria.	Os livros da instituição pareciam ser novos e não apresentavam sinais de manuseio infantil.
CMEI 2	Havia entre 100 e 150 livros guardados na secretaria da instituição.	Os livros estavam bem conservados, embora muitos apresentassem capas rasgadas, folhas soltas, dentre outros sinais de desgaste.
CMEI 3	A instituição dispunha de aproximadamente 300 livros de literatura infantil que ficavam guardados nos armários da secretaria.	Alguns livros que ficavam na secretaria do CMEI estavam novos. Outros apesar de apresentarem sinais de manuseio frequente também estavam bem conservados.
CMEI 4	Havia entre 30 e 40 livros que ficavam expostos em uma estante na secretaria. Devido à falta de controle de empréstimo e devolução a instituição perdeu a maior parte do seu acervo.	Os livros que restaram estavam bem conservados, apesar de apresentarem sinais visíveis de uso.

Escola 1	O acervo dessa escola era composto por aproximadamente 350 livros que ficavam guardados nos armários da sala de vídeo e da futura biblioteca.	Os livros da escola foram recentemente adquiridos, por isso, a maior parte das obras que formavam o acervo da instituição estava nova e ainda lacrada.
Escola 2	A Escola dispunha de aproximadamente 400 livros de literatura infantil que ficavam na “biblioteca móvel” que possuía vários livros infantis, além de brinquedos, figurinos de personagens, fantoches e outros acessórios utilizados para estimular a imaginação das crianças.	Os livros da Escola são novos e, portanto, bem conservados, embora apresentassem sinais visíveis de manuseio.

Como constatamos no Quadro 5, há um bom número de livros de literatura infantil nas instituições visitadas. Nas Creches, por exemplo, havia entre 200 e 250 livros em cada uma. Nos CMEIs 1, 2 e 3, a quantidade de obras infantis encontrada em cada instituição variou entre 100 e 300 livros. Contudo, os maiores acervos foram encontrados nas escolas visitadas. Conforme é exposto no Quadro 5, essa quantidade variou entre 400 e 450 obras, o que podemos considerar um número significativo, considerando o tamanho das escolas que compuseram a amostra da presente pesquisa.

Apenas o CMEI 4 dispunha de poucos livros (aproximadamente 30/ 40 livros). A coordenadora pedagógica explicou o motivo desse baixo número:

*“Como eu te falei, eu cheguei aqui em junho e eu fiquei surpresa pela é... pequena quantidade de obras, né? Inclusive quando eu cheguei tinha essa estante aí, tínhamos alguns livros, tinha uns livros bem interessante pra faixa etária da ...que... a creche oferece, mas um entra e tira, outro entra e como não tinha um controle, muita coisa foi perdida, né? E agora é que eu tô tentando catalogar esse material, não pra dificultar o acesso, mas pra organizar e a gente ter sempre esse material em mãos, não é? Então, a gente precisa priorizar isso, amadurecer, pra que a gente tenha sempre uma... qualidade, uma quantidade legal e uma qualidade também interessante, né?”*

Observamos ainda uma boa variedade das obras encontradas nas Creches, Escolas e CMEIs. Assim, os acervos eram compostos, principalmente, de livros de poesia, fábulas, contos de fada e contos modernos. Entre os materiais de leitura, encontramos em algumas instituições jornais, revistas e gibis, como por exemplo, na Creche 2 e no CMEI 2. Os livros didáticos, atlas geográfico, atlas do corpo humano também faziam parte dos acervos na Creche 1, nos CMEIs 2 e 3, e na Escola 1.

Os livros presentes nas instituições, como vemos no Quadro 5, estavam bem conservados, embora apresentassem em alguns casos capas dobradas ou rasgadas, folhas soltas, pontas das páginas dobradas, dentre outras.

Em relação ao acesso aos acervos, constatamos que 87,5% das instituições observadas guardavam os livros em estantes ou armário trancados. Como mostra o Quadro 5, esses armários ou estantes estavam, na maioria das vezes dentro das secretarias das instituições longe do alcance das crianças e das docentes, como ocorria na Creche 1 e nos CMEIs 1, 3 e 4. Em outras situações como, por exemplo, na Escola 1 em que os livros haviam sido adquiridos recentemente e a biblioteca ainda não estava funcionando, estes estavam guardados em armários localizados na sala de vídeo e na futura biblioteca também longe do alcance das crianças. No caso das outras instituições, os livros ficavam armazenados em caixas que ficavam na secretaria, na sala de vídeo ou nas bibliotecas que, por algum motivo, estavam desativadas. A imagem abaixo nos permite visualizar um dos armários onde as obras ficavam guardadas:



**Foto 7:** Armário onde ficavam guardados os livros da Escola 1.

Apenas em uma instituição (a Escola 2) encontramos livros guardados em um móvel especial, comumente chamado de “biblioteca móvel” (ver as imagens abaixo). Tais armários ficavam no pátio da escola. Eles não ficavam abertos constantemente, mas não tinham chaves e podiam ser acessados livremente pelas professoras, assim como pelas crianças, contanto que uma educadora supervisionasse esse momento.



**Foto 8:** Armário de leitura na Escola 2.



**Foto 9:** Livros de literatura.



**Fotos 10:** Outros objetos disponíveis dentro do armário.

Como vemos nas imagens acima, além dos livros de literatura infantil, a biblioteca móvel da Escola 2 também guardava outros recursos como brinquedos, fantoches, figurinos de personagens e diversos objetos que estimulavam a imaginação e a criatividade das crianças e que poderiam ser usados durante a leitura de histórias. Como dissemos, apenas na Escola 2

encontramos armários desse tipo, nos outros casos, os livros ficavam em armários comuns como o que encontramos na Creche 2, mostrados nas imagens a seguir:



**Foto 11:** Armários do CMEI 4.



**Foto 12:** Armários na sala multimídia da Creche 2.

O CMEI 2, por outro lado, não dispunha sequer de armários para guardar os livros. Dessa forma, os livros ficavam amontoados em caixas ou em cima de algumas mesas que ocupavam o pequeno espaço da secretaria, conforme mostram as fotos abaixo:



**Fotos 13:** Livros do CMEI 2 armazenados na secretaria da instituição.

Como foi ressaltado por Benassi e Saveli (2007) em sua pesquisa sobre as bibliotecas de escolas públicas no Brasil, esse quadro é comum na maior parte das instituições escolares brasileiras. Assim, os livros ficam estocados em lugares inadequados como, por exemplo, em caixas nas secretarias, em estantes nas salas de professores e até mesmo em armários num canto do pátio, como vimos aqui na Escola 1. A falta de organização do acervo, evidentemente, dificulta o acesso das crianças e das educadoras aos livros. Vejamos, por exemplo, o que respondeu a professora do grupo 5 da Escola 1 quando perguntamos sobre o acesso às obras de literatura infantil durante os momentos de leitura com suas crianças:

*“Não, não tenho... a gente ainda não tem acesso aqui, porque não tem biblioteca, né? Aí fica um pouco difícil, porque os livros ficam todos guardados nos armários lá naquele espaço... no pátio. Aí quando a gente quer usar, não dá porque tá tudo lacrado ainda, tudo misturado e fica... fica difícil né? Por isso eu tenho o meu acervo pessoal pra trabalhar na sala.”*

De fato, como também afirmam Benassi e Saveli (2007) muitos dos livros que chegam às escolas públicas do Brasil não estão acessíveis às professoras e alunos. Isso ocorre porque muitas instituições, apesar de receberem periodicamente acervos de boa qualidade, não dispõem de espaços específicos para a leitura. Em outras palavras, os livros chegam aos estabelecimentos de ensino, mas por causa da falta ou precariedade de espaços pensados para ler acabam trancafiados em armários nas secretarias, em depósitos, nas salas dos professores ou mesmo acabam extraviando-se. Nesse sentido, vemos o quanto é importante garantir a organização e disposição de acervos na escola.

Vimos, porém, que o acesso ao acervo das instituições por parte das professoras, ainda que seja dificultado pela falta de espaços de leitura e de pessoas que possam organizar esse acervo, ele parece ocorrer sem entraves. Quando perguntamos, por exemplo, às coordenadoras pedagógicas entrevistadas como era o acesso das professoras às obras do PNBE disponíveis no acervo da instituição, elas responderam que as educadoras tinham acesso livre e diário aos livros. Nas palavras da coordenadora do CMEI 1:

*“Elas têm acesso, tá desorganizado no momento, mas têm acesso. A gente tá tentando organizar eles por classificação, tanto por classificação por idade, porque não adianta eu levar um livro... com pouca imagem ou imagem muito reduzida pra um grupo 1... ou, com muito texto... entendeu? É até interessante levar um livro só com imagens para o grupo 4, porque eles podem fazer uma releitura do próprio texto, mas pra o grupo 1 não seria ideal levar um livro com muito texto. Às vezes, o tipo de papel não é ideal pra manuseio no grupo 1,*

*entendeu? Aí a gente tá tentando organizar... é... tô devagarzinho, mas tô (risos).”*

Por outro lado, o acesso das crianças às obras PNBE e de outros livros do acervo nem sempre era livre. Segundo as coordenadoras da Creche 2, dos CMEIs 1 e 3, por exemplo, o contato que os pequenos leitores tinham com esses livros dependia, na maioria das vezes, da professora conforme explicou a coordenadora do CMEI 3:

*“As crianças têm a cesso a esses livros através do acesso dos professores. É... cada temática, cada projeto, cada semana quando a gente faz o planejamento a gente escolhe os livros da semana. E diante daqueles que a gente escolheu, a gente ainda pega mais alguns e leva como a carta da manga. De repente, você tem aquela, aquele livro não chamou muito a atenção, então você tem uma segunda opção, uma terceira opção.”*

Um outro aspecto importante é a adequação dos acervos ao público a que se destinavam. A esse respeito vejamos o que disse a coordenadora pedagógica do CMEI 4:

*“Uma coisa eu queria destacar também é... são os livros que chegam pelo projeto, não é? Porque o Governo pode colocar: Ah! O livro didático, o livro de literatura está nas escolas, mas aí chegam livros que não são acessíveis a faixa etária, não é? Então eu tenho que ter livros de pano, livros de materiais mais resistentes, então, eu não tenho... Eu tenho livros de Ana Maria Machado “Bem do seu tamanho” que não é propício para idade até três anos, isso é uma coisa que dificulta muito. Então, há livros? Há, mas não acessíveis à faixa etária da creche, né? Isso é um dado muito importante.”*

A maioria das coordenadoras, porém, elogiaram a qualidade dos livros de literatura infantil que estão chegando às instituições. A coordenadora do CMEI 1 disse, por exemplo:

*“A gente tá com vários livros, edições novas, releituras, entendeu? Muitas... que tem muitas releituras, tá chegando muitos livros com CD, que é o áudio e o... porque eu acho assim, que a criança aprende tanto pela imagem como pelo áudio, entendeu?” (...)*

A coordenadora da Escola 2 também ressaltou a boa quantidade de livros que a instituição recebeu e ainda vai receber. Segundo ela:

*“A escola tem um acervo de livros muito grande que a gente ganhou do Rapidão Cometa e a... a... Prefeitura também mandou um acervo bom. Inclusive vai ampliar o acervo. Ligou pra gente pra ampliar, que ela quer replicar esse...esse*

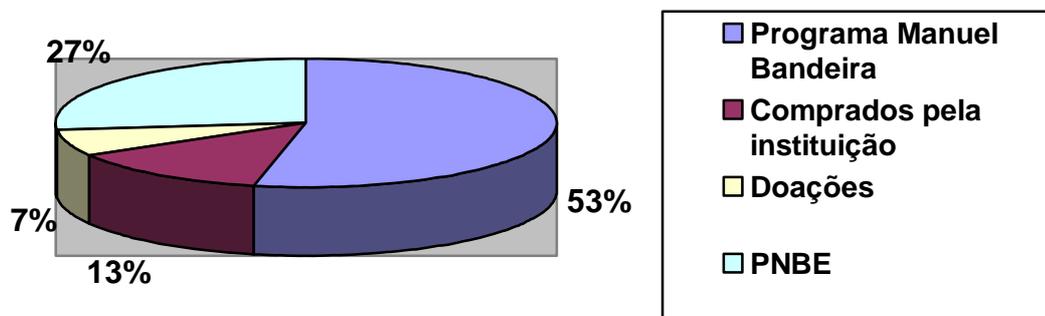
*projeto(referia-se ao Projeto Ler para Acalentar criado e desenvolvido na instituição). Ela quer replicar ele. E disse que vai mandar mais... um acervo maior pra a gente aqui.”*

Diante do que observamos nas instituições visitadas e constatamos nas entrevistas com as sete coordenadoras pedagógicas, é possível afirmar que obras de literatura infantil de boa qualidade e em quantidade significativa estão, de fato, chegando às diferentes instituições públicas que atendem à crianças menores de 6 anos. Em outras palavras, as políticas de acesso ao livro discutidas no referencial teórico do presente estudo estão repercutindo nas escolas.

Ainda de acordo com as entrevistas, a maior parte das obras foi enviada pelo Programa Manuel Bandeira de Formação de Leitores ou comprados pela instituição com o dinheiro do empenho. Além disso, muitas instituições receberam os acervos do PNBE 2008 e 2010, bem como doações de empresas privadas ou de pessoas particulares. O Gráfico 1 abaixo apresenta uma visão geral da origem dos acervos das instituições que participaram da presente pesquisa:

**Gráfico 1: Fonte de aquisição dos acervos**

#### Fonte de aquisição dos acervos nas instituições visitadas



Um dado que vale destacar é que de acordo com os dados coletados, o PNBE não era conhecido pela maioria das coordenadoras pedagógicas. Algumas instituições, como foi o caso das duas escolas que compuseram nossa amostra, afirmaram não ter recebido esse acervo. Também observamos situações em que as obras do PNBE 2008 e 2010 estavam entre o acervo da instituição, mas a coordenadora e as professoras não tinham conhecimento da existência deles, como aconteceu no CMEI 4, por exemplo. Outro fato que nos chamou a atenção foi perceber que

em nenhuma das instituições visitadas havia qualquer registro dos livros recebidos pelo PNBE. Para saber, por exemplo, quantas obras a Creche 2 recebeu tivemos que procurar entre o acervo disponível na sala multimídia.

O Programa Nacional Biblioteca na Escola, como discutimos no tópico 2.5.1 da presente pesquisa, atua desde 1997 analisando, selecionando e distribuindo livros de literatura infantil para as instituições públicas em todo território brasileiro. No ano de 2008, de acordo com as informações encontradas no site oficial do MEC, esse programa foi específico para as Pré-escolas e em 2010, para as creches. No entanto, encontramos instituições que ainda não receberam esses acervos, bem como profissionais que sequer conhecem essa ação de incentivo à leitura promovida pelo governo federal já há tanto tempo.

Retornando ao Gráfico 1, observamos os livros das instituições visitadas também eram adquiridos através de doações de empresas particulares, como ressaltou a coordenadora pedagógica da Escola 2:

*“É... nós não recebemos livro do MEC, não. Nós recebemos da prefeitura e da doação de mais de mil livros da Rapidão Cometa e do Projeto Manuel Bandeira da prefeitura e o acervo que a prefeitura mandou pra a gente montar a nossa biblioteca.”*

Além das doações de empresas privadas, alguns livros presentes nos acervos das instituições visitadas foram adquiridos através de doações de funcionários ou de moradores das comunidades vizinhas, como destacou a professora do grupo 2 da Creche 1:

*“(...) a gente tem muito livro, a gente tem livros. A prefeitura abarrota a gente de livro. Vem, vem da prefeitura e até a gente mesmo, as pessoas... as estagiárias que tem filho pequeno, aí contou aquelas histórias e mandam. E como aqui é próximo à comunidade de Boa Viagem, aí muita gente tem uns livros de literatura e mandam pra aqui. Não falta, tem até demais... Olha esse armário aqui é cheio de livros. Acesso a todo mundo, todo mundo tem acesso, todos aqui tem acesso aos livros, estagiárias... todo mundo tem acesso.”*

Outro meio de aquisição de obras de literatura infantil foram compras realizadas pelas próprias instituições em eventos como a Bienal do Livro. Assim, segundo a coordenadora pedagógica da Escola 1, por exemplo, boa parte do acervo da instituição foi comprada com a verba do Empenho Escolar. Nas palavras dela:

*“Os livros que fazem parte do acervo da escola foram os livros comprados na Bienal e também os que a escola recebeu da Prefeitura, do Projeto Manuel*

*Bandeira. (...) Quem fez as compras fui eu e a diretora, então, a gente fez em horários separados. Então, assim, eu tenho noção do que eu comprei, mas ainda nem... nem entrei em contato ainda com o que ela comprou, mas sei que assim... quem viu ficou muito satisfeito... os professores, com as compras e... vai incentivar bastante.”*

Vemos, portanto, que a forma de aquisição dos acervos presentes nas instituições visitadas variou bastante. Os livros do Programa Manuel Bandeira, por exemplo, foram recebidos por todos os estabelecimentos de ensino que compuseram a amostra da presente pesquisa. Por outro lado, apenas uma parte das instituições participantes desse estudo afirmou ter recebido as obras do PNBE 2008 e 2010.

De todo modo, com base nas informações coletadas, podemos dizer que o livro de literatura infantil, independente de sua forma de aquisição, é algo comum nas instituições públicas que atendem à crianças menores de seis anos. No entanto, não ficou claro se a ausência de acervos oriundos do PNBE deve-se a má distribuição das obras ou a perda do acervo recebido por conta da falta de estrutura física e de pessoal das instituições para receber e catalogar esse acervo.

No tópico seguinte, discutiremos, particularmente, o acesso das crianças aos livros de literatura dentro das suas salas.

#### **4.2.2 O acervo nas salas das crianças**

O Quadro 6, abaixo, faz uma síntese dos dados referentes aos acervos encontrados nas salas visitadas.

**Quadro 6: Acervo nas salas das crianças**

<b>INSTITUIÇÕES</b>	<b>SALAS OBSERVADAS</b>	<b>QUANTIDADE E DISPOSIÇÃO DO ACERVO</b>
Creche 1	Grupo 2	Havia aproximadamente 15 livros arrumados dentro de um cesto que ficava em cima de uma cadeira pequena no canto da sala.
	Grupo 3	Havia em torno de 50 livros guardados no armário da professora.
	Grupo 3	Havia mais de 50 livros no armário da professora.
	Berçário	Havia em torno de 15 livros de materiais

Creche 2		variados: de pano, de plástico e alguns livros pop-up. Tais livros estavam em uma pequena estante acessível às crianças.
	Grupo 2	Havia aproximadamente 25 livros guardados no armário.
CMEI 1	Grupo 1	Não havia livros de literatura infantil disponíveis na sala.
	Grupo 2	Havia entre 25 e 30 livros guardados no armário da professora.
	Grupo 3	Havia aproximadamente 20 livros que ficavam expostos em um varal ao alcance das crianças.
	Grupo 3	Havia quase 35 livros guardados no armário da sala.
	Grupo 4	Havia em torno de 15 livros de literatura infantil em uma pequena estante acessível aos pequenos leitores.
CMEI 2	Grupo 1	Havia aproximadamente 15 livros guardados no armário da educadora, fora do alcance dos pequenos leitores.
	Grupo 2	Não havia livros de literatura infantil disponíveis na sala.
CMEI 3	Grupo 1	Havia mais de 30 livros guardados no armário da sala, longe do alcance das crianças.
	Grupo 2	Havia mais de 20 livros guardados em uma caixa dentro do armário da sala. Essa caixa ficava acessível às crianças durante os momentos de leitura.
	Grupo 3	Havia mais de 20 livros guardados no armário da sala longe do alcance dos pequenos leitores.
CMEI 4	Grupo 1	Havia aproximadamente 25 livros guardados no armário da sala.
	Grupo 2	Havia em torno de 100 livros de literatura infantil. Uma parte desses livros ficava num varal fora do alcance das crianças e a outra era guardada dentro de uma caixa de madeira que ficava dentro no armário, também inacessível aos leitores mirins..
	Grupo 3	Havia entre 25 e 30 livros que ficavam num varal fora do alcance das crianças.
Escola 1	Grupo 4	Não havia livros de literatura infantil disponíveis na sala.
	Grupo 4	Havia aproximadamente 15 livros guardados no armário fora do alcance das crianças.
	Grupo 5	Havia em torno de 50 livros arrumados em uma caixa que ficava em cima do armário.
	Grupo 4	Havia mais de 20 obras arrumadas em um

Escola 2		expositor, ao alcance das crianças.
	Grupo 4	Havia entre 20 e 30 livros arrumados em um expositor acessível aos pequenos leitores.
	Grupo 4	Havia aproximadamente 20 livros infantis em um expositor, ao alcance das crianças.
	Grupo 5	Havia entre 10 e 15 livros arrumados em um expositor acessível aos pequenos leitores.
	Grupo 5	Havia aproximadamente 35 livros infantis nessa sala. Uma parte dessas obras estava em um expositor ao alcance das crianças e a outra ficava guardada no armário.

De acordo com o Quadro 6, acima, quase todas as salas visitadas (88,46%) dispunham de um acervo próprio, o que consideramos um dado bastante positivo. Assim, das 26 salas que compuseram a amostra, apenas nas salas do grupo 1 do CMEI 1, do grupo 2 do CMEI 2 e do grupo 4 da Escola 1 não havia livros de literatura infantil.

Ainda conforme a o Quadro 6, podemos afirmar que, de modo geral, a quantidade de livros no interior das salas visitadas era bem razoável. Esse quantitativo, conforme ressaltaram Chartier; Clesse e Hérbrard (1996) é um forte aliado da educadora que deseja facilitar a aproximação entre as crianças e os livros, bem como familiarizá-las com as rotinas de uma biblioteca maior. De acordo com os autores, o acervo do cantinho de leitura ou da “biblioteca de sala de aula”, como eles denominam, não precisa ser composto por uma grande quantidade de livros. O essencial é ter uma biblioteca diversificada e bem organizada dentro da sala de modo a ampliar, gradativamente, a intimidade das crianças com os livros, além, evidentemente, de oportunizar o contato com variados gêneros textuais em um contexto menor, que é o da sala de aula.

Nesse sentido, os livros infantis encontrados nas salas também eram muito diversificados. Assim, encontramos fábulas, poesias, contos de fada, contos modernos, parlendas e lendas.

Quanto ao acesso aos acervos, de acordo com o Quadro 6, infelizmente, em 46,15% das salas observadas, os livros ficavam trancados em armários. Ou seja, entre as 26 salas visitadas, em 12 os livros não podiam ser acessados livremente pelas crianças e em três casos, como vimos acima, não havia livros disponíveis nas salas.

A professora do grupo 2 do CMEI 2 justificou a ausência de livros em sua sala pela falta de espaço para guardá-los. Nas palavras dela:

*“Eu não tenho armário, então... eu trago livros de minha casa e também levo de volta, quando é o meu, porque não tem onde guardar. Para fazer as leituras com as crianças eu também uso os da creche, aqui do acervo da diretora.”*

As professoras do grupo 1 do CMEI 1 e do grupo 4 da Escola 1, por sua vez, julgavam não ser necessário dispor de livros dentro da sala, uma vez que, a instituição dispunha de um bom acervo. Vejamos o que diz a professora da Escola 1:

*“Sempre a gente quando precisa pede aqui na secretaria, que tá sendo organizada ainda a biblioteca, que ainda não foi inaugurada, mas tá tudo organizado, tudo pintadinho depois você dá uma olhada. Ainda vai ser assim toda... organizada, mas os livros a gente pode contar com eles desde que a gente chegou. Não tenho livro na sala, porque a gente pega e devolve, sabe?”*

Discordando desse ponto de vista, entendemos assim como Chartier et al. (1996) que embora a instituição disponha de uma biblioteca ou de muitos livros, isto não anula a importância da professora oferecer às crianças livros dentro de sua sala. Conforme discutimos na fundamentação teórica dessa pesquisa, a biblioteca escolar e a biblioteca de sala de aula, também denominada de cantinho de leitura com seus respectivos acervos têm funções distintas e complementares na formação da criança leitora.

Retomando a questão da disposição dos acervos em sala, o Quadro 6 mostra que a professora do grupo 3 do CMEI 1 e dos grupos 2 e 3 do CMEI 4 arrumavam os livros em varais pendurados dentro de suas respectivas salas, conforme mostram as fotos 5 e 6 exibidas anteriormente. Havia ainda docentes que deixavam os livros em cestos ou estantes, como aconteceu no grupo 1 da Creche 1, na turma do Berçário da Creche 2 e no grupo 4 do CMEI 1, conforme mostram as fotos 14 e 15 abaixo:



**Foto 14:** Estante com os livros do grupo 4 - CMEI 1.



**Foto 15:** Cesto com os livros do grupo 1 - Creche 1.

Outra forma de disponibilizar os livros foi encontrada nos grupos 4 e 5 da Escola 2, que utilizavam expositores fixados na parede. As imagens 16 e 17, a seguir, evidenciam a organização dos acervos nas salas dessa instituição:



**Foto 16:** Expositores com os livros do grupo 4 da Escola 2.



**Foto 17:** Expositores com os livros do grupo 5 da Escola 2.

De acordo com as imagens mostradas, observamos que as diferentes maneiras de disponibilizar os livros de literatura infantil nas salas garantiam o acesso livre às obras, com exceção dos varais dos grupos 2 e 3 do CMEI 4 que ficavam numa altura muito acima do tamanho das crianças.

Apesar de, na maioria das salas, os livros ainda não estarem ao alcance das crianças os dados acima evidenciam que as educadoras que atuam na Educação Infantil viabilizam o contato com livros mesmo quando as salas não possuíam espaços para organizar um cantinho de leitura. A falta desses espaços e de equipamentos mais adequados demanda outras estratégias como a utilização de cestos, varais e caixas com livros. As imagens 18 e 19 abaixo mostram algumas tentativas das educadoras com vistas a possibilitar às crianças o acesso ao livro:



**Foto 18:** Caixa de livros organizada pela professora do grupo 2 do CMEI 4.



**Foto 19:** Caixa de livros na sala do grupo 5 da Escola 1.

Tais iniciativas evidenciam a necessidade que algumas professoras têm de abrir as portas dos armários, descer os varais e usar caixas e cestos a fim de tornar o livro de literatura infantil um objeto totalmente acessível às crianças.

No próximo tópico discutiremos sobre as diversas práticas de leitura e contação de histórias relatadas pelas professoras entrevistadas nesta pesquisa. Nessa direção, destacaremos alguns aspectos dessas práticas como, por exemplo, a frequência com que ocorrem, o tipo de livro mais lido para as crianças, dentre outros aspectos julgados relevantes.

### **4.3. As práticas de leitura no interior das salas**

De acordo com as discussões anteriores, os livros de literatura infantil nem sempre estavam acessíveis às crianças, embora na maioria das vezes, estivessem presentes nas instituições e salas visitadas. Essa inacessibilidade, como já discutimos, foi atribuída a fatores como a falta de espaço físico ou a falta de cuidado das crianças com os livros. Apesar disso, todas as professoras entrevistadas afirmaram realizar frequentemente momentos de leitura e/ou contação de histórias com seus grupos de crianças. O Quadro 7 a seguir mostra, de forma geral, a frequência com que esses momentos aconteciam nas turmas cujas professoras foram entrevistadas:

**Quadro 7: Frequência dos momentos de leitura e/ou contação de histórias**

<b>INSTITUIÇÕES</b>	<b>SALAS</b>	<b>FREQUÊNCIA</b>
Creche 1	Grupo 2	Três vezes por semana
	Grupo 3	Diariamente
	Grupo 3	Diariamente
Creche 2	Berçário	Diariamente
	Grupo 2	Duas vezes por semana
CMEI 1	Grupo 1	Diariamente
	Grupo 2	Diariamente
	Grupo 3	Diariamente
	Grupo 3	Três vezes por semana
	Grupo 4	Três vezes por semana
CMEI 2	Grupo 1	Diariamente
	Grupo 2	Diariamente
CMEI 3	Grupo 1	Diariamente
	Grupo 2	Diariamente
	Grupo 3	Diariamente
CMEI 4	Grupo 1	Diariamente
	Grupo 2	Diariamente
	Grupo 3	Diariamente
Escola 1	Grupo 4	Três vezes por semana
	Grupo 4	Quatro vezes por semana
	Grupo 5	Diariamente
Escola 2	Grupo 4	Diariamente
	Grupo 4	Diariamente
	Grupo 4	Diariamente
	Grupo 5	Diariamente
	Grupo 5	Diariamente

Como podemos ver no Quadro 7, acima, os momentos de leitura/contação na sala eram frequentes e de acordo com a maior parte das professoras entrevistadas, aconteciam diariamente nas Creches, CMEIs e Escolas visitadas.

A prática de leitura mais citada pelas professoras foi a roda de história, na qual a educadora lia ou contava histórias para seu grupo de crianças. É interessante notar que a diferença entre esses dois procedimentos foi destacada pela professora do grupo 4 da Escola 2, nas palavras dela:

*“(...) Porque tem a diferença do ler e do contar. Quando eu conto eu posso fazer alguns tipos de modificações e na leitura, não. Porque se você pegar esse livro você vai ter que ler como tá, ele( o aluno) vai ter que perceber que aquilo ali está escrito ali. (...)”*

De fato, de acordo com Barbosa e Santos (2009), a contação de histórias é uma atividade que pode ser realizada com ou sem o auxílio do livro de literatura e, como ressaltou a educadora, durante a contação é possível fazer modificações no enredo. Por outro lado, nas atividades de leitura onde o livro é o principal suporte, o leitor deve ser fiel a narrativa e reproduzir oralmente o que está escrito no livro, evitando fazer alterações no texto original.

Nas entrevistas constatamos, porém, que algumas professoras optavam por desenvolver apenas uma dessas práticas. Conforme mostra o Quadro 8, abaixo, 26,92%, ou seja, sete educadoras entrevistadas preferiam fazer apenas contação de histórias e oito professoras ou 30,72% disseram realizar com frequência a leitura de histórias. Onze docentes (42,30%), por sua vez, relataram que tanto a leitura quanto a contação de histórias estão presentes na rotina de seu grupo de crianças.

**Quadro 8: Atividades de leitura realizadas pelas professoras**

<b>INSTITUIÇÕES</b>	<b>SALAS OBSERVADAS</b>	<b>ATIVIDADES DE LEITURA REALIZADAS PELAS PROFESSORAS</b>
Creche 1	Grupo 2	Contava histórias
	Grupo 3	Realizava leitura e contação de histórias
	Grupo 3	Lia histórias
Creche 2	Berçário	Contava histórias
	Grupo 2	Realizava leitura e contação de histórias

CMEI 1	Grupo 1	Contava histórias
	Grupo 2	Realizava leitura e contação de histórias
	Grupo 3	Realizava leitura e contação de histórias
	Grupo 3	Lia histórias
	Grupo 4	Lia histórias
CMEI 2	Grupo 1	Contava histórias
	Grupo 2	Realizava leitura e contação de histórias
CMEI 3	Grupo 1	Contava histórias
	Grupo 2	Contava histórias
	Grupo 3	Realizava leitura e contação de histórias
CMEI 4	Grupo 1	Contava histórias
	Grupo 2	Lia histórias
	Grupo 3	Realizava leitura e contação de histórias
Escola 1	Grupo 4	Lia histórias
	Grupo 4	Lia histórias
	Grupo 5	Realizava leitura e contação de histórias
Escola 2	Grupo 4	Lia histórias
	Grupo 4	Lia histórias
	Grupo 4	Realizava leitura e contação de histórias
	Grupo 5	Realizava leitura e contação de histórias
	Grupo 5	Realizava leitura e contação de histórias

Como vemos nos dados sumarizados no Quadro 8, acima, as professoras que atuavam no Berçário e nos grupos 1 e 2 das creches e CMEIs visitados preferiam fazer apenas a contação de histórias, como ocorria com a docente do grupo 1 do CMEI 4. Nas palavras da educadora:

*“(...) Na Educação Infantil eles são muito crianças ainda, são muito... pequenos, né? Na Educação Infantil a gente ainda não usa sinais, né? A... as letras a gente ainda não usa, né? Eles são muito crianças, né? Então, a gente trabalha com historinhas, a gente faz... contação de historinhas a gente tem diariamente, a hora do conto, (...) a gente trabalha com historinhas, a gente trabalha com leitura assim... a gente... contação de histórias, eh...leitura de imagens (...)”*

Apesar de compreendermos o ponto de vista da professora do Grupo 1, consideramos que a leitura de uma boa história também deve ter seu espaço garantido na Educação Infantil. Assim, não deve ser substituída por uma contação sob pretexto de que os ouvintes não serão capazes de entender o texto escrito ou por que ainda desconhecem as letras, como diz a professora.

Acreditamos, assim como a maioria das professoras entrevistadas (ver Quadro 8), que tanto a contação, como a leitura de histórias devem fazer parte da rotina das crianças, como afirma, por exemplo, a docente do grupo 3 do CMEI 1:

*“(...) Na prática eu acho que faço as duas coisas, existe momentos de leitura e contação, no momento de contação, por exemplo: de Chapeuzinho, eu utilizo fantoche da bonequinha e do lobo, nesse momento eu estou contando, não é? Eu acho que tem que ter a relação da imagem, não é? Acho uma riqueza muito grande, eu faço os dois. (...)”*

Além do que afirmou a professora acima citada, é muito importante garantir que em ambas atividades, um livro de boa qualidade esteja presente como suporte. Nesses momentos, o professor precisa assumir o papel de mediador da leitura conforme afirma Petit (2008), lendo, contando ou mostrando pausadamente o texto e as imagens, fazendo de forma oral o uso das estratégias de compreensão enfatizadas por diversos autores, tais como: Solé (1998); Colomer e Camps (2002) e Brandão (2006).

Além da contação e da leitura de histórias pelas professoras, a prática de solicitar as crianças que recontem as histórias ouvidas também foi mencionada por todas as docentes entrevistadas. A esse respeito, a educadora do grupo 4 da Escola 2 afirma que nesses momentos procura:

*“(...) ver o entendimento do texto porque, pra mim assim, é muito importante que eles interpretem, forme uma opinião daquilo que eles leram, porque pra eu ler e nem saber o que foi que ficou, aí é meio complicado, porque eu vejo o pessoal fazendo, né, As leituras e depois, cadê a mensagem? Qual foi a mensagem do texto? E ... “eu não sei.” Eu já vi adulto assisti filme e depois dizer “eu não consigo tirar uma mensagem do filme que eu vi.” E eu digo como é que é isso? Eu não consigo assistir se não tiver uma mensagem, pra mim não existe assim, uma coisa sem a outra. Por mais pobre que a mensagem seja, ela existe (...)”*

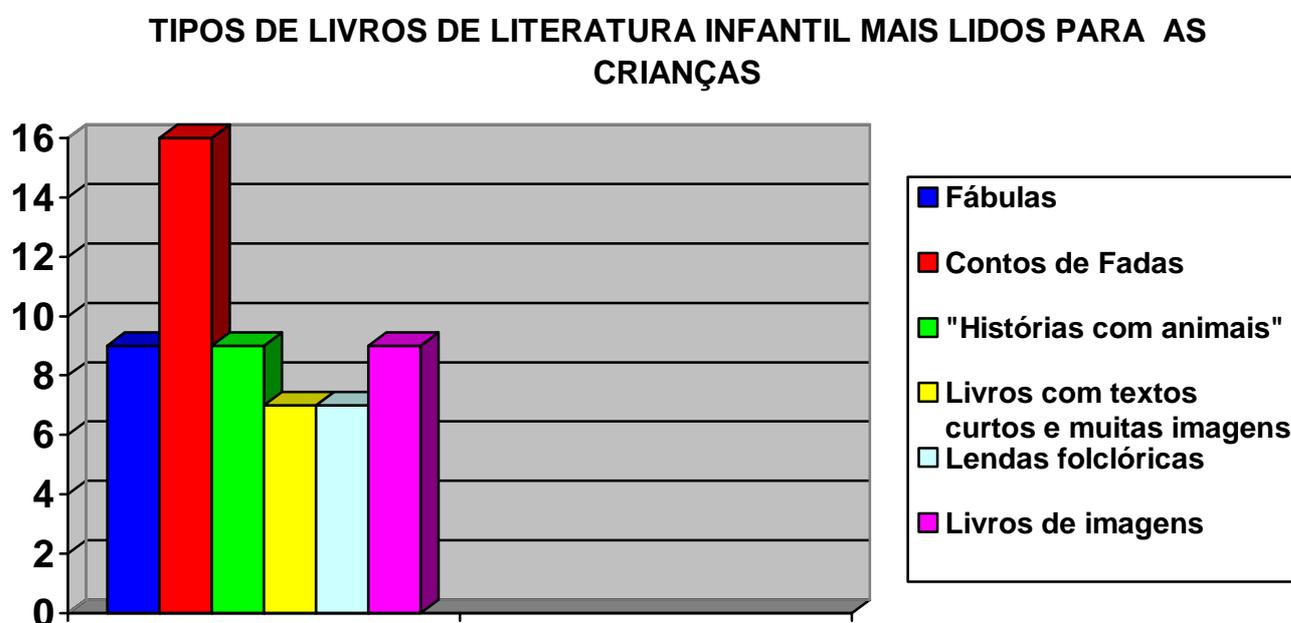
A professora do grupo 2 do CMEI 2, também propunha a recontação da história ouvida pelas crianças. Segundo ela essa atividade é fundamental na condução de uma boa atividade de leitura, pois além de ampliar o entendimento das crianças a respeito do que foi lido, também auxilia no desenvolvimento da oralidade. Nas palavras da professora:

*“(...) Todos os dias eu faço leituração na sala de aula. Esses momentos, eh... às vezes eu leio, às vezes eu conto histórias pra essas crianças e depois que eu conto ou leio essa história, eles interpretam na oralidade e também através da imagem, né? Eles, eles... eu conto a história e eles... eu mostro novamente o livrinho e eles vão recontando a história.”*

A recontação da história e a conversa após a leitura do texto é, segundo Brandão e Rosa (2010), um momento fundamental nas atividades de leitura na Educação Infantil. Como ressaltam as autoras, tal prática é uma excelente oportunidade para “ensinar a compreender” já que dependendo da mediação feita pela professora a conversa nas rodas de história pode facilitar a construção de sentidos e ampliar a compreensão do que foi lido. Nesta pesquisa, com base nos relatos das professoras, podemos afirmar que a conversa sobre o texto após a leitura fazia parte das rotinas diárias da maioria das educadoras que participaram da pesquisa.

Nossos dados mostraram ainda, que os livros utilizados nos momentos de leitura eram escolhidos, na maioria das vezes, pelas educadoras. Além disso, como veremos no Gráfico 2, a seguir, vários tipos de livros de literatura eram lidos para as crianças. Vejamos o que foi citado pelas professoras:

**Gráfico 2: Tipos de livros de literatura mais citados pelas professoras**



Como já discutimos, o contato com gêneros textuais diversificados é, de acordo com o RCNEI (BRASIL, 1998), fundamental para a formação do leitor, pois amplia o universo cultural

das crianças. No caso específico, a familiarização com diferentes exemplares do gênero literário possibilita ao leitor/ouvinte o conhecimento sobre as características linguísticas e temáticas de cada um deles.

Um dado interessante indicado nas entrevistas, diz respeito às justificativas apresentadas pelas docentes para a escolha dos livros. A professora do grupo 4 do CMEI 1, por exemplo, justificou sua escolha pelos contos de fadas da seguinte maneira:

*“(...) Por que contos de fadas? Porque os contos de fadas não são datas, são interpretativas, mas eles também buscam a questão psicológica, social do indivíduo. Como a gente pega os meninos com um alto grau de agressividade dentro de sala de aula, eu busco nos contos de fadas trabalhar isso pra diminuir o grau de agressividade. Graças a Deus eu consigo... em quase que noventa e nove por cento dos casos... Não... mas é muito bom, só pra você começar ninguém quer ser o lobo mal, ninguém quer ser a bruxa da Bela Adormecida... Ninguém quer ser a bruxa da Branca de Neve. Todo mundo quer ser a fada mágica, a princesa, né? Então, quando você começa a comparar o comportamento de vilões com o comportamento do dia a dia, eles começam a perceber que não estão se comportando como o mocinho... Ninguém quer. “Tia, eu tô um príncipe hoje? Ah! Tá uma estrela!”(...)*

A educadora acima, tal qual a maioria das professoras que participaram da pesquisa realizada por Valdez e Costa (2007) citada no tópico 2.4, acreditava “no poder redentor do livro para formar hábitos, construir valores e ensinar conceitos” (p.169), por esse motivo escolhiam principalmente obras que “ensinassem alguma coisa” e incentivassem boas maneiras. No entanto, assim como as autoras, também consideramos que a literatura infantil não deve ser usada como pretexto para transmitir valores morais, éticos, religiosos ou ainda disseminar determinados tipos de comportamento.

A preferência das educadoras pelos contos de fadas indicada no Gráfico 2 também pode ser explicada pelo fato de que essas histórias, certamente, fazem parte do repertório de leitura das educadoras. Ou seja, os contos de fadas, talvez tenham sido os livros mais lidos por elas ou para elas durante a infância. Outro fator que também pode explicar essa escolha é grande quantidade de versões baratas desse gênero encontradas no mercado, o que pode tornar mais fácil o acesso a essas histórias tanto por parte das professoras quanto das crianças.

Como vemos no Gráfico 2, as histórias com animais também são destacadas pelas professoras. A professora do grupo 2 da Creche 1, por exemplo, mostrou sua preferência por essas histórias considerando a faixa etária das crianças. Nas palavras dela:

*(...) É... muito difícil prender a atenção de, de crianças pequenas por muito tempo, assim... só... só contando histórias, sem mostrar nada, sabe? Por isso que eu uso mais livro de imagens e histórias com animais... eles se concentram mais (...)*

A referida professora aponta em sua fala um critério muito importante na escolha do que ler para as crianças, isto é, observar o que elas gostam. De fato, a preferência por livros com muitas imagens foi mencionada pelas crianças que participaram da pesquisa realizada por Rocha (2000), citada no tópico 2.4. De acordo com os resultados de tal estudo, entre os elementos que mais chamavam a atenção das crianças na hora de escolher um livro era o aspecto visual, ou seja, os desenhos da capa e as cores e os tamanhos das imagens presentes ao longo da obra. Silva (2008) também obteve um resultado semelhante em seu estudo sobre critérios de escolha de livros de literatura por crianças dos Grupos I, II e III da Educação Infantil, igualmente citado no referencial teórico.

Ainda sobre os critérios de escolha dos livros do acervo disponível nas salas nossos dados mostraram que entre as 26 professoras entrevistadas, 16 ressaltaram que a escolha dos livros por vezes baseava-se no interesse em discutir determinados temas com as crianças. A docente do grupo 2 do CMEI 3, por exemplo, afirmou:

*“(...) Veja só, eu gosto muito de atrelar a leitura a algo que normalmente eu estou trabalhando, por exemplo, não necessariamente eu tenho que ler, ler só pelo prazer de ler, mas, por exemplo, agora esse mês de agosto a gente tá desenvolvendo o projeto do folclore, então minhas leituras vão estar todas atreladas à... à lendas folclóricas, às danças do folclore, à cultura popular de um modo geral, não todas, porque eu termino não tendo, digamos 20 livros paradidáticos falando sobre isso, apesar que era pra ter, mas ao menos eu ainda prefiro fazer assim. É... a não ser, por exemplo, a gente tá vivenciando um projeto de contos de fadas, aí eu privilegio aquele mês, aqueles dois meses só contos de fadas, então... eu normalmente trabalho assim. Ou então, geralmente assim, eu fujo e trabalho outro livro de... de literatura, mas sempre assim buscando é ... trabalhar alguma coisa com eles, tipo a questão da higiene, questão do relacionamento com os colegas, com a família, sabe? Sempre procurando (...)”*

Os temas de interesse e as datas comemorativas também foram citados como critérios de escolha dos livros de literatura lidos para as crianças na pesquisa de Santos, Cavalcante & Brandão (2005), citada anteriormente.

Com base no que foi discutido no referencial teórico desse estudo, os critérios apresentados pelas educadoras da presente pesquisa são importantes e devem ser considerados

durante a escolha de cada livro de literatura que será lido com as crianças. No entanto, é fundamental que não apenas a faixa etária, as ilustrações e os temas de interesse considerando o planejamento sejam observados durante essa escolha. A qualidade textual e um conjunto de elementos que conferem qualidade estética às obras precisam ganhar destaque nesta escolha, como podemos notar na fala da professora do grupo 4, da Escola 2, por exemplo:

*Assim, eu gosto de livros que tenham... que sejam atrativos pra eles, né? A questão estética. As letras adequadas, a bastão que a gente usa no momento. Que as figuras sejam coloridas, que tenham um atrativo pra criança. E eles gostam muito de animais, né? Então, a gente percebe que há um... que eles se interessam mais por histórias que tenham animais.*

Vale destacar que de acordo com Resende (1992), elementos estéticos presentes em alguns livros de literatura infantil podem aguçar a percepção visual e tátil da criança aumentando e prolongando a sensação de prazer e a curiosidade durante a leitura. Nesse sentido, os dados relatados aqui mostram a importância de discutir sobre os critérios de escolha de livros de literatura em cursos de formação inicial e continuada de professores.

Conforme anunciado, no próximo tópico, trataremos as informações referentes aos projetos de leitura desenvolvidos de forma mais ampla nas instituições destacando, sobretudo, os objetivos, os procedimentos e os resultados de cada um desses projetos.

#### **4.4 Os projetos de leitura mais amplos nas instituições de Educação Infantil**

A leitura, conforme discutimos era uma prática frequente nos grupos de crianças cujas professoras foram entrevistadas. No entanto, os dados sinalizam que na maioria das instituições visitadas os momentos de leitura eram planejados e realizados individualmente pelas educadoras em suas próprias salas.

Assim, apenas no CMEI 4 e na Escola 2 foram mencionados alguns projetos. No primeiro caso, foi referido o Projeto “Boa tarde” que buscava desenvolver várias formas de linguagem e expressão através da música e de outras atividades em áreas específicas, bem como estimular hábitos leitores através contação e recontação de histórias. A Escola 2, por sua vez, desenvolvia o Projeto “Ler para acalantar” que visava proporcionar momentos de leitura de histórias na família das crianças. Portanto, apenas dois dos oito estabelecimentos visitados desenvolviam projetos de incentivo à leitura que envolviam e articulavam diferentes turmas das instituições.

Como já dissemos, o projeto Boa Tarde desenvolvido no CMEI 4 contemplava várias áreas do conhecimento. Segundo o relato da coordenadora pedagógica da instituição, durante a realização desse projeto as crianças vivenciavam diariamente, antes de entrar nas salas, atividades coletivas planejadas e organizadas por ela em parceria com as professoras. Assim, a cada dia havia uma atividade ligada a uma área específica. Entre as atividades referentes à leitura propostas no Boa Tarde estava a leitura de histórias, a contação com fantoches ou a dramatização de histórias.

Diferentemente dessa proposta lúdica que envolvia diversas áreas do conhecimento, a Escola 2 desenvolvia um projeto exclusivamente voltado para o incentivo à leitura. Nas palavras da coordenadora da instituição:

*“O projeto Ler pra Acalentar... é um projeto que ele visa estimular a leitura eh... da criança e da família com a criança, que é uma maneira de estreitar esse laço, da família ter um momento de... de aconchego com o seu filho, com... através da história, é...e é muito bom!”*

No projeto as crianças levavam livros para casa no início da semana e devolviam na sexta-feira quando, então, podiam pegar outro livro novo para o fim de semana. Como também foi mencionado acima, o projeto reforçava a importância dos momentos de leitura no seio familiar e buscava estimular a prática de ler histórias para crianças na hora de dormir, algo que por diversos motivos, nem sempre está presente no cotidiano das crianças.

Segundo as professoras o projeto Ler para Acalentar tem trazido resultados significativos para seu grupo de crianças. Vejamos o que disse, por exemplo, a professora do grupo 5 da Escola 2:

*“(...) No projeto Ler para Acalentar, né? Eles levam livros... Aí em casa eles fazem essa leitura e quando eles voltam, né? E trazem esses livros a gente pergunta “Quem leu? O que é que tem no livro?” Se eles sabem o nome do autor... Alguns pais não leem e as crianças contam que alguns pais não fazem a leitura, mas assim... no geral, com esse projeto consigo ver avanço dos alunos, no, no gosto pela leitura e na alfabetização também. Eles já sabem assim, localizar o título, o nome do ilustrador e do autor e eles já sabem também o início de algumas palavras “Tia começa com a letra L, olha ela aqui, tá vendo o L?”*

Vale destacar que os resultados apontados pela professora acima também foram evidenciados em alguns estudos discutidos no referencial teórico de nossa pesquisa. O estudo comparativo de Heath (1982) realizado com famílias norte americanas de classe média e de

classe operária, por exemplo, concluiu que o hábito de ler com as crianças na família pode facilitar a aprendizagem formal da leitura e da escrita. Os estudos de Wells (1983), Kroll (1983) e Rego (1988) por sua vez, também confirmam que crianças que têm contato precoce com a língua escrita na família obtêm maior êxito na aprendizagem da leitura e escrita.

Um outro aspecto muito interessante relativo ao projeto Ler para Acalentar tem sido o impacto que este tem causado nos pais das crianças. De acordo com a coordenadora pedagógica, para acompanhar sistematicamente o envolvimento das famílias, as professoras fazem reuniões com os pais para conversar sobre o andamento do projeto. A esse respeito, vejamos o que ela disse:

*“A gente tem feito, assim, alguns encontros com os pais para ter esse feedback. A gente cobra deles isso, mas, eh... eles curtem. Uns às vezes, assim, não lêem e a criança chega reclamando: ‘Minha mãe não leu, meu pai não leu a história.’ E a gente vai lá reclamar: ‘Que isso, mainha? A gente tá sabendo que você não está lendo.’ ‘Ah, eu vou ler, foi porque eu me esqueci, porque eu não tive tempo.’ A gente tá se sensibilizando que às vezes a gente tem um tempo corrido, mas, esse momento da história, é um momento que a gente garante de... de tá com o seu filho, olho no olho, no colo, um...um momento de...de carinho, então, através da história.” E isso acaba estimulando os pais também (...)*

Assim, de acordo com a coordenadora, o projeto também tem oportunizado aos pais experimentarem o prazer de ler, bem como o prazer de ler para seus filhos. Segundo ela, os relatos dos pais evidenciam o envolvimento de muitas famílias no projeto. Durante a entrevista a coordenadora citou trechos de conversas com as mães das crianças. Nas palavras da profissional:

*“(...) ‘Ai, menina, é tão bom! Eu gostei daquela história. Professora, manda aquela história! Então, até eles já estão também sendo motivados a ler. (...) Uma disse assim: ‘É... eu nunca tinha lido uma história’. Uma pessoa adulta, né? Eu nunca tinha lido uma história. ‘Ninguém nunca tinha lido uma história pra mim.’ Então, pra mim tá sendo incrível! Aí a gente disse, pronto, então, estamos atingindo nossos objetivos, estamos no caminho certo!’”*

Finalmente, é preciso frisar que mesmo quando a leitura está presente nas salas, o desenvolvimento de projetos de leitura mais amplos é extremamente importante e se constitui, ao nosso ver, umas das atribuições da coordenação pedagógica. Assim, discordamos da ideia colocada por uma das coordenadoras entrevistadas quando esta afirma que:

*“Projeto? Não, não temos...É um projeto constante, né? O nosso projeto é diário, porque em todo planejamento a gente foca essa questão da leitura, de*

*incluir dentro do planejamento a literatura que trabalha aquela temática. Então, eu acho que é uma preocupação constante da... da instituição.”*

Em suma, consideramos que os projetos de incentivo à leitura são excelentes oportunidades para uma instituição se unir em torno de um determinado objetivo, buscando alternativas para alcançá-lo, como vimos ocorrer no caso da Escola 2 e do CMEI 4.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando que a leitura contribui para a formação do sujeito crítico e para o exercício da cidadania e que por isso deve ser incentivada desde os primeiros anos de escolarização básica, entendemos que se as crianças frequentarem espaços pensados e organizados para ler, tiverem acesso a livros de boa qualidade e viverem experiências significativas com a leitura, mediadas por educadoras que estimulam o prazer de ler, terão mais chances de se tornarem bons leitores. Ou seja, leitores que vão além da decodificação do que está escrito, que são capazes de reconhecer as marcas deixadas pelo autor do texto e a partir delas perceber suas ideias e intenções. Leitores que dialogam com os textos, atribuindo-lhes significações a partir de suas próprias experiências sem desconsiderar o que está escrito.

Partindo desses pressupostos investigamos, no presente estudo, os espaços de leitura existentes em creches, CMEIs e escolas municipais da cidade do Recife. Analisamos também como as instituições educativas proporcionavam o acesso e a utilização dos livros de literatura infantil.

Para isso, realizamos entrevistas com coordenadoras pedagógicas e professoras que atuavam em cada instituição visitada, além evidentemente, de observar os espaços destinados à leitura nessas mesmas instituições.

Os dados obtidos nesta pesquisa nos permitiram concluir que os espaços de leitura ainda são precários e, muitas vezes, inexistentes nas instituições de Educação Infantil do Recife. As informações coletadas mostraram que menos de 50% dos estabelecimentos visitados dispunham de locais pensados para a leitura.

Na verdade, entre as oito instituições visitadas, encontramos apenas um único espaço ativo destinado à leitura: a “sala multimídia”, na Creche 2. Esta dispunha de equipamentos adequados como mobílias, aparelhos eletrônicos e acervo organizado de modo a tornar o espaço aconchegante e estimulador para os leitores. No entanto, infelizmente, esse foi um caso isolado, pois os demais espaços quando existiam, estavam desativados ou ainda não concluídos.

A ausência ou precariedade dos locais destinados à leitura nas instituições visitadas denuncia a necessidade de maiores investimentos do poder público na qualificação desses espaços e até mesmo nas instituições como um todo, já que, por vezes, encontramos salas apertadas e ausência de locais adequados para a recreação das crianças. No plano teórico, o discurso sobre a importância de estimular a leitura nas séries iniciais da Educação Básica é

unânime. Entretanto, constatamos que a maioria das instituições visitadas não dispunha sequer de espaços básicos para funcionar com qualidade o que, certamente, não é um problema restrito à cidade do Recife.

Nas salas de aula observadas a realidade não foi muito diferente. Das vinte e seis salas que compuseram a amostra, apenas uma dispunha de um local organizado de modo mais próximo ao que se espera de um “cantinho de leitura”. Ou seja, um espaço acolhedor, convidativo, com tapete para sentar ou deitar, almofadas, bons livros disponíveis e outros recursos para estimular a imaginação das crianças. Nas demais salas, encontramos, por vezes, varais, cestos e expositores de livros como alternativas a fim de tornar o livro de literatura infantil um objeto mais acessível às crianças. Porém, é importante enfatizar que entre as 26 salas visitadas, em apenas 11 encontramos livros realmente acessíveis. Isto é, livros que ficavam a altura dos olhos e das mãos das crianças.

Encontramos ainda, salas que possuíam apenas o nome “cantinho de leitura” colado na parede, mas que não dispunham de qualquer elemento que as qualificassem como espaço para ler. Finalmente, havia salas em que não encontramos qualquer sinal de um espaço destinado à leitura.

Diante desses resultados, ressaltamos que o cantinho de leitura na sala não deve existir para decorar o ambiente. Deve, ao contrário, ser um espaço que favoreça a construção da autonomia do leitor. Para isso, além de espaços convidativos para a leitura, é necessário dispor de um acervo facilmente acessível e de boa qualidade dentro das salas. Enfatizamos, assim, a necessidade de maiores investimentos em políticas públicas de recuperação e qualificação de espaços de leitura nas instituições de Educação Infantil, bem como de distribuição de acervos para as salas das crianças, de modo que cada educador disponha, além dos livros da instituição, de um acervo próprio para seu grupo.

Por outro lado, é preciso reconhecer que a ausência de espaços específicos para a leitura nem sempre parece ser resultado apenas de uma estrutura física precária das instituições. Observamos, durante a coleta de dados, que alguns estabelecimentos de ensino dispunham de uma boa estrutura física, de um bom acervo e, no entanto, não ofereciam espaços de leitura dentro ou fora das salas. Desse modo, a disponibilidade de espaço físico não parece ser uma condição suficiente para que bibliotecas, salas ou cantinhos de leitura sejam implementados. A ação de professores, coordenadores pedagógicos e gestores também parece ser um fator decisivo nesta direção.

Como argumentamos, a escola é, por excelência, formadora de leitores, mas, para tanto é fundamental dispor de bons espaços de leitura e de mediadores preparados para essa tarefa. No que se refere aos espaços, o cumprimento da lei de Nº 12.244 de 24 de maio de 2010 que prevê a construção de uma biblioteca em cada instituição pública de ensino até o ano de 2020 é, portanto, algo urgente quando observamos os resultados obtidos na presente pesquisa.

Sem dúvida, o investimento dos poderes públicos direcionado à ampliação e multiplicação de espaços escolares de leitura contribuirá para a efetivação do principal objetivo da escola do século XXI: a formação de bons leitores. Aliado a isso, acreditamos que a formação inicial e continuada do profissional que atua como mediador de leitura dentro e fora das salas também é uma questão que merece ser priorizada.

Reconhecemos que compreender a importância da leitura na formação do sujeito, conhecer o acervo, saber que recursos utilizar durante os momentos de leitura, bem como criar estratégias que motivem a aproximação entre as crianças e os livros não é algo simples. Também entendemos que esse trabalho não cabe exclusivamente ao professor, embora muitas vezes essa tarefa seja atribuída somente a ele. Promover ações de mediação de leitura demanda um investimento de planejamento, demanda tempo para reflexão e para realizar as ações planejadas com vistas a construir “pontes”, como recomenda Petit (2008) para que haja um encontro prazeroso entre os leitores/ ouvintes e os livros. Pensando na qualidade deste encontro, o presente estudo também objetivou conhecer o acervo disponível nas salas das crianças, em bibliotecas ou em outros espaços de leitura dentro das instituições educativas.

A esse respeito, nossos dados são mais animadores. Há livros de literatura em boa quantidade e de boa qualidade na maioria das instituições visitadas. Diante disso, podemos dizer que os programas nacionais e municipais de distribuição de livros e incentivo à leitura como o PNBE e o Manuel Bandeira, no caso do Recife, têm cumprido o seu papel no que se refere aos acervos.

Contudo, como vimos aqui, tais acervos nem sempre estão facilmente acessíveis às crianças e professores. Vimos muitos livros de excelente qualidade em armários trancados nas secretarias das instituições. Nas salas visitadas também encontramos muitos livros em armários fechados ou ainda obras dispostas em estantes e varais fora do alcance das crianças.

Vimos que os livros de literatura de boa qualidade, objetos fundamentais no processo de formação de leitores, estão presentes na maioria das creches, escolas e CMEIs visitados. Porém,

esses estabelecimentos, que atendem à crianças até seis anos de idade, não dispõem de um espaço para organizar seus acervos de modo a incentivar práticas de leitura.

Diante dessas evidências, vale ressaltar que encontramos algumas professoras e coordenadoras pedagógicas que buscavam criar diferentes possibilidades de acesso e de uso do livro de literatura na Educação Infantil. Conhecer tais estratégias foi também um dos objetivos de nossa pesquisa.

Estratégias simples como as já citadas aqui: um varal, um expositor, uma caixa ou uma estante com obras de literatura infantil à disposição das crianças foram alternativas utilizadas para viabilizar o acesso ao livro dentro da instituição e principalmente dentro das salas das crianças.

Quanto ao desenvolvimento de projetos mais específicos de incentivo à leitura, estes foram escassos nas instituições visitadas. Em uma amostra de oito instituições, apenas duas realizavam projetos desse tipo. Além disso, observamos durante a coleta de dados, que a maioria das coordenadoras pedagógicas e, sobretudo, professoras não percebiam que procedimentos simples como os mencionados acima são fundamentais para ampliar o acesso aos livros e à leitura.

Entres os projetos de leitura, o “Ler para acalantar”, conduzido pela Escola 2, visava estimular a leitura não só na escola, mas também na família, algo defendido por muitos autores como Wells (1983) e Kroll (1983) e Rego (1988). Considerando os resultados positivos que esse projeto vem apresentando, esperamos que essa experiência bem sucedida seja expandida para as demais instituições de Educação Infantil da cidade do Recife, uma vez que projetos dessa natureza não parecem estar sendo foco da ação de coordenadores pedagógicos atuando nas instituições visitadas.

De modo geral, os resultados da presente pesquisa convergiram para os três pontos fundamentais para a formação de leitores: espaços de leitura, acervos e mediação de leitura. Observamos que os três elementos ainda apresentam algumas lacunas que dificultam e, em muitos casos, inviabilizam a ação escolar de formar crianças que gostem de ler.

Embora vários passos tenham sido dados nessa direção, ainda há muito que fazer. Investimentos em espaços de leitura na escola e a organização dos acervos são, sem dúvida, fundamentais para a formação de leitores. Um outro desafio enorme refere-se a atuação dos mediadores de leitura dentro das instituições educativas. É preciso que o discurso sobre a importância da leitura e do acesso ao livro seja concretizado na prática.

Nesse sentido, frisamos que a melhoria da qualidade da formação inicial e continuada do profissional que atua como mediador de leitura é algo essencial e urgente, pois se cabe à escola formar leitores é preciso que este tópico passe a ser também ponto central na formação dos profissionais que atuarão nas instituições de educação.

Finalmente, esperamos que a pesquisa tenha trazido à tona dados importantes e reflexões de interesse para gestores municipais e professores que se preocupam com a formação de leitores e que reconhecem a etapa da Educação Infantil como uma peça chave neste processo.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, V. T. O caminho dos livros: da biblioteca à comunidade. In: AGUIAR, V. T. ; MARTHA, A. P. A. (Org.). *Territórios da leitura: da literatura aos leitores*. São Paulo: ANEP, 2006.

AGUIAR, V. T.; BORDINI, M.G. *Literatura: a formação do leitor – alternativas metodológicas*. 2ª ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

ALIAGA, R. Programa Bibliotecas Escolares da Rede Municipal de Campinas, S/P. In: *Congresso Brasileiro de Leitura – COLE*. 16º, 2007. Campinas. *Anais...* Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2007. CD-ROM.

ANDRADE, L.T.; CORRÊA, P.M. Os critérios dos especialistas para os livros literários a serem lidos na escola. In: *Congresso Brasileiro de Leitura – COLE*. 17º, 2008. Campinas. *Anais...* Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2008. CD-ROM.

ANTUNES. W. A. *Lendo e formando leitores: orientações para o trabalho com literatura infantil*. São Paulo: Editora Global, 2009.

AVELLAR, G. C.; COUTO, R. C. O. Literatura Infantil e formação do leitor: a utilização dos clássicos adaptados no Ensino Fundamental I e II. In: *Dialogia*. São Paulo, v.8, nº 1, p. 27-34, 2009.

BAMBERGER, R. *Como incentivar o hábito de leitura*. São Paulo: Ática, 1986.

BARBOSA, C. J.; SANTOS, L. R. S. Contação de histórias para crianças dos anos iniciais. In: *Revista FACEVV*, Vila Velha. v.8 nº3, p. 23-33, Jul./Dez. 2009.

BATISTA, P. S. *Biblioteca Escolar no Brasil: Um Estudo sobre vários aspectos*. 2009. 122f. Trabalho de Graduação (Bacharelado em Biblioteconomia) – Universidade de Brasília, UNB, Brasília, 2009.

BELTRAME, M. B.; MOURA, G. R. S. Edificações escolares: infra-estrutura necessária ao processo de ensino e aprendizagem escolar. In: *Revista Travessias: Pesquisas em Educação, Cultura, Linguagem e Arte*, Paraná, v.3, nº2, p 242-245, 2009.

BENASSI, V. L. M.; SAVELI, E. L. Biblioteca: espaço ausente nas escolas. In: *Congresso Brasileiro de Leitura – COLE*. 16º, 2007. Campinas. *Anais...* Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2007. CD-ROM.

BRANDÃO, A. C. P. O ensino das estratégias de compreensão. In: SOUZA, I. M. P. ; ALBUQUERQUE, E. B. C. (Orgs.). *Leitura no Ensino Fundamental*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

DA leitura de textos literários na sala de aula: é conversando que a gente se entende. In: *Coleção Explorando o Ensino – Literatura\ Ensino Fundamental*, MEC\ SEB, v.20, p. 69-106, 2010.

BRANDÃO, A. C. P.; ROSA, E. C. S. (Orgs.). *Ler e escrever na Educação Infantil: discutindo práticas pedagógicas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais – Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEEF, 1997.

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

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Básica. *Por uma política de formação de leitores*. Brasília: MEC/SEF, 2009.

CALDAS, E. F.; TÁLAMO, M. F. G. M. Biblioteca Pública no Brasil: políticas de incentivo à Leitura. In: *Congresso Brasileiro de Leitura – COLE*. 16º, 2007. Campinas. *Anais...* Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2007. CD-ROM.

CARVALHO, A. M. S. Leitura e biblioteca escolar: um olhar epistemológico. In: *Congresso Brasileiro de Leitura – COLE*. 16º, 2007. Campinas. *Anais...* Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2007. CD-ROM.

CHARTIER, A. M.; CLESSE, C.; HÉRBRARD, J. *Ler e escrever: entrando no mundo da escrita*. Trad. Carlos Valduga. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

CAMPS, A.; COLOMER, T. *Ensinar a ler, ensinar a compreender*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

CORRÊA, H. T. Qualidade estética em obras para crianças. In: PAIVA, A.; SOARES, M. *Literatura infantil: políticas e concepções*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

COSTA, M. M. *Literatura, leitura e aprendizagem*. 2ª Ed. Curitiba, PR: IESDE Brasil S.A, 2009.

CRUZ, A. C.; SILVA, R. M. G.. Caminhos para o encontro com a literatura: o espaço biblioteca e a formação do leitor em uma instituição não governamental do noroeste do Paraná. In: *Congresso Brasileiro de Leitura – COLE*. 16º, 2007. Campinas. *Anais...* Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2007. CD-ROM.

CUNHA, M. B.; CAVALCANTI, C. R. O. *Dicionário de Biblioteconomia e Arquivologia*. Brasília: Briquet de Lemos, 2008.

CUNHA, A. A. M. *Literatura infantil: teoria e prática*. São Paulo: Ática, 1994.

\_\_\_\_\_, A. A. M. *Literatura Infantil: teoria e prática*. 18ª. ed. São Paulo: Ática, 2004.

FALCO, F. *A importância do espaço na Educação Infantil*. 70f. Trabalho de Graduação (Graduação em Pedagogia). Instituto Superior de Educação Vera Cruz. São Paulo: (não publicado), 2009.

FERREIRA, A. B. H. *Aurélio século XXI: o dicionário da Língua Portuguesa*. 3ªed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FRANCO, C; BONAMINO, A. A pesquisa sobre características de escolas eficazes no Brasil: breve revisão dos principais achados e alguns problemas em aberto. In: *Revista Educação On-line*, Rio de Janeiro: PUC-Rio, v.11, nº 1. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/>>. Acesso em: 15 fev.2011.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARCIA, S. C. G..Literatura infantil e escola: algumas considerações. In: *Congresso Brasileiro de Leitura – COLE*. 16º, 2007. Campinas. *Anais...* Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2007. CD-ROM.

GIL, R.; SOLIVA, M. Cantos para aprender a ler. In: TEBEROSKY, Ana et. al. *Compreensão de leitura: a língua como um procedimento*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

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

GRANDI, S. M. A biblioteca no contexto educacional: um caminho para a formação de leitores. In: *Leitura na escola: Programa 3*. Disponível em <http://www.tvebrasil.com.br/SALTO/boletins2004>>. Acesso em: 25 de Maio de 2011.

GUIMARÃES, J. A biblioteca escolar e o PNBE no processo de formação de leitores competentes. In: *Congresso Brasileiro de Leitura – COLE*. 17º, 2008. Campinas. *Anais...* Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2008. CD-ROM.

GURGEL, F. M. R.; AGUIAR, G. C.; LIMA, I. C. D. AZEREDO, R. Desenvolvendo projeto em biblioteca escolar: Leitura e Escrita. In: *Congresso Brasileiro de Leitura – COLE*. 16º, 2007.Campinas. *Anais...* Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2007. CD-ROM.

HORN, M. G. S. *Sabores, cores, sons, aromas: a construção do espaço na Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

KATZENSTEIN, U. *A origem do livro*. São Paulo : Hucitec, 1986.

KLEIMAN, A. *Texto e Leitor: Aspectos cognitivos da leitura*. 7ª ed. Campinas: Pontes, 1998.

KROLL, B. M. “Antecedents of Individual Differences in Children’s Whiting Attainment”, In: KROLL, B. M. ; WELS, G. (orgs). *Explorations in the Development of Writing: Theory and Research*, Wiley, 1983.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. *Metodologia científica*. 4º. ed. São Paulo: Atlas, 2004.

LEAHY, C. *A leitura e o leitor integral: lendo na biblioteca escolar*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

LOURENÇO, K. C.; ASSUMPCÃO, S.. Amigo livro: uma proposta de incentivo à leitura no município de São Leopoldo, no Rio Grande do Sul. In: *Congresso Brasileiro de Leitura – COLE*. 16º, 2007. Campinas. *Anais...* Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2007. CD-ROM.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. *Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados*. 3ª. ed. São Paulo: Atlas, 1996.

\_\_\_\_\_, *Fundamentos de metodologia científica*. 6ª. ed. São Paulo: Atlas, 2005.

MEIRELES, C. *Problemas da Literatura Infantil*. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1984.

MINAYO, M. C. S. *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Editora Vozes, 1994.

\_\_\_\_\_, M. C. S. *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. 6ªed. Petrópolis: Editora Vozes, 1998.

MOURA, M. C. *Organização do Espaço: Contribuições para uma Educação Infantil de qualidade*. *Educação em Destaque*, v. 1, nº. 2, p. 15-29, 2008.

OTTE, M. W. ; KOVÁCS, A. M. *A magia de Contar Histórias. 150f*. Dissertação de Mestrado. (Mestrado em Educação) - Instituto Catarinense de Pós-/Graduação, Santa Catarina, 2002.

PAIVA, A. ; SOARES, Magda. *Literatura infantil: políticas e concepções*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

PAIVA, S. C. F. ; OLIVEIRA, A. A. A literatura infantil no processo de formação do leitor. In: *Cadernos da Pedagogia*. São Carlos, ano 4, v. 4, nº. 7, p. 22-36, jan - jun. 2010.

PERIN, D. A. *Mediadores e espaços de leitura: a prática em escolas municipais de Presidente Prudente*. 132f. Dissertação de Mestrado. (Mestrado em Educação)– Faculdade de Ciências e Tecnologia, UNESP, São Paulo: 2009.

PERROTI, E. Leitores e ledores e outros afins. In: PRADO; Jason; CONDINI; Paulo (Org.). *A formação do leitor: pontos de vista*. Rio de Janeiro: Argus, 1999.

PERROTTI, E. *Proposta Pedagógica: Espaços de leitura*. Disponível em <<http://www.tvebrasil.com.br/SALTO/boletins2004/el/meio.htm>> Acesso em: 14 de outubro de 2011.

PETIT, M. *Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva*. São Paulo: Editora 34, 2008.

PIERUCCINI, I. Muitos lugares para ler. In: AIDAR, Flávia. (Org.). *Abrelê*. 1ª ed. São Paulo: Ática, v.1, p. 75-100, 2011.

RECIFE, *Programa Manuel Bandeira de Formação de Leitores: uma política de leitura na Rede Municipal de Ensino do Recife*. BANDEIRA, C. L. B.; ROSA, E. C. S.; BRANDÃO, M. S. (Org.). Recife: Fundação de Cultura Cidade do Recife, 2009. 78p. Il.\_ (Cadernos da Educação Municipal, 4).

REGO, L. B. Descobrimo a língua escrita antes de aprender a ler: algumas implicações pedagógicas. In: KATO, M. (Org.) *A concepção de escrita pela criança*. Campinas: Ed. Pontes, 1988.

RESENDE, V. M. *Literatura infanto-juvenil*. São Paulo: Saraiva, 1992.

RIBEIRO, A. T. Era uma vez... duas e três... Possibilidades de ler\ contar histórias na Educação Infantil. In: *Congresso Brasileiro de Leitura – COLE*. 16º, 2007. Campinas. *Anais...* Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2007. CD-ROM.

RICHARDSON, R. J. *Pesquisa Social: métodos e técnicas*. 3ª ed. São Paulo: Atlas, 1999.

ROCHA, G. Eu quero aquele... esse aqui não... Cenas de percepções infantis presentes na escolha do livro. In: *Reunião Anual da ANPED*. 23ª, 2000, Minas Gerais. *Anais...* Universidade Federal de Minas Gerais, 2000. CD-ROM.

ROCHA, R. Pra não vacinar a criança contra a leitura. In: *Leitura: teoria & prática*, v. 2, p. 3-10, out. 1983.

SANTOS, E. B.; CAVALCANTI, L. P.; BRANDÃO, A. C. P.. *O trabalho de compreensão nas rodas de história com crianças de 4 a 5 anos*. 2005. 34f. Trabalho de Graduação (Graduação em Pedagogia), Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, (não publicado), Recife, 2005.

SILVA, C. F. A Literatura na Educação Infantil: O encontro da criança com o texto. In: *Reunião Anual da ANPED*. 31ª, 2008, Minas Gerais. *Anais...* Universidade Federal de Minas Gerais, 2008. CD-ROM.

SILVA, E. T. *Leitura na escola e na biblioteca*. Campinas: Papyrus, 1986.

\_\_\_\_\_, *Como incentivar o hábito de leitura*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

\_\_\_\_\_, *Leitura na escola e na biblioteca*. . 5º ed. Campinas, São Paulo: Papyrus Editora, 1995.

\_\_\_\_\_, *O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura*. São Paulo: Editora Cortez, 2002.

SILVA, W. C. *Miséria da Biblioteca escolar*. São Paulo: Cortez, 1995.

SIQUEIRA, E. B. G. Informação, imaginário e conhecimento na literatura infantil: da Educação moralizante à formação da consciência do mundo. In: *Caderno Discente do Instituto Superior de Educação*, ano 2, nº 2, p. 63-88, 2008.

SOARES, M. B. Letramento em verbete: o que é letramento e alfabetização? In: SOARES, M. B.(Org.). *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

\_\_\_\_\_. Leitura e democracia cultural. In: SANTOS, M. A. P. (Org.). *Democratizando a leitura: pesquisas e práticas*. Belo Horizonte: Ceale, Autêntica, 2008.

SOLÉ, I. *Estratégias de leitura*. 6ª. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

\_\_\_\_\_, Leitura na Educação Infantil? Sim, obrigado! In: TEBEROSKY, Ana et. al. *Compreensão de leitura: a língua como um procedimento*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SOUZA, R. J.; SANTOS, C. C. S. A leitura da literatura infantil na escola. In: SOUZA, R. J. (Org.). *Caminhos para a formação do leitor*. São Paulo: DCL, 2004.

TEBEROSKY, A.; COLOMER, T. *Aprender a ler e a escrever: uma proposta construtivista*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

TEIXEIRA, R. A. Espaços, recursos escolares e habilidades de leitura de estudantes da rede pública municipal do Rio de Janeiro – um estudo exploratório. . In: *Congresso Brasileiro de Leitura – COLE*. 17º, 2008. Campinas. *Anais...* Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2008. CD-ROM.

VALDEZ, D. ; COSTA, P. L. Ouvir e viver histórias na Educação Infantil: um direito da criança. In: ARCE, A.; MARTINS, L. M. (Orgs.). *Quem tem medo de ensinar na Educação Infantil? Em defesa do ato de ensinar*. São Paulo: Alínea, 2007.

VERDINI, A. S. Mediação de leitura na biblioteca: saraus poéticos. . In: *Congresso Brasileiro de Leitura – COLE*. 16º, 2007. Campinas. *Anais...* Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2007. CD-ROM.

WELLS, G. "Preschool Literacy-Related Activities and Success in School", in OLSON D., TORRANCE N. e HILDYARD A. (orgs.) *Literacy, Language, and Learning: the Nature and Consequences of Reading and Writing*. Nova York, Cambridge University Press, 1983.

YIN, R. K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 2ª ed., Trad. Daniel Grassi. Porto Alegre: Bookman, 2001.

YUNES, E. ; PONDÉ, G. *Leitura e Leituras da Literatura Infantil*. 2ª ed., São Paulo: FTD, 1989.

ZILBERMAN, R. *A literatura infantil na escola*. 11ª ed. São Paulo: Global, 2003.

# **ANEXOS**

## ANEXO I

### ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFESSORES

#### DADOS DA INSTITUIÇÃO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Nome da instituição: \_\_\_\_\_

Bairro: \_\_\_\_\_

#### DADOS DA PROFESSORA

Nome: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_

Formação: ( ) Normal Médio

( ) Graduação

( ) Pós- Graduação

Qual ? \_\_\_\_\_

Qual? \_\_\_\_\_

Ano de conclusão do curso de Licenciatura: \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_

Tempo de atuação na Educação Infantil: \_\_\_\_\_

Grupo de crianças com o qual atua: \_\_\_\_\_

Faixa etária do grupo de crianças no qual atua: \_\_\_\_\_

#### 1- HÁ MOMENTOS DE LEITURA DE LIVROS DE LITERATURA EM SUA SALA?

---

---

---

---

#### 2- COM QUE FREQUÊNCIA ESSES MOMENTOS DE LEITURA DE LIVROS ACONTECEM EM SUA SALA DE AULA?

---

---

---

---

---

#### 3- NESSES MOMENTOS DE LEITURA, QUEM LÊ?

---

---

---

4- QUE LIVROS DE LITERATURA VOCÊ LÊ PARA O SEU GRUPO DE CRIANÇAS?

---

---

---

5 – DE ONDE VÊM ESSES LIVROS?

---

---

---

6- VOCÊ DISPÕE DE LIVROS DE LITERATURA. EM SUA SALA?

Sim

Não

Quantos?

---

---

---

7- ONDE FICAM ESSES LIVROS?

---

---

---

8- ESSE ACERVO ESTÁ ORGANIZADO DE ALGUMA MANEIRA?

---

---

---

9- COMO É O ACESSO DAS CRIANÇAS A ESSES LIVROS?

---

---

---

---

---

---

10- DENTRO DESSA INSTITUIÇÃO VOCÊ IDENTIFICA ALGUM ESPAÇO DE LEITURA, ALÉM DA SALA DAS CRIANÇAS?

Sim

Não

Qual (is)?

---

---

---

---

11- VOCÊ REALIZA OU JÁ REALIZOU ALGUMA ATIVIDADE COM O SEU GRUPO DE CRIANÇAS NESSES ESPAÇOS?

Sim

Não

12- EM SUA SALA, VOCÊ TEM UM CANTINHO DESTINADO À LEITURA?

---

---

---

---

13- VOCÊ REALIZA OU JÁ REALIZOU ALGUMA ATIVIDADE COM O SEU GRUPO DE CRIANÇAS NESSE ESPAÇO?

Sim

Não

---

---

---

14- HÁ NA INSTITUIÇÃO OU NA SUA SALA ALGUM PROJETO EM ANDAMENTO VOLTADO PARA O ESTÍMULO À LEITURA? QUAL?

---

---

---

---

---

15- EM 2008 O PROGRAMA NACIONAL BIBLIOTECA ESCOLAR – PNBE DISTRIBUIU LIVROS DE LITERATURA INFANTIL PARA ESCOLAS E CEMEIS EM TODO TERRITÓRIO NACIONAL. VOCÊ JÁ LEU ALGUMA DESSAS OBRAS PARA O SEU GRUPO DE CRIANÇAS?

Sim

Não

---

---

---

---



3- QUE ATIVIDADES DE LEITURA SÃO REALIZADAS NESSES ESPAÇOS?

---

---

---

4-A INSTITUIÇÃO REALIZA OU JÁ REALIZOU ALGUM PROJETO DE INCENTIVO À LEITURA?

Sim

Não

Qual (is)?

---

---

---

5-VOCÊ CONSIDERA QUE ESSA INSTITUIÇÃO DISPÕE DE UM BOM ACERVO?

Sim

Não

---

---

---

6- COMO ESSE ACERVO FOI ADQUIRIDO?

---

---

---

7- ONDE FICAM ESSES LIVROS?

---

---

---

8- AS CRIANÇAS TÊM ACESSO A ESSES LIVROS?

Sim

Não

9- COMO A INSTITUIÇÃO POSSIBILITA ÀS CRIANÇAS O ACESSO A ESSES LIVROS?

---

---

---

10- EM 2008 O PROGRAMA NACIONAL BIBLIOTECA ESCOLAR – PNBE DISTRIBUIU LIVROS DE LITERATURA INFANTIL PARA ESCOLAS E CEMEIS EM TODO TERRITÓRIO NACIONAL. ESSA INSTITUIÇÃO RECEBEU O ACERVO DO PNBE?

Sim

Não

---

---

---

11- QUANTOS LIVROS ESSA INSTITUIÇÃO RECEBEU?

---

---

---

12- ONDE ESTÁ ESSE ACERVO?

---

---

---

13- OS PROFESSORES TÊM ACESSO ÀS OBRAS DO PNBE?

Sim

Não

14- OS ALUNOS TÊM ACESSO À ESSAS OBRAS ?

Sim

Não



---

---

---

5- QUAL O ESTADO DE CONSERVAÇÃO DESSE ACERVO?

---

---

---

6- OS LIVROS DE LITERATURA INFANTIL APROVADAS PELO PNBE EM 2008 FAZEM PARTE DO ACERVO DA INSTITUIÇÃO?

(    ) Sim

(    ) Não

---

---

---

## ANEXO IV

### ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DA SALA DE AULA

Prof<sup>ª</sup>: \_\_\_\_\_  
Grupo de alunos: \_\_\_\_\_

1- HÁ NA SALA UM ESPAÇO RESERVADO PARA A LEITURA?

(    ) Sim                      (    ) Não

Qual (is)? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

2- COMO ESTÁ ORGANIZADO ESSE ESPAÇO DE LEITURA?

(    ) Na sala há um espaço reservado e acolhedor com almofadas/ esteira e livros ou outros materiais de leitura, disponíveis às crianças.

(    ) Na sala há um espaço reservado e acolhedor com algumas almofadas, mas livros ou outros materiais de leitura não estão disponíveis às crianças.

(    ) Há uma estante ou mesa com livros ou outros materiais de leitura à disposição das crianças mas na sala não há um espaço organizado para a leitura. A leitura ocorre com as crianças sentadas em suas cadeiras.

(    ) Há uma estante ou mesa com livros ou outros materiais de leitura à disposição das crianças, mas as leituras ocorrem na biblioteca ou sala de leitura.

(    ) Não há espaço para leitura, bem como livros ou materiais de leitura não estão ao alcance das crianças.

Outros: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

3- NA SALA DE AULA EXISTEM LIVROS À DISPOSIÇÃO DAS CRIANÇAS?

(    ) Sim                      (    ) Não

Quantos?

---

---

---

4- OBSERVA-SE ALGUMA ORGANIZAÇÃO DO ACERVO DISPONÍVEL NA SALA?

(    ) Sim                      (    ) Não

Qual?

---

---

---

5- QUAL O ESTADO DE CONSERVAÇÃO DOS LIVROS DISPONÍVEIS NA SALA?

---

---

---

6- NOS ESPAÇOS DESTINADOS À LEITURA DENTRO DA SALA DE AULA ALÉM DOS LIVROS, É POSSÍVEL OBSERVAR OUTROS RECURSOS QUE FAVOREÇAM A IMAGINAÇÃO E A BRINCADEIRA DAS CRIANÇAS?

(    ) Sim                      (    ) Não

Quais?

- (    ) Fantoches
- (    ) CDs de histórias
- (    ) Objetos de histórias disponíveis em caixas
- (    ) Bonecos
- (    ) Personagens
- (    ) Aventais
- (    ) Vídeos

Outros:

---

---

---