

DM

**A Literatura Infantil
nas Escolas do Campo Brasileiras
e a Inovação Pedagógica**
Um estudo de práticas pedagógicas
nas séries iniciais do ensino fundamental

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Célia Maria da Silva

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - INOVAÇÃO PEDAGÓGICA



UNIVERSIDADE da MADEIRA

A Nossa Universidade

www.uma.pt

abril | 2019

**A Literatura Infantil
nas Escolas do Campo Brasileiras
e a Inovação Pedagógica**
Um estudo de práticas pedagógicas
nas séries iniciais do ensino fundamental
DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Célia Maria da Silva
MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - INOVAÇÃO PEDAGÓGICA

ORIENTAÇÃO
Alice Maria Justa Ferreira Mendonça
Tereza França



**Faculdade de Ciências Sociais
Departamento de Ciências da Educação
Mestrado em Ciências da Educação - Inovação Pedagógica**

**A literatura infantil nas escolas do campo brasileiras e a inovação pedagógica: um
estudo de práticas pedagógicas nas séries iniciais do ensino fundamental**

CÉLIA MARIA DA SILVA

FUNCHAL

2019

CÉLIA MARIA DA SILVA

A literatura infantil nas escolas do campo brasileiras e a inovação pedagógica: um estudo de práticas pedagógicas nas séries iniciais do ensino fundamental

Dissertação apresentada ao Conselho Científico da Faculdade de Ciências Sociais da Universidade da Madeira, para conclusão do Mestrado em Ciências da Educação - Inovação Pedagógica.

Orientadores: Professora Doutora Maria Alice Mendonça

Professora Doutora Maria da Conceição dos Reis

FUNCHAL

2019

RESUMO

O presente trabalho investiga de que forma a literatura infantil contribui para uma aprendizagem crítico reflexiva, baseada no desenvolvimento da autonomia e da criatividade dos estudantes, com intuito de mobilizar os alunos do ensino fundamental em prol da melhoria do processo de leitura, tentando verificar se o mesmo se assume como inovação pedagógica. O estudo foi desenvolvido através do tema: “A literatura infantil nas escolas do campo brasileiras e a inovação pedagógica: um estudo de práticas pedagógicas nas séries iniciais do ensino fundamental”. O campo de pesquisa foi uma Escola Pública Rural do Município de Poção – Pernambuco, Brasil, que trabalha com a literatura infantil na sala de aula e teve como sujeitos estudados, os alunos do 5º ano do Ensino Fundamental, a professora e a gestão da escola. A metodologia desenvolvida é de um estudo de caso de natureza qualitativa que adota a observação participante, com notas de campo como procedimento principal de coleta de dados, bem como a entrevista semiestruturada e a recolha de documentos. Assim, a presente investigação insere-se numa abordagem qualitativa dos fenômenos educativos que teve como resultados a evidência que a literatura infantil pode ser considerada uma ferramenta significativa para o processo de ensino-aprendizagem bem como para motivar o gosto pela leitura e garantir uma formação cultural e cidadã. Portanto, a prática educativa através da literatura infantil manifesta traços de inovação pedagógica e a postura dos professores e alunos tem demonstrado práticas pedagógicas inovadoras, uma vez que proporcionam uma aprendizagem crítico reflexiva, baseada no desenvolvimento da autonomia e da criatividade dos estudantes.

Palavras-chave: Literatura Infantil; Inovação Pedagógica; Práticas Pedagógicas.

ABSTRACT

This work investigates how the children's literature contributes to a reflective critical learning based on the development of autonomy and creativity of students, in order to mobilize the elementary school students in order to improve the reading process, trying to see if it is assumed as a pedagogical innovation. The study was conducted through the theme Children's literature in the Brazilian field schools and pedagogical innovation: a study of pedagogical practices in the early grades of elementary school. The research course was a Rural Public School Potion County - Pernambuco, Brazil, working with children's literature in the classroom and had the subjects studied, students in the 5th grade of elementary school, teachers, parents and employees. The methodology is a case study in the light of ethnography, qualitative adopting participant observation as the main procedure of data collection as well as semi-structured interviews and the involvement of the researcher in order to improve the existing pedagogical practices. So this research is part of a qualitative approach to educational phenomena that had the results evidence that children's literature can be considered a significant tool for teaching-learning process as well as motivating the reading habit and ensure cultural training and citizen. Therefore, the educational practice through children's literature expresses pedagogical innovation traits and the attitudes of teachers and students have demonstrated innovative teaching practices, as they provide a reflective critical learning based on the development of autonomy and creativity of students.

Keywords: Children's Literature; Pedagogical Innovation; Pedagogical Practices.

RESUMEM

Este trabajo investiga cómo la literatura infantil contribuye a un aprendizaje crítico reflexivo basado en el desarrollo de la autonomía y la creatividad de los estudiantes, con el fin de movilizar a los estudiantes de la escuela primaria con el fin de mejorar el proceso de lectura, tratando de ver si se asume como una innovación pedagógica. El estudio se llevó a cabo a través de la literatura el tema de los niños en las escuelas de campo de Brasil y la innovación pedagógica: un estudio de las prácticas pedagógicas en los primeros grados de la escuela primaria. El curso de la investigación era una escuela pública del condado rural de la poción - Pernambuco, Brasil, trabajando con la literatura infantil en el aula y tenía los sujetos estudiados, los estudiantes en el quinto grado de la escuela primaria, los maestros, los padres y empleados. La metodología es un estudio de caso, cualitativa adopción de la observación participante como el principal procedimiento de recogida de datos, así como entrevistas semiestructuradas y la participación del investigador con el fin de mejorar las prácticas pedagógicas existentes. Por lo que esta investigación es parte de un enfoque cualitativo de los fenómenos educativos que tenían la evidencia de que los resultados de la literatura infantil puede ser considerada como una herramienta importante para el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como motivar el hábito de lectura y velar por la formación cultural y ciudadana. Por lo tanto, la práctica educativa a través de la literatura infantil expresa rasgos de innovación pedagógica y las actitudes de los profesores y estudiantes han demostrado las prácticas de enseñanza innovadoras, ya que proporcionan un aprendizaje crítico reflexivo basado en el desarrollo de la autonomía y la creatividad de los estudiantes.

Palabras clave: Literatura infantil; Innovación Pedagógica; Las prácticas pedagógicas.

RÉSUMÉ

Ce travail étudie la façon dont la littérature des enfants contribue à un apprentissage critique de réflexion basé sur le développement de l'autonomie et la créativité des étudiants, afin de mobiliser les élèves des écoles primaires afin d'améliorer le processus de lecture, en essayant de voir si elle est considérée comme une innovation pédagogique. L'étude a été menée par le biais de la littérature pour le thème des enfants dans les écoles de terrain brésiliens et l'innovation pédagogique: une étude des pratiques pédagogiques dans les premières années de l'école primaire. Le cours de recherche était une école publique rurale Potion County - Pernambuco, Brésil, en collaboration avec la littérature pour enfants dans la salle de classe et avait les sujets étudiés, les élèves de la 5e année de l'école élémentaire, les enseignants, les parents et employés. La méthodologie est une étude de cas à la lumière de l'ethnographie, qualitative adoptant l'observation participante que la procédure principale de collecte des données ainsi que des entretiens semi-structurés et l'implication du chercheur dans le but d'améliorer les pratiques pédagogiques existantes. Donc, cette recherche fait partie d'une approche qualitative des phénomènes éducatifs qui ont eu le résultat prouve que la littérature pour enfants peut être considérée comme un outil important pour le processus d'enseignement-apprentissage ainsi que la motivation des habitudes de lecture et d'assurer la formation culturelle et citoyen. Par conséquent, la pratique de l'éducation à travers la littérature pour enfants exprime les traits d'innovation pédagogiques et les attitudes des enseignants et les élèves ont démontré des pratiques pédagogiques innovantes, car ils fournissent un apprentissage critique de réflexion basé sur le développement de l'autonomie et la créativité des étudiants.

Mots-clés: Littérature pour enfants; Innovation pédagogique; Les pratiques pédagogiques.

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Percepção dos alunos acerca das atividades com a literatura infantil	91
Tabela 2 - Resultados do projeto	93
Tabela 3 - Observação participante das atividades com a literatura infantil	97
Tabela 4 - Habilidade de leitura/escrita	103
Tabela 5 – Práticas observadas	105
Tabela 6 - Limitações e mudança da prática	106

SUMÁRIO

RESUMO	III
ABSTRACT	IV
RESUMEM	V
RÉSUMÉ	VI
ÍNDICE DE TABELAS	VII
INTRODUÇÃO	1
PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	
1. BREVE HISTÓRICO DA LITERATURA INFANTIL	8
1.1 A literatura infantil no Brasil	14
1.2 O processo de aprendizagem através da literatura infantil	20
1.3 A escola como espaço privilegiado para o encontro entre o leitor e o livro	27
2. A INOVAÇÃO PEDAGÓGICA NO AMBIENTE ESCOLAR: UM CAMINHO À MUDANÇA	34
2.1 Breve trajetória do projeto: leitura nas séries iniciais, uma proposta para formação de leitores de literatura	40
2.2 Literatura infantil e inovação pedagógica: é possível essa união?	46
2.3 Literatura infantil à luz da inovação pedagógica como ruptura paradigmática	53
PARTE II – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	
3. CAMINHOS METODOLÓGICOS	61
3.1 Estudo de caso	61
3.2 Um estudo de natureza qualitativa	66
3.3 Técnicas e instrumentos de coleta de dados	68
3.3.1 Pesquisa documental	68
3.3.2 Observação participante	69
3.3.3 Entrevistas	73
3.3.4 Diário de campo	76
3.4 Local do estudo	77
3.5 Os participantes	80

3.6	Análise de conteúdo	80
3.7	Triangulação dos dados	

**PARTE III – APRESENTAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS
RESULTADOS**

4.	TRATAMENTO E ANÁLISE DOS DADOS	88
4.1	Como se dava a apresentação da literatura infantil nas aulas do 5º ano do ensino fundamental da Escola Rural Santa Clara?	88
4.2	O uso da literatura infantil contribuía para a aprendizagem crítico-reflexiva no ensino fundamental da escola de campo pesquisada?	91
4.3	A literatura infantil facilitava a compreensão dos conteúdos de língua portuguesa trabalhados na turma em estudo?	97
4.4	A literatura infantil era trabalhada sob a ótica da inovação pedagógica na escola campo de pesquisa?	104
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	110
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	115
	APÊNDICES	VIII
	AUTORIZAÇÕES	IX
	PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO AO DIRETOR	X
	PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO AOS PAIS/RESPONSÁVEIS	XI
	ENTREVISTA COM A DOCENTE	XII
	ENTREVISTA COM OS ALUNOS	XV
	DIÁRIO DE CAMPO	XXII
	OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE	XXIII
	REGISTROS FOTOGRÁFICOS	XXX
	ÍNDICE DO CONTEÚDO DO CD-ROM	XXXIV

INTRODUÇÃO

Vivemos um momento no qual a leitura e a formação do leitor assumem prioridade nos discursos governamentais e na sociedade em geral. Todavia, as escolas continuam a utilizar metodologias tradicionais que não acompanham nem atendem os anseios de uma sociedade pós-industrial.

Apesar do atual discurso que reconhece à relevância da leitura numa sociedade grafocêntrica, no Brasil, as pesquisas e avaliações educacionais apontam para a precária formação de um público leitor e para a baixa qualidade da educação brasileira, em especial no Norte e Nordeste.

Nesse sentido, sabe-se que os professores e a escola como um todo necessitam abandonar essa contradição que aumenta o abismo entre realidade e teoria, a fim de entender que faz-se mister romper com os paradigmas da escola fabril para ofertar uma educação de qualidade.

Assim, emerge uma necessidade imprescindível de uma mudança nas práticas docentes e nos currículos escolares para que se rompa com os paradigmas ancorados na escola tradicional e surja-se com métodos inovadores que contribuam para a melhoria da educação atual.

Daí a importância da escola propiciar o desenvolvimento de práticas reflexivas com atividades que possibilitem a formação crítica de leitores aguçando nos alunos o interesse por vários tipos de leituras. Deve-se atentar para as ideias que surgem a partir dos saberes dos discentes, pois é necessário refletir sempre para não desrespeitarmos os limites de suas aprendizagens.

Por ser de proeminente importância no mundo contemporâneo a prática da leitura encontra-se respaldada na mudança desde as etapas iniciais, tendo por base as atividades de reflexão sobre o sistema alfabético e a intimidade com os textos em sua diversidade. Nesse diapasão, a escola oferece espaço favorável para a aquisição da leitura desde que sua ambiência pedagógica insurja aspectos positivos na construção de sentidos com o trabalho de leitura.

A partir desta pesquisa foi possível compreender que a prática da apropriação da literatura infantil para mediação das práxis pedagógicas pelos educadores através de uma análise teórica acerca da Literatura Infantil ancorada nos preceitos da Inovação Pedagógica.

A prática da leitura propicia um alargamento dos horizontes cognitivos de cada leitor, pois aguça a curiosidade, a imaginação e a capacidade de síntese do leitor. Sendo assim, pressupõe-se que estimular o hábito da leitura tende a contribuir de forma positiva na formação de leitores, quando os oportuniza a trilharem por caminhos que descortinem aprendizagens autônomas e que resultem na estruturação de saberes críticos.

A literatura infantil vem ganhando espaço desde a educação infantil até o final do ensino fundamental, tendo em vista propiciar a ruptura dos paradigmas. As crianças das escolas públicas nas décadas de 80 e 90 não tinham acesso a livros, quando muito, utilizavam cartilhas. A literatura brasileira destinada à infância atinge a condição de arte, sendo reconhecida e premiada internacionalmente, portanto, digna de respeito, admiração e estudo no circuito acadêmico.

Observamos, inclusive, o quanto a qualidade dos textos literários destinados aos pequenos surpreende os leitores universitários e desfaz o preconceito de que literatura infantil é assunto de criança e do ensino primário. Nesse sentido, os acalantos, as parlendas, as adivinhas, os trava-línguas, as cantigas de roda são expressões da poesia folclórica que acompanham a criança desde o nascimento e tem uma função iniciadora no desenvolvimento emocional e poético da infância.

Todo esse acervo oral é trazido nas vozes dos pais, avós, das babás que, embalando o sono dos bebês ou entretendo a criança nas horas vagas, vão estabelecendo relações afetivas destas com o mundo ao seu redor. É a força da literatura oral penetrando no universo infantil na transmissão poética de um saber coletivo.

E, assim, a memória popular vai sendo reconstruída pelas gerações num movimento de releitura da fala inaugural, ou melhor, esse vigor primeiro da produção oral vai sendo reconduzido por matizes novos de acordo com o contexto histórico-cultural em que se manifeste. É a tradição sendo invocada e convocada a permanecer mesmo diante dos obstáculos da atualidade.

Esse instrumento pedagógico pode se apresentar de maneira inovadora por estimular as áreas intelectuais de aprendizagens, instigando o exercício da curiosidade e da capacidade de síntese dos discentes dando a eles a oportunidade de trilharem por caminhos que propiciem aprendizagens autônomas e que estruturam saberes críticos.

A sociedade moderna leva as escolas a refletirem suas práticas voltando seu olhar para as necessidades e saberes dos educandos, buscando desenvolver práticas reflexivas que se pautem nos anseios da inovação pedagógica, a fim de gerar aprendizagens significativas.

É verdade que as escolas não acompanham o ritmo das mudanças que vem enfrentando a sociedade e que é cada vez mais necessário que haja um desapego aos métodos e técnicas tradicionais para responder às novas exigências educacionais da contemporaneidade, pois a era moderna exige pessoas capazes de lidar com situações nos mais variados contextos que não se intimidam com o inusitado, lidando com vários grupos e diferentes situações em todos os momentos de suas vidas, seja na família, na escola ou no trabalho.

Não há como negar que não se consegue de uma hora para outra substituir práticas tradicionais, uma vez que estas estão arraigadas no íntimo dos educadores. Por isso, entende-se que o ideal não é acumulação de conhecimentos, mas o desenvolvimento das capacidades. Presume-se que todos os educadores devem preparar-se para desenvolver práticas pedagógicas que embutem nos educandos o encorajamento e o incentivo para participarem em diversas situações de leitura, uma vez que o modelo fabril não atende as exigências educacionais atuais.

Inovação pedagógica significa romper paradigmas. Essa mudança deve partir de um posicionamento reflexivo e deve ocorrer na prática pedagógica diária, assumir um posicionamento que vai de encontro ao pensamento tradicional, quebrando de uma vez por todas com modelo fabril já que este não responde aos anseios da atualidade. Inovar pedagogicamente perpassa por uma adequada formação profissional, pela mudança interna implicando em reflexão e em mudança qualitativa que pode acontecer não apenas na sala de aula, mas principalmente que propicie várias formas de aprendizagem nos mais variados espaços e ambientes.

A construção da leitura na sala de aula merece cuidados especiais por parte do professor. O livro de literatura é um objeto de arte com características particulares oriundas de uma experiência criadora. Enquanto arte da palavra, o texto literário semeia diversos sentidos na busca de um cultivo plural de leituras. Cabe a cada leitor a cultura desse solo criativo de descampado feito.

O ato de ler atualiza esse processo revelador de arte da palavra desenvolvendo a expressão do sujeito leitor numa dimensão crítico-reflexiva. É com esta perspectiva então que a prática

leitora do livro infantil deve se manifestar no convívio da sala de aula. O professor é o intérprete dessa fala reveladora da literatura ao desvelar os múltiplos caminhos de leitura que, dessa forma, assume seu verdadeiro lugar na escola.

Partindo do pressuposto de que a leitura é um processo de percepção da realidade envolvendo, entre outros fatores, a visão de mundo do leitor pretendemos refletir sobre a prática literária no ensino básico, destacando a importância da literatura tanto para a conquista da leitura, quanto para o desenvolvimento do leitor em potencial.

Sabemos que compete à escola a tarefa formal de ensinar a ler e a escrever e que, de uma forma geral, esta ação escolar nem sempre se realiza de forma satisfatória. Vários educadores interessados no incentivo à leitura entre crianças e jovens já constataram o caráter mecânico e passivo do ensino da leitura nas escolas tradicionais. Inclusive, até poetas e escritores da literatura infantil e adulta utilizam, em suas obras, esse argumento visando denunciar tais procedimentos com vistas a uma renovação nessa esfera do saber.

A escolha desse tema deu-se pelo fato de compreender que a literatura infantil desde os primeiros meses de vida aguça a curiosidades e a imaginação das crianças. Sendo assim, procurou-se investigar De que forma a literatura infantil contribui para uma aprendizagem crítica reflexiva, baseada no desenvolvimento da autonomia e da criatividade dos estudantes, com intuito de mobilizar os alunos do ensino fundamental em prol da melhoria do processo de leitura, tentando verificar se o mesmo se assume como inovação pedagógica?

Outro argumento que nos motivou a um estudo aprofundado da literatura infantil foi a qualidade da produção brasileira nesse gênero, uma vez que pudemos notar que os nossos grandes talentos escrevem para crianças e adolescentes. Sendo assim, a literatura infantil ocupa grande e importante espaço da produção literária da atualidade. Colocamos até em dúvida os adjetivos infantis tão impróprios e limitados para caracterizar uma literatura de qualidade universal que é admirada por crianças e adultos.

Como nosso desejo é comprovar o quanto a literatura infantil é importante no processo de aquisição da leitura e também de construção do leitor, optamos por uma análise de produção literária que privilegia esse assunto, para, assim, desenvolver nossas reflexões acerca da prática literária na escola.

Nessa direção, propomos o presente estudo a fim de compreender como se dá o processo de aprendizagem crítico reflexiva no ensino fundamental com o uso da literatura infantil; identificar, após o uso da literatura infantil, se os estudantes demonstram compreensão no que diz respeito aos conteúdos trabalhados; evidenciar a literatura infantil como uma prática em que se dá o processo de aprendizagem crítico reflexiva no ensino fundamental; e, por fim, analisar a percepção dos educandos durante as atividades vivenciadas com os textos literários infantis.

Esta investigação encontra-se organizada em três partes. A primeira parte refere-se ao enquadramento teórico e está dividida em dois capítulos. O Capítulo I, “Breve histórico da literatura infantil”, onde explanamos sobre o histórico dos textos literários, seu surgimento no Brasil e sua influência na educação contemporânea. O Capítulo II, “A inovação pedagógica no ambiente escolar: um caminho à mudança”, onde é tratado sobre o conceito de inovação pedagógica, bem como sobre o processo de aprendizagem através da literatura infantil à luz da inovação pedagógica a fim de garantir uma aprendizagem sociocultural aos discentes na sala de aula.

A segunda parte se refere ao estudo empírico e se compõe do Capítulo III, “Caminhos Metodológicos”, o qual detalha o contexto da investigação que traz a definição do problema, as questões e objetivos da pesquisa, o local e os participantes do estudo e enuncia a fundamentação teórico-metodológica. Trata também da pesquisa qualitativa, mediante estudo de caso, especificando os instrumentos utilizados para coleta de dados, quais sejam: observação participante, com notas de campo, entrevistas semiestruturadas e recolha de documentos.

A terceira parte se refere à apresentação e interpretação dos resultados que busca responder às questões da investigação por meio da triangulação dos dados e da discussão dos resultados. Por fim, este estudo apresenta algumas conclusões delimitadas pelas vivências da investigação e dos resultados alcançados por meio da análise dos dados, bem como elenca algumas recomendações que podem ser úteis para nortear investigações futuras sobre a utilização da literatura infantil na escola de campo brasileira à luz da inovação pedagógica.

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. BREVE HISTÓRICO DA LITERATURA INFANTIL

A literatura infantil, “literatura clássica” tem sua célula-mater na novelística popular medieval em fontes orientais indo-europeias. Segundo pesquisadores, a coletânea mais antiga da Literatura Popular Europeia é Calila e Dinna surgida por volta do século V a.C.

O que provoca discussão ao longo dos tempos e divide opinião dos literários é o questionamento se o ideal para as crianças leitoras seria a literatura realista ou a leitura fantasista. O que predomina é o ato criador, ou seja, o gosto, a preferência do público. O mundo real é representado diretamente pelo processo mimético (imitação fiel), por outro lado, o invisível, desconhecido é transfigurado pelo processo metafórico. Expresso na realidade imaginada do sonho, da fantasia, do imaginário.

São formas diferentes de conceber o mundo e dependem das relações de conhecimento estabelecidas entre o leitor e o mundo. O pensamento mágico vivenciado nos primórdios pela literatura fantástica, onde o pensamento mágico ou mítico dominava estava presente na imaginação, descrito nas lendas, mitos, sagas, cantos rituais e contos maravilhosos. Nesse ínterim surgem as fábulas, representadas através de figuras animais, revelando a preocupação crítica com a realidade das relações humanas.

Na medida em que o conhecimento científico ganha espaço e começa a explicar os fenômenos através da razão pelo uso da lógica requer da literatura uma atitude científica representada pela verdade do real. Há uma alternância dessa forma de pensar com épocas de grandes descrenças nas verdades exatas e aflora a redescoberta da fantasia e da imaginação.

A literatura fantasista foi grandemente utilizada na literatura infantil desde o princípio do século XVII até a entrada do Romantismo com a incorporação dos contos maravilhosos populares. Com a necessidade de apresentar a nova verdade, a sociedade romântico-burguesa centrada no realismo cotidiano gera a nova literatura para as crianças.

O Realismo domina a literatura como forma privilegiada de revelar o mundo, onde o cientificismo se impõe como única forma de conhecimento. Até meados dos anos 50 as correntes do pensamento científico aconteceram na cultura moderna que recusa qualquer possibilidade de conhecimento que pretendesse ir além da experiência concreta. Já nos anos 60, com o avanço da ciência e as descobertas da lógica científica, desacredita-se do enfoque

realista superado pelo enfoque fantasista. A era da computação, do domínio do espaço sideral, lançamento de satélites, novas descobertas do conhecimento, o poder da mente e vislumbre da nova era.

A criança intuitivamente compreenderá que essas histórias irreais não são de tudo falsa, uma vez que há semelhanças na vida, pois elas têm como objetivo confirmar a necessidade de suportar a dor ou contribuir para formação da identidade. A literatura tem a função de mediadora auxiliando a criança a encontrar o “significado da vida”.

A aceleração do crescimento tecnológico e científico são desencadeados em larga escala, com novas formas de representação da experiência humana. As duas tendências coexistem, ora fundidas no realismo mágico ou na ficção científica, ora separadas, inseridas tanto a literatura infantil como na adulta.

O maravilhoso sempre foi um dos elementos primordiais na literatura infantil, provando através da simbologia que os contos maravilhosos estão ligados aos dilemas enfrentados pelo homem ao longo do seu amadurecimento emocional.

Esta conclusão feita pela psicanálise enfoca a parte narcisista que domina o ‘eu’ inconsciente, primitivo, no qual a energia psíquica primária é dirigida até a fase final na transcendência da humanidade por um ‘eu’ ideal (superego). Entre estes dois polos acontece a evolução mais significativa do ser humano, qual seja a passagem do egocentrismo para o sociocentrismo.

A criança nessa fase começa a ter o desejo de independência, a luta pela defesa de sua vontade em relação aos pais, a rivalidade com os irmãos e os amigos. É daí que inconscientemente a criança tenta construir sua imagem/identidade e encontra com estímulos e impulsos.

Coelho (2000) conta que “nesse período de amadurecimento interior, a literatura, os contos de fadas podem ser decisivos para a formação da criança em relação a si mesma e ao mundo a sua volta” (p. 54).

Isso facilita a compreensão da criança no tocante a valores básicos da conduta humana e do convívio social, pois o maniqueísmo divide os personagens em bons ou maus, belos ou feios, poderosos ou fracos.

Assim, a criança é conduzida a identificar como herói o bom e o belo não devido a bondade e beleza, mas sim pela sua necessidade de afirmação, segurança e proteção, onde inconscientemente é levada a lidar com seus problemas, superando medos, perigos e ameaças ao seu redor e, paulatinamente, atingir o equilíbrio na vida adulta.

O contar e ouvir histórias fizeram parte da natureza humana. O ser humano é um ser essencialmente comunicativo e, em qualquer fase da evolução da humanidade, sempre buscou distintas formas de se comunicar.

Contar é a poesia da vida, enquanto ouvir nutre o ser humano de porções de si mesmo, diluídas em sua ancestralidade. Conviver em sociedade é percorrer a trajetória narrativa do presente, do passado e daquilo que está por vir.

Ouvir histórias consiste em uma das experiências mais prazerosas que o ser humano pode vivenciar. E isso, sem perceber, ele faz cotidianamente, como se respirasse. Uma pessoa tem, diariamente, a necessidade de contar sobre o que viveu ou vive, a respeito dos sonhos que tem ou simplesmente contar o que leu, assistiu ou ouviu falar.

Bastam duas pessoas próximas, ainda que não se conheçam, para que haja o início de uma narrativa. Cada pessoa traz em si traços pessoais e culturais, tais como forma de falar, gesticular, vestir, andar, etc. Isso já desperta a imaginação e estimula cada um a fazer a leitura do outro. É o princípio da história que se desenrola. Na pré-história quando a linguagem ainda não estava desenvolvida, o ser humano usou a parede das cavernas, a pedra e até o sangue de animais para registrar seu cotidiano ou aquilo que fazia parte de seu imaginário.

Posteriormente, com o desenvolvimento da oralidade as histórias guardadas na memória coletiva foram passadas de geração em geração, de pai para filho, como uma das formas de comunicar valores, exemplos e principalmente de alimentar a imaginação.

Com o advento da escrita as histórias orais foram transcritas e disseminadas nas mais variadas culturas, em diferentes continentes. Nesse contexto, elas fizeram parte da trajetória da humanidade. Histórias da própria família, de amigos, de outras sociedades, histórias de cunho religioso e as histórias de criação artística.

O indivíduo necessita cotidianamente de uma porção de ficção e fantasia, não importando a idade. Ao longo da história das civilizações, o homem encontrou formas distintas para alimentar-se da fantasia, uma delas foi por meio da arte. A arte se manifesta em várias

linguagens, por exemplo na pintura, na música, na dança, mas, principalmente na escrita por meio da literatura.

Os textos artísticos comovem, emocionam e levam o leitor a lugares distantes. Ajudam-no a conversar com seus conflitos internos, a compreender e se relacionar melhor com o mundo que o rodeia.

Alimentar a imaginação humana de ficção é uma das maneiras de promover o bem-estar, o desenvolvimento e o amadurecimento psicológico do indivíduo, portanto, a literatura é uma das possibilidades para suprir a carência humana de ficção e fantasia (CANDIDO, 1972, p. 25).

Nesse norte, compreende-se que mudam-se os contextos históricos e tecnológicos, entretanto, as histórias continuam a fomentar a imaginação humana, quer venham de forma oral, quer venham registradas num livro, num cibertexto, num audiolivro ou qualquer que seja o aparato tecnológico.

O ser humano não vive apenas da realidade, em todas as épocas ele usou das histórias, do maravilhoso para explicar, ensinar, perpetuar tradições, conversar com os seus conflitos internos e principalmente para se divertir, pois as histórias folclóricas tradicionais mantêm-se ao longo da existência, uma vez que abordam de forma simbólica a realidade humana e seus predicamentos.

Nas histórias tradicionais destacamos os contos de fadas que, a partir do século XVII, na França, foram resgatados da tradição oral para a escrita por Charles Perrault. Posteriormente na Alemanha, no século XIX Jacob e Wilhelm Grimm também transcreveram histórias da memória popular alemã e suas principais fontes eram duas anciãs.

A razão dos contos de fadas se perpetuarem ao longo dos tempos e, principalmente, após sua transcrição escrita é que mantém uma estrutura artisticamente elaborada que estimula a imaginação e a fantasia da criança, por trazerem em suas tramas, de modo simbólico, os dilemas existenciais tais como o amor e o ódio, a juventude e a velhice, o desejo de vida eterna, a morte e a vida, entre outros.

Para Coelho (2000) uma das características desse tipo de composição é que mantém elementos que são recriados e adaptados em cada época, ou seja, mantém as invariantes,

embora cada uma destas possa gerar inúmeras variantes, o que torna cada conto uma narrativa distinta da outra (p. 110).

Esse processo provoca absorção de conhecimento, aqueles oriundos do próprio contexto, do enredo e aqueles oriundos das emoções decorridas do texto. O primeiro grupo comum a todos os ouvintes e o segundo particular e característico para cada ouvinte.

A própria estrutura da narrativa proporciona ao receptor um tipo de envolvimento emocional. Por meio do processo de identificação com os personagens a criança passa a viver o jogo ficcional, projetando-se na trama da narrativa. O próprio jogo de ficção pode ser responsabilizado pelo fascínio que a narrativa exerce sobre o receptor.

Para Amarilha (1997) a narrativa tem uma estrutura que estabelece relação com as expectativas do receptor. Nesse acordo tácito, em que a narrativa propõe expectativas e os receptores aceitam o jogo, cria-se a condição para que essa atividade seja percebida como uma sequência e os enredos do destino humano sejam ali representados. Assim, a função de organizadora do sentido dos fatos é, possivelmente, um dos elementos mais engajadores da narrativa. Essa estrutura, portanto, atinge o receptor do ponto de vista emotivo e cognitivo.

Pelo processo de viver temporariamente os conflitos, angústias e alegrias dos personagens de uma história, o receptor pode multiplicar as suas próprias alternativas de experiências do mundo. O personagem pode, então, emprestar ao receptor sua grandeza e seus limites, vislumbrando outras formas de viver e ver o mundo.

Outro fator dominante na atração da narrativa é que, enquanto o texto se preocupa em destacar um evento ou um momento de crise, o receptor se preocupa em antecipar o desenvolvimento das ações e imaginar que significado elas poderiam ter.

Quando lemos um conto de fadas somos atingidos por uma áurea de fantasia que nos transporta para um mundo de imaginação, envolto em uma névoa que, embora indescritível, é suficiente para justificar um ambiente onde tudo é possível, não necessitando de muita explicação.

A fantasia está na liberdade da imaginação, em deixá-la flutuar por sua livre vontade sem a colocação de freios, sem direção. É acreditar que o bem e o belo podem se manifestar de diversas formas e que há significações próprias para cada um de nós. As situações presentes nos contos de fadas podem ser identificadas com as sensações, os temores que as crianças

enfrentam e as situações novas que se apresentam, com as quais elas não sabem lidar (BETELHEIM, 1990, p. 84).

O que acontece com as crianças é que elas não conseguem compreender uma série de símbolos e suas prováveis significações presentes em uma história real. A imaturidade de pensamento da criança se apresenta por um conjunto de impressões mal ordenadas que frequentemente não possuem elos entre si e essas lacunas são preenchidas por fantasias alimentadas por sua imaginação.

Outro elemento dos contos de fadas é que os fatos acontecem em tempo e lugares indiscriminados, longínquos, onde se pode ir e voltar sem qualquer comprometimento. Assim, as histórias sempre iniciam com um cordial e descomprometido convite.

Interessante, também, é que os personagens, além de não terem nuances de personalidade e comportamento, raramente têm nomes. São príncipes, reis, bruxas, belas princesas, a madrasta, etc. Isso ajuda a reforçar a simbologia que esses personagens encerram, mantendo os mesmos significados em diferentes histórias.

Sendo assim, as histórias atuam no emocional infantil e a contribuição delas está em ajudar a criança a tomar decisões para a sua independência, acomodar os seus sentimentos de ambivalência e lhe dar esperanças de que seus esforços poderão lhe conduzir a um final feliz.

1.1 A literatura infantil no Brasil

Sabemos que a escrita remonta aos sumérios e que as técnicas de impressão começaram com os chineses, ainda durante a idade média ocidental. A reunião desses fatores ocorreu por causa da emergência e do sucesso da sociedade capitalista quando o capital cultural se tornou igualmente importante para a acumulação do capital financeiro.

A leitura, então, consolidou-se como prática social, produto da escola e critério para ingresso e participação do indivíduo na sociedade, passando a ser valorizada como ideia, por distinguir o homem alfabetizado e culto do analfabeto e ignorante (SCLIAR, 2000, p. 120).

A história da literatura infantil brasileira vinculou-se às mudanças estruturais ocorridas na sociedade nos séculos XVII e XVIII. A origem da literatura infantil deu-se no modelo burguês da família unicelular, da nova classe emergente, olhando para a criança e as instituições, assim surgiu à produção de texto direcionado às crianças.

Galvão e Batista (1999) ao realizarem a recuperação histórica dos livros de leitura afirmam que até meados do século XIX esses praticamente não existiam nas escolas brasileiras. Várias fontes, tais como relatos de viajantes, autobiografias e romances indicam que textos manuscritos, a exemplo de documentos de cartório e cartas, serviam de base ao ensino e à prática da leitura. Em alguns casos, a Constituição do Império, o Código Criminal e a Bíblia exerciam o papel de manuais de leitura nas escolas.

Na verdade, segundo os mencionados autores, nesse momento da história brasileira, o número de escolas era muito restrito. No período colonial, as práticas iniciais de escolarização se davam, na maior parte dos casos, nos próprios engenhos ou fazendas, por algum indivíduo mais letrado, o padre, o capelão ou mesmo um mestre-escola contratado para esse fim. Poucas eram as escolas públicas de ensino primário.

Aos poucos, principalmente a partir do período colonial, algumas iniciativas foram sendo tomadas no sentido de se ampliar a oferta de escolarização para a população. A sociedade começou a se tornar mais complexa e as demandas em torno da escolarização aumentaram significativamente. Mais postos de trabalho surgiram, outros costumes culturais foram sendo adotados. Em seguida, a instrução e a educação passaram a ser vistas como necessárias ao desenvolvimento econômico e cultural do país e um dos signos da civilidade.

Pietri (2009) conta que:

Foi somente no século XIX, com a implantação da imprensa régia em 1808 que o Brasil iniciou sistematicamente a impressão de livros. Então, não só na escola, mas nas diversas instâncias sociais, a literatura infantil começou a passear no Brasil, propagando a concepção original, contextualizada com a literatura universal. A partir da segunda metade do século XIX, começaram a surgir no país, ainda que alguns fossem impressos na Europa, livros de leitura destinados especificamente às séries iniciais da escolarização. No final do século XIX e no início do século XX, a expansão da escolarização deu-se gradativamente, tornando-se uma das metas do governo republicano, instalado em 1899. Várias reformas de ensino começaram a ser propostas e novos métodos e teorias educacionais passaram a ser difundidos. Apesar dessas iniciativas, por vezes a escola, em seu cotidiano, continuava muito semelhante ao que havia sido para as gerações anteriores. Em abril de 1934 Cecília Meireles organizou a primeira biblioteca infantil pública brasileira, a

Biblioteca Infantil do Distrito Federal, inaugurada no dia 15 de agosto do mesmo ano, mais tarde transformada no Centro de Cultura Infantil por conjugar outras atividades como cinema, música, cartografia e jogos. (pp. 106-108).

Nesse período, desenvolveram-se com mais intensidade os métodos alternativos de ensino. Surgiram escolas experimentais e a ideia de um ensino centrado no aluno e nas suas necessidades, difundindo-se por todo país. A rede pública de ensino expandia-se de modo muito rápido e cada vez mais as camadas populares ingressavam na escola.

Embora muitas escolas continuassem a adotar antigos comportamentos e métodos, tornando desagradáveis e temidos os momentos em que as práticas de leitura se davam, um número significativo passou a adotar as novas posturas que se apresentavam à escola.

No entanto, aumentaram também os meios de acesso à leitura por meio das bibliotecas populares, vendedores ambulantes, livrarias, entre outros. Dessa forma, a Literatura Infantil assumiu um caráter conservador, privilegiando a agricultura e o café como fonte de riqueza.

Saraiva (2001) conta que:

A linguagem reencontrou as inovações do Modernismo de 1922 através de Monteiro Lobato. É incontável o número de séries de publicações de leitura que surgiram nessa época. Com uma produção cada vez maior e diversificada as obras destinadas aos leitores e leitoras infantis passaram a fazer parte, ao lado de outros livros de leitura, das atividades escolares. Monteiro Lobato procurava amenizar a metodologia da escola tradicional, trazendo discussões de pontos polêmicos relacionados com a história do Brasil, visto que o autor “acreditava que a mudança de mentalidade de novas gerações possibilitava o avanço rumo ao tão desejado alinhamento do Brasil com os países em desenvolvimento. O autor foi o iniciador da editoração literária no Brasil. Antes dele, havia outras editoras que se limitavam a livros didáticos, principalmente voltados aos atuais cursos fundamental e médio, antes denominados primeiro e segundo grau. No ano de 1918 inicia a publicação de escritores brasileiros, cujos livros eram editados na Europa, principalmente em Portugal e França. Nesse período a cultura brasileira contava com pouco mais de trinta livrarias em todo território nacional. Foi então que Monteiro Lobato iniciou a atividade e tornou-se editor de livros não didáticos. Enviando cartas-circular para inúmeros proprietários de ferragens, açougues, armazéns, farmácias, padarias, bazares e lojas, entre outros. Rapidamente foram aumentadas as vendas de livros em todo território nacional. Isso se pode chamar de uma das premonições de Monteiro Lobato, prevendo as bancas de jornais, livros, revistas, localizadas em esquinas das cidades que seriam realidade muitos anos depois, permanecendo até hoje. E, em março de 1919 surge a Monteiro Lobato & Cia, a primeira casa editora no Brasil, voltada a produção literária. A literatura infantil existente para as crianças brasileiras era muito restrita, atinente apenas as traduções de poucos autores estrangeiros. Ainda não eram conhecidos os grandes escritores como Andersen, Barrie, Collodi, Grimm,

Lewis Carrol e Perrault. Esse vazio começou a ser notado e se iniciou uma pequena produção de livros para a infância. A produção da literatura infantil se iniciou de fato em 1920 com a publicação, pela Revista Brasil, de propriedade de Monteiro Lobato, de “A menina do narizinho arrebitado”. No ano seguinte, na primeira edição em livro, com ilustrações de Voltolino, na tiragem fantástica de 50 mil exemplares, uma imprudência editorial à época, foi adotado pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo como o segundo livro de leitura para uso nas escolas primárias, hoje ensino fundamental de 1º ao 5º ano, do ensino fundamental de 9 anos. Assim, com o aparecimento desse livro houve a consciência nacional que havia sido publicado um livro absolutamente original, em completo e inteiro desacordo com todas as nossas tradições didáticas. Em vez de afugentar o leitor, prende-o. Em vez de ser tarefa que a criança decifra por necessidade, é leitura agradável que lhe dá a amostra do que podem os livros. Com o seu aparecimento, marca-se a época em que a educação passa a ser uma realidade nas escolas. Esse posicionamento tem sido comprovado e endossado pelo tempo. De fato, a história fantasiada por Monteiro Lobato, falando da imaginação, interessando e comovendo o pequeno leitor, faz o que não fazem as mais sábias lições morais e instrutivas desenvolvam a personalidade e ensinem o leitor a pensar e a ser crítico, libertando-o e animando-o para a cabal eclosão, fim natural da escola. Cada linha dos textos de Monteiro Lobato vai levando a criança a aprender a pensar, procedimento que leva à formação de jovens e adultos com mais capacidade de raciocínio e com senso crítico ampliado e, assim, capazes de exercer a plena cidadania. (p. 37-39)

A leitura dos livros de Monteiro Lobato permite ao leitor perceber a preocupação e o envolvimento dele em trabalhar o cérebro dos seus leitores, principalmente as crianças e os jovens, para a liberdade, principalmente a liberdade de pensamento, evidentemente com razão e lógica e com inteligência.

Percebemos que ele introduziu várias melhorias e alterações como ilustrações no processo da editoração no Brasil, tanto no conteúdo dos livros quanto em suas capas, coisa que não era feita antes. Foi ele que implantou o modernismo do procedimento editorial literário, quem criou uma literatura para crianças, tornando-se o maior escritor de obras infanto-juvenis que se conhece. Essa literatura possibilita ampla, intensa e completa formação de cérebros que aprendem a pensar e que são capazes de formular críticas e autocríticas.

Atualmente, vivemos um momento em que a leitura e a formação do leitor assumem primazia nos discursos governamentais e na sociedade civil brasileira. Apesar de toda essa discursividade que reconhece a relevância da leitura numa sociedade grafocêntrica, os baixos índices atingidos pelos estudantes nas avaliações nacionais e internacionais, no que se refere ao desempenho em leitura, evidenciam a importância do desenvolvimento do hábito de leitura, pois essa permeia todas as áreas do conhecimento.

Para além das lamentações de que a grande maioria dos estudantes brasileiros não entende o que lê ou não gosta de ler, é preciso imbuir nos discentes o sentimento de que a leitura precisa fazer sentido para todas as idades, inclusive para os pequenos leitores.

A lição mais importante dessa aprendizagem é a revelação do prazer de ler. Livro passa a ser instrumento prazeroso onde o leitor passa a experimentar sentimentos de alegria, de dor, de medo e de paixão. É a leitura como meio de pensar e repensar a vida, como aprendizado de prazer, de imaginar um mundo de mil maravilhosas coisas.

É importante destacar que o livro, literário ou não, deve sempre servir de estímulo para o leitor pensar a vida, se envolver mais com as coisas do mundo, dialogar com o outro, se encontrar consigo mesmo. Para isso, os conteúdos científicos registrados nos livros didáticos também devem despertar o interesse da criança e levá-la a um envolvimento maior com as descobertas, num desafio à curiosidade infantil.

Dessa forma, o conhecimento oficial da cultura formalizada de maneira criativa e inteligente provoca no leitor uma busca incessante de novas leituras. O livro literário infantil, portanto, enquanto agente no processo de transformação da própria vida tem que atrair pela qualidade de seu conteúdo.

Para colaborar com a superação dessa realidade é importante que projetos que tenham como foco a leitura e a escrita. E que sejam desenvolvidos em todas as instâncias sociais, ou seja, que as organizações e associações, das mais diferentes naturezas, se envolvam com essa questão essencial em processos educativos.

Com esse intuito, foi proposta a realização da presente pesquisa que teve como averiguar de que forma a literatura infantil contribui para uma aprendizagem crítico reflexiva, baseada no desenvolvimento da autonomia e da criatividade dos estudantes, com intuito de mobilizar os alunos do ensino fundamental em prol da melhoria do processo de leitura, tentando verificar se o mesmo se assume como inovação pedagógica?

1.2 O processo de aprendizagem através da literatura infantil

Através da literatura infantil, registro do imaginário coletivo, criança e obra vão firmando ligações de proximidade, de intimidade e, principalmente, de afetividade. Essas construções poéticas são reveladoras sobre as primeiras descobertas da infância e de todos que, pela magia da palavra e da sua musicalidade, visam introduzir o pequeno leitor no solo da poesia.

É necessário, então, resgatarmos o material folclórico que a criança traz de sua experiência cotidiana e levá-la para a sala de aula. Para tal atividade podemos utilizar uma excelente produção literária brasileira que aproveita nossa memória folclórica de forma criativa e prazerosa para o leitor iniciante.

Nesse norte, o docente deve assumir diante dos aprendizes a postura de mediador e formador, aquele que aponta direcionamentos com o objetivo de contribuir para a construção da autoaprendizagem dos educandos, em consonância com a perspectiva da inovação pedagógica que exige a mudança qualitativa nas práticas pedagógicas apregoadas por Kuhn (1998). Faz-se necessário no cenário educacional a desconstrução dos paradigmas dominantes, sair da zona de conforto constitui-se desafiador para o educador que tenha vontade de inovar.

O que ocorre é que aos poucos a criança vai percebendo esta transição do repertório oral, já incorporado a seu dia-a-dia. E, com isso, o livro adquire um valor lúdico, pois a brincadeira, antes cantada ou falada pelos entes queridos, passa agora, então, a ser registrada num código que a criança desconhece, mas é estimulada a conhecer. Portanto, o livro ganha uma dimensão prazerosa e um lugar de destaque no baú de brinquedos da criança. E o professor atento a esse mecanismo de passagem e dispendo de uma vasta e séria bibliografia deve valorizar o discurso poético como forma de manter a magia do universo infantil.

É importante acentuar ainda que os meios de comunicação de massa e a massificação da cultura acabam destruindo esse diálogo tão fértil com o passado e com a voz mágica da infância, promovendo uma sociedade estereotipada e privada de seu próprio discurso.

Diante dessas circunstâncias e como um motivo a mais, o professor deve utilizar a poesia como forma de atenuar essa racionalidade da cultura reificada, incentivando o hábito da leitura intuitiva do mundo, pois a criatividade e a sensibilidade no cultivo da poesia são essenciais.

A literatura infantil é sentimento, é emoção, é a revelação de um olhar filosófico e pessoal em relação ao mundo. A poesia dispensa a objetividade, o utilitarismo e o imediatismo da visão

materialista das coisas. O texto poético acena para a criação e como tal deve ser sentido e divulgado. Junto da poesia há sempre um ser humano criando e recriando a humanidade que se manifesta nos seres.

Portanto, o eu poético do escritor deve estar em sintonia com o eu poético do leitor. A leitura só ocorre quando o leitor mergulha nas ondas imaginárias do criador e, pegando uma carona, refaz o percurso da criação.

Para despertar este lado crítico-criador da criança-leitora o professor, antes de mais nada, tem que ter paixão pela leitura e, depois, é só deixar que a imaginação voe na asa de papel e leve junto todos os pequenos-leitores.

Por conseguinte, faz-se necessário descobrir o fabuloso mundo da leitura, conforme apresenta Goodman (1995) “a leitura é uma aventura de amostragem seleção de predição, de comparação e de confirmação pela qual o leitor seleciona uma amostra das pistas gráficas úteis, baseado no que vê e espera ver” (p. 34).

Diante do exposto, se faz necessário a ruptura com o paradigma fabril, de acordo com a sugestão de Toffler (1980) antecipando o futuro, tendo o olhar reflexivo para o futuro, buscando a inovação na forma do trabalho significativo.

Na orientação do trabalho com a literatura infantil no ensino fundamental, o educador deve instigar o aprendiz a uma reflexão sobre a ressignificação da atitude de leitor possibilitando a ele o trabalho com a identidade e autonomia através da inferência do educador como propositor e dinamizador dos diálogos.

Na verdade, sabemos o quanto é difícil se chegar a este exercício de liberdade na sala de aula. Nesse sentido, o professor precisa estar muito seguro de si para pilotar este voo e estar ciente do caminho que vai trilhar. Não é só trazer a literatura infantil para a sala de aula e dar asas a imaginação, mas é, também, saber avaliar como o livro de uma forma geral está sendo utilizado na escola.

O livro deve ser sempre um objeto de prazer em todas as situações de uso, principalmente, na escola que acaba sendo o único meio de contato da criança com o livro. Sendo assim, é necessário um comprometimento maior com a qualidade e o aproveitamento da leitura como fonte de prazer e de pesquisa.

Nesse norte, se o livro escolar adotado cumprir uma trajetória de promotor do pensamento crítico-reflexivo e formador de uma visão de mundo onde o leitor é o sujeito da leitura e agente transformador da história, a poesia, enquanto criação, só abrirá caminhos na descoberta de novos rumos de se ler a vida numa dimensão pessoal e sem limites.

A literatura incluída nos livros infantis não deverá nunca servir de instrumento utilitarista para se cobrar conteúdo pragmático ou ainda para se resolver questões objetivas do tipo interpretação de texto com respostas preestabelecidas. O trabalho com literatura infantil deverá sempre privilegiar uma orientação criativa onde o sujeito leitor é levado a despertar e desencantar a palavra poética num movimento de fora para dentro do texto.

Nessa direção, a inovação pedagógica propõe uma relação horizontal de modo que docentes e discentes se vejam como iguais no compartilhamento de saberes e na troca recíproca de informações, uma vez que tudo que é colocado em pauta para a discussão precisa ter significado para quem se encontra presente.

O conhecimento quanto a literatura infantil aparece como produto das interações construídas pelos aprendizes no curso do seu processo educacional. Enquanto ser inovador, o educador faculty ferramentas ao educando para que este possa explorar os campos cognitivos existentes.

Faz-se mister que o educador instigue o educando a participar da construção de seu processo de ensino-aprendizagem, visto que na construção e desconstrução do saber acontece a aprendizagem. O papel do professor é fundamental, pois enquanto profissional, ele é o diferencial na vida educativa do educando.

Nas palavras de Piaget (1990):

O conhecimento não procede, em suas origens, nem de um sujeito consciente de si mesmo, nem dos objetos já constituídos (do ponto de vista do sujeito) que se lhe imporiam. Resultaria de interações que se produzem a meio caminho entre sujeito e objeto e que dependem, portanto, dos dois ao mesmo tempo, mas em virtude de uma indeferência completa e não de trocas entre formas distintas (p. 08).

Assim, o conhecimento deve ser construído pelo aluno com as coordenações do educador de maneira que apresente uma postura crítica e reflexiva. Dessa forma, entende-se que é necessário alcançar a ruptura na maneira como se trabalha a formação de leitores nas escolas públicas, em especial nas rurais e que essa quebra de paradigmas se constitui em um desafio para os docentes.

A inovação pedagógica pode vir a revelar que o trabalho com leitura pode ser realizado de forma crítica e eficaz. Assim sendo, contribuir para uma percepção crítica do meio onde o aprendiz está inserido, seguindo o roteiro de busca de uma pedagogia de leitura transformadora, reveladora de uma visão de mundo ampla e crítico-reflexiva, é o meio para abolir as práticas leitoras utilitaristas que tratam o texto de literatura de forma objetiva.

A arte de ler e contar histórias é um importante instrumento no processo educativo, pois possibilita ao educador obter subsídios positivos no redirecionamento de seus trabalhos. Coelho (2000) destaca que já é “constatada a importância da história como fonte de prazer para a criança e a contribuição que oferece ao seu desenvolvimento” (p. 13).

Segundo Aguiar (2007) para ler uma história ou até mesmo para ser um contador de história não é preciso ter dom, mas ser sensível às maravilhas que a história pode oferecer. As referidas autoras afirmam que todos têm capacidade de ser contadores de histórias e possuir habilidades para lê-las. Contar histórias faz parte do cotidiano e esse ato é praticado constantemente, seja por meio de um fato ocorrido, um desabafo ou uma conversa.

As autoras apontam que a hora do conto ou a hora da história são um momento fundamental da rotina de trabalho na educação, tendo em vista que o período dos primeiros anos de vida é aquele em que o indivíduo se desenvolve de forma acelerada, aperfeiçoando a percepção, atenção, memória, pensamento e comunicação.

Expor a criança ao contato com o livro durante a infância pode levá-las ao sucesso escolar. Normalmente, as crianças que tem acesso a um ambiente letrado criam maior interesse pela leitura, portanto, se o professor apresenta livros de qualidade aos seus alunos, aguça e instiga o gosto pela leitura por meio do lúdico e do diferente, gera um interesse maior por parte da criança em ouvir histórias e, futuramente, lê-las.

O ato de ler comporta diferentes propósitos. A leitura serve para ampliar o próprio conhecimento e para conseguir informações; para saber mais sobre o universo e para buscar descontração e diversão; para se chegar ao prazer de aprender o texto, entre outro. Essa atividade resulta de um trabalho intelectual que se instaura entre a leitura e a experiência previa do mundo.

A leitura como prática social é sempre um meio, nunca um fim. Ler é resposta a um objetivo, a uma necessidade pessoal. Fora da escola não se lê somente para aprender a ler, não se lê de

uma única forma, não se decodifica palavra por palavra, não se responde perguntas de verificação de entendimento preenchendo fichas exaustivas, não se faz desenhos sobre o que mais gostou e raramente se lê em voz alta.

Quando aprendemos a ler bem não há fronteiras. A pessoa que sabe ler não só viaja para outros países como também viaja no passado, no futuro, no mundo da tecnologia, na natureza, no espaço externo, mas também descobre o caminho para a parte mais íntima do coração humano e passa a conhecer melhor a si mesma e aos outros (ANDRÉ, 2012, p. 124).

De acordo com Aguiar (2007) no Brasil há algumas décadas foram lançados livros com possibilidades gráficas, no entanto, com o decorrer do tempo pararam e somente nos últimos anos começaram a surgir livros desse modelo. Os livros sem texto são fascinantes, pois eles geralmente se utilizam de movimentos e muita cor de forma alegre, cativante e inteligente.

Essas histórias tanto podem ser contadas, como também aprofundadas na leitura de imagem e da narrativa, desenvolvendo assim a capacidade de observação, comparação, levantamento de hipóteses, análise e raciocínio (CAGNETI, 1996, p. 59).

Se faz necessário ainda que sejam proporcionadas aos alunos visitas as bibliotecas, pois esses momentos são essenciais para a formação de futuros leitores, tendo em vista que a biblioteca é um ambiente propício para que as crianças entrem em contato com o livro, ouvindo-o manuseando-o e até mesmo lendo-o, de acordo com a idade e o grau de alfabetização.

É sabido que desenvolver nos alunos o gosto pela leitura não é uma tarefa fácil. No entanto, quando é trabalhada de maneira prazerosa, criativa e atraente é possível obter excelentes resultados. O professor precisa possibilitar a seus alunos uma convivência diária com a leitura, tendo em vista que o contato dos leitores com os livros é um fator determinante para formações do sujeito leitor.

Sendo assim, faz-se necessário que a escola disponha de um repertório de livros com qualidade e que seus alunos tenham acesso. O professor deve ser um exemplo de leitor. É necessário ainda proporcionar liberdade para os alunos, possibilitando as escolhas dos livros, deve-se trabalhar com a leitura literária desde a mais tenra idade.

É preciso estimular para que o leitor tenha um papel ativo no ato de ler, atribuindo significado ao texto. Faz-se mister incentivar e inserir a criança na prática social da leitura, tendo em vista

que é lendo que se desenvolve o gosto pela leitura. Tudo a fim de mediar o processo de aprendizagem através da literatura infantil

1.3 A escola como espaço privilegiado para o encontro entre o leitor e o livro

Ao longo de toda sua história a alfabetização tem se consolidado entre nós como um problema social, um impasse, um obstáculo de difícil superação. O Brasil ainda é um dos países com índices mais altos de analfabetismo em todo o mundo. Sabe-se que garantir o acesso à leitura é direito de cidadania. A escola tem um papel importante a desempenhar na concretização desse direito, contribuindo na construção do conhecimento dos aprendizes.

Atualmente, essa instituição representa um espaço privilegiado no qual deverá ser lançado às bases para a formação do indivíduo e, nesse espaço, deve-se privilegiar os ambientes de leitura, pois estes estimulam de forma mais abrangente que os outros.

Na constituição brasileira o direito social mais tomado a sério, a julgar pelo cuidado de seu financiamento e pela definição de direito dever, é a educação. Mesmo assim é difícil perceber resultado prático. Em si, cumprir a constituição já seria essencial, sobretudo levando-se em conta que diversos recursos são destinados à superação do analfabetismo.

De acordo com Coelho (2000):

A escola é, hoje, o espaço privilegiado, em que deverão ser lançadas as bases para a formação do indivíduo. E, nesse espaço, privilegamos os estudos literários, pois, de maneira mais abrangente do que quaisquer outros, eles estimulam o exercício da mente, a percepção do real em suas múltiplas significâncias, a consciência do eu em relação ao outro, a leitura do mundo em seus vários níveis e, principalmente, a dinamização do estudo e do conhecimento da língua, da expressão verbal significativa e do consciente – sine qua non – para a plena realidade do ser (p. 16).

Assim, podemos entender que a escola possui um importante papel em relação a formação leitora dos discentes, por se mostrar como o principal espaço onde o aprendiz tem contato com a leitura, muitas vezes o único. O conceito de escola pode ser definido de diversas formas por vários estudiosos.

Sousa (2000) define:

A escola é a sede de rituais complexos que regem as relações pessoais. Nela há jogos, equipes, guerras sublimadas, um código moral, um conjunto de cerimónias, tradições, leis. Além disso, as escolas são locais onde se concentram comunidades de pessoas durante longos períodos de tempo entregues a tarefas semelhantes, pelo que partilham características comuns (p. 32).

De outro lado Fino (2009) ensina:

As escolas se inscrevem numa matriz comum, cujos traços são constantes, independentemente do apuramento, ao longo do tempo, de características próprias, idiossincráticas, capazes de assegurarem alguma individualidade própria a instituições que, de outra maneira, tenderiam a ser cópias umas das outras. A sua identidade própria decorre, portanto, de uma *dialéctica* entre a matriz comum e a aquisição local de características secundárias recentes e diversificadoras. Por outro lado, as escolas mantêm vínculos comuns com o exterior, cuja importância é, igualmente, determinante (p. 02).

Muitas e urgentes são as razões sociais que justificam o empenho da escola por um ensino cada vez mais útil e contextualmente significativo. Sabemos quanto a incompetência atribuída à escola está ligada a conflitos com a leitura, a percepções distorcidas e míticas acerca do que seja o fenómeno linguístico.

Sabemos o quanto nos aflige a seletividade, a manutenção da estrutura das classes e a reprodução da força de trabalho que, incondicionalmente, decorrem também dessa incompetência e dessas distorções. Sabemos ainda que a educação escolar é um processo social com nítida e incontestável função política, com desdobramentos sérios e decisivos para o desenvolvimento global das pessoas e da sociedade.

Atualmente não podemos mais tolerar uma escola que, por vezes, nem sequer alfabetiza (principalmente os mais pobres) ou que alfabetizando não forma leitores, nem pessoas capazes de expressar-se por escrito, coerente e relevantemente, para, assumindo a palavra, serem autores de uma nova ordem das coisas.

É necessário, então, por um ato de cidadania, de civilidade da maior pertinência, que aceitemos, ativamente e com determinação, o desafio de rever e de reorientar a nossa prática de ensino e de incentivo a leitura na escola. A valorização do espaço escolar como ambiente privilegiado para a ampliação da leitura, não significa que o entendemos como um sistema rígido, que reproduz disciplina e imobiliza o conhecimento, tal qual a escola tradicional em sua fase de degradação.

Pelo contrário, atualmente esse espaço deve ser paralelamente, libertário, sem anarquia, e orientador, deixando de lado o dogmatismo, para possibilitar que o ser em formação chegue ao conhecimento com acesso à cultura característica da sociedade na qual ele está inserido.

As atividades envolvendo a leitura e a expressão verbal no ambiente escolar deve ser desenvolvida de duas formas básicas: uma, de estudos programados nos ambientes internos da escola e a outra em atividades livres, nas salas de leitura, cantinhos de conhecimento, oficinas de leitura, entre outros.

Essa dualidade de ambientes possibilita aos educandos a assimilação de informações e conhecimentos integrando-os em um determinado conjunto coerente do saber. Contudo, de acordo com Pietre (2009) deve-se observar que a leitura não é uma prática necessariamente escolar, mas uma prática escolarizada, isto é, as práticas de leitura podem se desenvolver também independentemente da escola, ainda que esta seja numa sociedade como a nossa a principal instituição responsável pelo seu ensino (p. 33).

A leitura tem demonstrado ser uma complexa tarefa no contexto escolar, muitas são as vezes que nos intimidamos com as críticas dos professores de outras disciplinas sobre a dificuldade dos alunos em compreenderem os textos propostos durante as aulas.

Para Freire (1982) “a compreensão crítica do ato de ler não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas se antecipa e se alonga na inteligência do mundo.” (p. 26). Continua o autor, “a compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto” (p. 27).

Contudo, é necessário destacar que ler não é uma atividade exclusiva das aulas de língua portuguesa, pois em todos os ambientes da escola, assim como, fora dela circulam inúmeros tipos de textos.

Segundo Freire (2011) “a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele” (pp. 19-20). Assim, essas críticas revelam um profundo desconhecimento dos professores a respeito do conceito de leitura e dos processos cognitivos envolvido no ato de ler. Dessa forma, faz-se necessário que todos os educadores conheçam a natureza do processo de leitura, da mesma maneira que devem conhecer os processos através dos quais se constroem os sentidos de um texto.

De acordo com Gurgel (1999):

Se do ponto de vista etimológico, texto significa tecido e ler se origina de *legei* cujo sentido é ato de colher, recolher, de juntar, então o leitor é aquele que colhe no tecido os fios que, tecidos, vão construir suas histórias de leitura (p. 01).

Portanto, faz-se necessário que a leitura seja priorizada em primeiro lugar porque favorece a relação com o escrito, cujo vínculo é fundamental. Depois porque a leitura fornece a matéria prima indispensável para a elaboração de textos, pois contribui pra a constituição de modelos a serem aprendidos, por colocar o leitor em contato com os diferentes gêneros que permeiam a sociedade, além de possibilitar a percepção com as diferentes formas de organização interna particular de cada gênero.

A leitura revela uma exigência para a produção e acesso ao conhecimento tão importante atualmente para o mundo do trabalho e para a participação social, bem como, para o exercício da cidadania.

A construção da aprendizagem trilha caminhos que devem ser compartilhados por professores, gestores, estudantes e por toda equipe no contexto escolar visando instigar o desejo de participação, transformação e adaptação para a consolidação dos valores coletivos.

Sendo assim, a principal ação pedagógica para uma mudança no sentido de formação de leitores de forma qualitativa é exatamente despertar para a escola enquanto equipe e utilizar-se dos recursos que promovam um efetivo desenvolvimento de conhecimentos, atitudes e habilidades necessárias para a aquisição do hábito da leitura pautada nos anseios da inovação pedagógica.

A escola precisa adequar-se a novas estratégias de incentivo a leitura e romper com o uso de práticas tradicionais para não correr o risco de continuar na mesmice da utilização de ferramentas monótonas que não suprem as necessidades da sociedade contemporânea.

Para isso, é preciso que a equipe pedagógica trace objetivos que envolvam o uso da leitura de maneira interdisciplinar, além de observar como os alunos se comportam diante do ato de ler, que compreensões eles demonstram ter adquirido no decorrer das atividades de leitura, a fim de verificar se eles apresentam resistência ou prazer pela leitura.

Algumas crianças, e até mesmo os adultos, possuem certa resistência ao ato de ler. Muitos costumam contar as páginas de um livro e acabam desanimados ao pensar que a prática da leitura vai ocupar muito tempo. Essa leitura normalmente é feita devido a algumas condições

impostas e age negativamente sobre o sujeito, reforçando, algumas vezes, o texto como algo insignificante para aprendizagem.

Por isso, ressalta-se a importância de se trabalhar desde cedo o comportamento de ler, de modo que a leitura seja significativa na vida do sujeito, visto que a formação do sujeito -leitor é um processo contínuo, em que o indivíduo amadurece suas capacidades ao interagir com diversos tipos de textos.

Para que essa interação se torne cada vez mais intensa, é necessário dispor ao leitor textos que apresentem desafios graduais. O professor pode ajudar a tornar a leitura algo prazeroso e dinâmico, trabalhando com textos que atendam às diferentes etapas de formação do leitor.

A aproximação entre professor e aluno é importante para que sejam formados leitores fluentes, pois essa relação pode proporcionar um interesse maior na busca do conhecimento. O professor pode ajudar a transformar o ato de ler em uma experiência agradável, incentivando seus alunos a serem leitores.

Nesse sentido André (2012) ressalta:

O ensino de leitura deveria corresponder à percepção que conseguimos da natureza da leitura. Processo complexo, a leitura compreende várias fases do desenvolvimento. Antes de mais nada, é um processo receptivo durante o qual se reconhecem símbolos. Em seguida, ocorre transferência para conceitos intelectuais. Essa tarefa mental se amplia num processo reflexivo à proporção que as ideias se ligam em unidades de pensamento cada vez maiores. O processo mental, no entanto, não consiste apenas na compreensão das ideias percebidas, mas também na sua interpretação (p. 23).

Para despertar no aluno a vontade de ler, repetir e diversificar suas leituras é importante que o docente também proporcione diálogos com a turma, dando aos alunos a liberdade de falar o que pensam sobre os textos, suas impressões, dúvidas e opiniões, discutindo os diversos significados que são atribuídos a ele.

Os PCN lembram-nos que formar um leitor competente significa formar um indivíduo que entende aquilo que lê e que possa aprender a ler, percebendo as informações que estão implícitas. Que consiga relacionar o texto que lê com outros textos já lidos. Que saiba que várias opiniões podem ser encontradas em um texto. Que consiga explicitar e validar a sua literatura por meio de diversos elementos discursivos.

Com base no exposto, podemos dizer que formar leitores requer condições favoráveis à prática da leitura, não só no que diz respeito a recursos materiais, mas principalmente ao uso deles. Conviver diariamente com a leitura, leitores e livros é essencial para que possamos ter leitores contínuos.

Gostar de ler, geralmente, é o resultado das práticas de leitura. Por isso, é importante que os pais se empenhem em estimular seus filhos a ler desde pequenos, conscientizando-os sobre a importância desse ato.

Scliar (2000) explica que:

[...] mesmo quando ainda não sabem ler, as crianças devem se habituar a ouvir histórias e quanto mais os pais se envolvem na brincadeira, melhor para o desenvolvimento delas. Faz bem mergulhar no mundo da fantasia. Para os pais é mais uma forma de estar junto aos pequenos e fortalecer os laços afetivos (p. 54).

De outro lado, Popper (1990) defende que é importante sempre dar espaço para a fantasia e mostrar às crianças pequenas contos e histórias que não deem relevância excessiva a moral. Em sociedades letradas, a relação com a escrita pode ser garantida, muitas vezes, apenas através da escola.

Se, de modo geral, a escola é a principal agência de letramento numa sociedade complexa como a nossa, muitas vezes, em nossa mesma sociedade, ela representa a única agência de letramento, a única possibilidade para determinadas comunidades terem acesso aos bens sociais e culturais mais valorizados socialmente, aquelas cuja produção se fundamenta na escrita.

A relação leitor-texto deve ser observada enfatizando seu primeiro termo, ou seja, o leitor. Deve-se colocar-se em questão os recursos que o leitor usa para compreender satisfatoriamente um determinado texto. Considerar a leitura segundo essa perspectiva significa considerar o que se passa na mente do leitor no momento em que está lendo.

A observação das relações do leitor com o texto nas atividades de leitura pode ser feita com o objetivo de conhecer quais os aspectos cognitivos envolvidos no processo de leitura e compreensão de textos. Nesse diapasão, concluímos que a mediação do professor é fundamental. Para formação é preciso que os objetivos de leitura sejam estabelecidos pelo professor, o que implica em primeiro lugar a escolha adequada dos textos a serem lidos em sala de aula.

No mesmo sentido Toffler (1980) aponta que “ler é estar dentro de si e desafiar o espaço descolado e ainda tão próximo” (p. 08). No entanto, sabe-se que a escola não se faz somente com medidas tomadas por uma direção, é preciso, além disso, um trabalho persistente com a equipe, estudando, planejando, refletindo em conjunto, nas reuniões e cursos, intervenções, que possam colaborar para imprimir no cotidiano escolar novas maneiras, mais eficientes e convidativas, de trabalhar com a leitura.

2. A INOVAÇÃO PEDAGÓGICA NO AMBIENTE ESCOLAR: UM CAMINHO À MUDANÇA

A inovação pedagógica consiste em “exorcizar o invariante cultural” procurando esvaziar-se do conhecimento teórico-acadêmico ultrapassando o tradicional, redimensionando o ensino de maneira a ofertar ao aprendiz uma aprendizagem crítica, onde o mesmo construa seus saberes, participando ativamente deste processo com prazer e tendo motivação própria.

O aprendiz neste contexto de paradigmas mantém-se na postura de exercer sua autonomia sobre a aprendizagem, criando e recriando, superando dificuldades em prol de uma aprendizagem crítico-reflexiva.

Na escola encontramos os meios formais de aprendizagem, no entanto ela continua arraigada ao tradicionalismo, por conseguinte “a escola pode construir-se em campo para a inovação, caso no seu interior ocorram movimentos tendentes a substituírem as velhas práticas pedagógicas por outras” (p. 03).

Nesse norte, entende-se que para que ocorra inovação pedagógica de fato se faz necessário mais que uma ruptura paradigmática, pois como afirma Kuhn (1998), “a inovação pedagógica pressupõe um salto, uma descontinuidade” (p. 09).

Assim, professores e aprendizes devem ser agentes de mudança, onde em espaço físico e virtual se movam, criando contextos de aprendizagens incomuns aos já existentes e as atividades devem ser centradas no estudante e não no professor.

A inovação dá abertura para emergência de novas culturas, buscando caminhos em direção ao inesperado não obstante as reformas ou alterações curriculares ou programáticas, a inovação diz respeito às mudanças qualitativas nas práticas pedagógicas.

Para Kuhn (1998):

As crises conduzem a mudança de paradigmas e o contexto de inovação pedagógica implica mudança no modelo de escola arcaico, sendo necessário romper com o pensamento de escola tradicional para se inserir numa realidade construtivista buscando formas no sentido de antecipar o futuro e provocar a capacidade de reflexão, levando o indivíduo a curiosidade de aprender e a querer fazer conviver com a aprendizagem em condições de agir de forma consciente, autônoma e responsável consigo mesmo, com a

natureza e a sociedade, isso implica um desenvolvimento ético ancorado numa consciência individual, social e universal (p. 25).

Neste contexto, cabe ao professor ser um parceiro experiente, um agente dinamizador e mediador de informação e transformação, evoluindo através de práticas inovadoras em situações e atividades que favoreçam a aprendizagem, tornando o ato de ler prazeroso e reflexivo.

Os professores devem atentar para como a criança se comporta diante do aprender a ler, escrever e entender o mundo num ambiente diverso da sala de aula comum, onde o recurso sempre foi o quadro de giz e o livro didático.

A maioria das instituições de ensino continua arraigada no modelo da escola fabril, mecanicista, fragmentada em partes, através das diferentes disciplinas, centrada nos conteúdos, priorizando na educação a memorização e a compreensão de teorias. O aluno, educado deste modo, torna-se passivo, condicionado a receber informações como verdades absolutas sem questionar os conteúdos abordados.

A educação precisa estar focada no aluno, tendo em vista que ele faz parte do processo permanente de construção, desconstrução e transformação. É um processo contínuo e, no contexto dos artefatos culturais dessa visão sistemática, o aluno precisa estar dotado e situado em busca dos projetos que produzam conhecimento.

Parafraseando Vygotsky (1991), o educador incita o aluno para que este seja um coparticipante de sua aprendizagem. O educador tem que trabalhar o componente curricular em busca da realidade plural e concreta, de modo que os sujeitos transcendam o espaço cultural.

Nessa perspectiva, de avanço, faz-se necessário que o educador busque novos espaços de compartilhamento e interação para aprender de modo a facilitar o processo ensino-aprendizagem, sempre estimulando a troca de opiniões e a autonomia.

A educação precisa romper com as práticas ultrapassadas e centradas no educador. A inovação pedagógica visa transpor essa barreira, transformando ideias e realizando ruptura de paradigmas.

As inovações pedagógicas devem ser pensadas considerando os conhecimentos teóricos de Piaget (1990), os quais fornecem dados para a compreensão do desenvolvimento intelectual

da criança. O autor divide em cinco etapas o desenvolvimento da criança e ressalta que é no último estágio que a criança se liberta do objetivo e apresenta práticas pedagógicas e inovação na instituição de ensino, pois apresenta o pensamento hipotético-dedutivo, mantém diálogo, é cooperativo, interessa-se por transformações sociais, discute temas, considera pontos de vista e chega à conclusão de hipóteses.

Fiorollo, considera que o ensino baseado no construtivismo de Piaget tem como intenção o aprender e o ensinar, oferecendo possibilidades ao aprendiz de construir e reconstruir o conhecimento, descobrindo novas formas para significar, baseado nas experiências e conhecimentos existentes, o que implica em novo conhecimento.

Construção e compartilhamento de conhecimentos resultantes do processo de interação social, estimulando a reflexão dialética e crítica, fazendo com que os educandos sejam protagonistas, tornando-se autônomos no seu processo de aprendizagem.

O professor estimula a curiosidade do aluno que quer buscar conhecer. Coordena o processo de resultados, contextualizando-os e adaptando para realidade dos outros aprendizes. Assim, o processo de aprendizagem torna-se mais dinâmico e inovador.

A ênfase foi sempre colocada na construção de algo que possa ser partilhado, construindo a liberdade dos alunos e aumentando o grau de autonomia desempenhado pelos aprendizes por meio de ambientes informais, projetos ambiciosos cuja fruição começava na sala, onde os alunos se entregavam aos trabalhos com motivação intrínseca elevada, ambiente este em que aprender era um acontecimento que propiciava prazer.

De acordo com Fino (2011):

Hoje a sociedade das tecnologias digitais dos computadores e da telemática, da globalização e da pulverização de culturas locais, dos genomas sequenciados, já não se compadece em esperar por uma instituição que, para prosseguir, tem que mudar de paradigma, tendo em vista que a escola hoje acumulou funções que não tem a ver com o desenvolvimento da sociedade. A escola hoje se encontra irremediavelmente ferida, e já nem é capaz de preparar para o presente quanto mais para o futuro (p. 02).

A ação dos educadores, neste contexto, tende a ser o mínimo possível como afirma Piaget (1990), “a via construcionista tornará o ensino melhor, assim como menos necessário” (p. 13).

Inovação pedagógica é uma ação crítico humanizadora, cabendo a cada educador construir essa inovação, interiorizando esses novos conceitos na edificação de posicionamentos

próprios, conduzindo o aprendizado de modo que as respostas das crianças forneçam dados significativos para o desenvolvimento adicional da teoria da aprendizagem.

Kuhn (1998) afirma:

A transição de um paradigma em crise para um novo do qual pode surgir uma nova tradição de ciência normal está longe de ser um processo cumulativo obtido através de uma articulação do velho paradigma. É, antes, uma reconstrução da área de estudos a partir de novos princípios, reconstrução que altera algumas das generalizações teóricas mais elementares do paradigma, bem como muitos de seus métodos e aplicações. Durante o período de transição haverá uma grande coincidência (embora nunca completa) entre os problemas que podem ser resolvidos pelo antigo paradigma e os que podem ser resolvidos pelo novo (p. 116).

A literatura infantil permite ao leitor e ao ouvinte a compreensão dos valores presentes na narrativa, tendo em vista que a matéria literária é reproduzida pela invenção da palavra. Assim, entendemos que a literatura é arte como assevera Cagneti (1996):

A literatura infantil é, antes de tudo, literatura ou melhor, é arte. Fenômeno de criatividade que representa o Mundo, o Homem, a Vida, através da palavra. Funde os sonhos e a vida prática, o imaginário e o real; os ideais e sua possível/impossível realização (p. 07).

Partindo do pressuposto que é mister o emprego dos diferentes recursos para que haja uma prática pedagógica inovadora Goodman (1995) ensina que “se a tecnologia, no entanto, tiver de ser tomada como uma grande máquina, uma poderosa força aceleradora, então o conhecimento deve ser reconhecido como o seu combustível” (p 20).

As mais diversas informações que a criança recebe, somada à sua concepção de mundo e das suas experiências e interações sociais, criam de modo sutil, incipientes concepções ideológicas que ela utiliza para interpretar a realidade cotidiana e para tomar decisões no seu modo de interagir e reagir. A escola precisa inovar, acompanhando o avanço e se apropriando da ferramenta da recontagem da literatura infantil, utilizando-a de maneira inovadora na prática docente.

Falando sobre a aprendizagem, Vygotsky (1991) diz que se a aprendizagem for trabalhada de modo adequado acabará tendo como resultado o progresso mental colocando em movimento as diversas questões de desenvolvimento, de outra maneira não haverá possibilidade de acontecer.

É sabido que todo sistema educativo tem relação com os fatores sociais, políticos e econômicos de um momento histórico. Nesse sentido, a crise na educação pela qual passamos hoje se iniciou justamente quando a sociedade passou a desenvolver novas formas de organização e a escola continuou imutável e estática, engessada a um modelo que não mais correspondia às exigências do mundo pós-moderno, resultando em um afastamento da cultura escolar e da cultura social (PINTO, 2000).

Segundo os autores, o modelo educacional que hoje conhecemos – por valorizar muito a homogeneidade – encontra-se em confronto com uma sociedade cada vez mais heterogênea e em contínua mutação, na qual os indivíduos precisam, rotineiramente, adaptarem-se a novas situações. Portanto, essa crise não será suplantada “[...] mantendo-se um sistema educacional altamente homogeneizado, enquanto o resto da sociedade caminha velozmente rumo à heterogeneidade” (TOFFLER, 1980, p. 343).

Popper (1990) tece algumas reflexões em relação à escola tradicional, referindo-se ao fato que esta se tornou um lugar pouco atrativo e que perdeu a ligação com o mundo atual, padronizada e homogênea em tudo e para todos, na medida em que busca manter o poder e a autoridade de algumas classes sociais historicamente privilegiadas, através de um modelo padrão de perpetuação de ideias.

Em uma sociedade pós-moderna que exige indivíduos que possam dominar mais que uma determinada habilidade específica para a realização de uma tarefa, os sistemas educacionais de massa, nos moldes da escola de fábrica estão obsoletos e as escolas precisam desenvolver a capacidade de preparar os indivíduos para o seu tempo e com uma visão ampla de futuro.

2.1 Breve trajetória do projeto: leitura nas séries iniciais, uma proposta para formação de leitores de literatura

Com o intuito de possibilitar aos estudantes uma aprendizagem significativa e destacando a importância da leitura para a construção da cidadania, sendo a escola agência de letramento, Scliar (2000) considera o espaço escolar essencial para o desenvolvimento e formação do leitor.

No mesmo norte, Freire (1982) ensina que mais do que decodificar palavras e memorizar grandes obras, a escola necessita promover e valorizar a leitura interativa, incentivando os estudantes ao debate, ao engajamento político e social, tornando a leitura uma prática prazerosa e necessária, indispensável ao desenvolvimento do pensamento crítico, independente e criativo.

Nesse sentido, a Escola Rural Santa Clara se preocupou em ofertar aos alunos incentivos a prática da leitura usando como ferramenta principal a literatura infantil, no intuito de oportunizar aos estudantes o contato, apreciação e manipulação de obras literárias, visando o despertar do gosto pela leitura e a formação de leitores críticos e autônomos, além de despertar o gosto pela leitura, vislumbrando a obra literária em seu sentido estético, a fim de contribuir para a formação de leitores, propiciar um momento de reflexão a partir das estratégias utilizadas por personagens perante situações conflituosas, utilizar a apreciação estética literária para contribuir com a construção positiva da identidade dos estudantes, além de estimular a construção do respeito à diversidade e da autoestima e, por fim estimular a prática docente voltada para a utilização da literatura infantil no espaço escolar, de modo que haja cotidianamente o incentivo à formação de leitores a luz dos anseios da inovação pedagógica.

Considerando que os estudantes estão inseridos numa sociedade onde circulam diferentes gêneros textuais, é função da escola prepará-los para ler, produzir e interpretar as informações presentes nesses textos. Contudo, a leitura não pode ser encarada apenas em seu caráter funcional e utilitário, uma vez que a literatura pode ser uma fonte de descoberta e colaboração para a construção da identidade, além de colocar em evidência questões e conflitos que permeiam o universo infantil.

Como as obras literárias nem sempre estão acessíveis à maioria da população que somente encontra oportunidades de conhecê-las no ambiente escolar, é fundamental a mediação do professor no sentido de oferecer textos literários que contribuam para a formação do leitor e estimulem a prática da leitura como fruição e aprimoramento da sensibilidade estética.

Oliveira (2010) defende a importância de se trabalhar a literatura na escola de forma integral, ou seja, explorando todas as possibilidades de interpretação e de estética sugeridas pelos textos literários, tornando os estudantes bons leitores, como também, apreciadores, a fim de

que as aulas de Literatura, além da construção de conhecimentos, contribuam para estimular a criatividade e despertar emoções.

Por meio da experiência de observação do cotidiano escolar e das reflexões sobre as especificidades da prática pedagógica e seus impactos no desenvolvimento dos estudantes, foi possível perceber que, embora mencionada no Projeto Político Pedagógico da maioria das escolas, a literatura infantil como fruição nem sempre encontra espaço na sala de aula, privando os estudantes de ampliarem a sua aptidão como leitor.

A importância da literatura infantil no cotidiano escolar está presente nas orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais e faz parte dos diversos materiais divulgados pelo Ministério da Educação. O que acontece por exemplo no Projeto GESTAR de Língua Portuguesa. Entretanto, a prática educativa nem sempre contempla o uso da literatura infantil como fruição, tendendo a priorizar o uso da leitura em seu sentido utilitário, muitas vezes descontextualizado e sem nenhuma motivação que incentive a formação do leitor crítico e autônomo.

Oliveira (2010) considera que “na escola quem propõe a fantasia e estimula a imaginação da criança é o professor quando faz boas mediações, oferecendo textos literários com qualidade” (p. 43).

Assim, reconhece-se que o papel do educador é estimular o contato dos estudantes com obras que despertem a fantasia e promovam a reflexão acerca dos temas conflitantes que permeiam o cotidiano e a construção da identidade e o respeito ao multiculturalismo.

O desenvolvimento da proposta se deu por meio da diversificação dos textos e leituras nas situações propostas, bem como, pela mudança dos papéis exercidos pelos alunos e professores. Foi preciso sustentar e manter, no tempo, as propostas didáticas, dando sequência a cada uma, desenvolvendo e dando um fechamento ao que foi iniciado, evitando práticas isoladas que não mantêm relação umas com as outras, pois a continuidade assegura o desenvolvimento das práticas.

No decorrer do projeto fez-se necessário a coexistência de modalidades e propostas de trabalho diversas, voltando, diariamente, às mesmas práticas, como num espiral em que se vai e volta o tempo todo, revendo o que já se fez e viveu, mas sempre ampliando e diversificando, de modo que a cada vez se volte mais enriquecido.

Notou-se que foi oportunizado avanços progressivos, apresentando propostas com desafios ou níveis de complexidade cada vez maiores. Assim, planejou-se muito bem as atividades, a fim de garantir a possibilidades do aluno seguir adiante com o que construiu na etapa anterior. A par desses princípios, as propostas foram organizadas tendo em vista a imersão dos alunos no universo literário desejado em cada modalidade desenvolvida.

Acreditou-se que ao invés de substituir o uso da literatura por figuras ou outros objetos, acreditando que as crianças, mesmo as menores, tem condições para manuseá-la e potencial para aproveitá-la, principalmente se estiverem em contato com eles desde cedo, aprendendo a segurá-los, a cuidá-los, a ouvir suas histórias, a lê-los, e se tiverem tido orientações e conversas instigantes sobre o que neles aparece, eventualmente, com um estímulo extra e preferencialmente para os menores, pode-se utilizar recursos como vídeos, fantoches, slides e CDs, entre outros.

Utilizou-se da leitura através de jogos e brincadeiras que exploravam os sentidos do que era lido e também a forma do texto, garantindo o caráter gradativo de ampliação e enriquecimento das experiências com a leitura por meio da valorização de suas ideias e interpretações, aproveitando-as e levando-as em conta na construção e formulação do grupo que, necessariamente, ampliariam a ideias de cada um.

Para orientar, direcionar, focalizar, ampliar, questionar, enriquecer o olhar e a interpretação dos alunos em relação ao texto trabalhado, auxiliando os discentes a verem outros aspectos de que não haviam se dado conta, a levarem em consideração ideias de outros, diferentes da sua, estabelecendo relações com outros textos, com sua realidade e com diferentes conhecimentos.

As diferentes modalidades de leitura propostas simultaneamente, de modo que os alunos estivessem sempre envolvidos com várias leituras ao mesmo tempo. Algumas dessas modalidades com diferentes focos a cada trimestre, outras se estenderam ao longo do ano como atividades permanentes. Mas cada uma organizada em torno de orientações específicas, a partir das quais cada professor pudesse construir e planejar suas intervenções didáticas.

A biblioteca era visitada regularmente durante o ano todo, através dos empréstimos de livros que eram acompanhados pela professora. Na biblioteca da escola os alunos escolhiam um livro pra levar para casa e ler durante o mês, depois eles recontavam a história para os colegas.

A biblioteca de uma escola deve ser um lugar especialmente cultuado por toda sua comunidade. É interessante, para adquirir uma personalidade própria, que seja batizada com o nome de algum autor com o qual os alunos ou a comunidade tenham uma relação de proximidade, através de sua obra ou de algum contato prévio.

Deve ter um acervo cuidado e atualizado, que incorpore sempre a literatura de melhor qualidade, bem como livros informativos, dicionários, enciclopédias, periódicos e outros materiais necessários para os alunos. Seu ambiente físico deve se manter com um espaço claro, limpo, organizado e aconchegante para os leitores.

Nele, alunos e professores devem viver momentos muito especiais, de encontros e reencontros com seus autores ou textos preferidos, criando e mantendo uma relação de respeito e valorização pelo livro, pela leitura e pelo conhecimento em geral. O objetivo é familiarização dos alunos com o acervo da biblioteca, reconhecendo autores, ilustradores, coleções, tipos de livros, etc.

A leitura socializada era realizada mensalmente, conforme o volume de texto da obra escolhida através da leitura pela professora para os alunos. As partes ou capítulos lidos a cada dia eram previamente selecionadas e organizadas de modo a deixar sempre a classe na expectativa da continuidade da leitura. Antes, durante ou depois da leitura eram propostos comentários ou discussões que mobilizavam os alunos para a leitura que se estava realizando.

Assim, notamos que era garantido um momento na rotina escolar de viagem ao mundo da ficção, criando um outro universo com o qual e no qual o grupo interagia por um determinado tempo. Era um espaço de cumplicidade e imaginação que, de acordo com o volume do texto da obra escolhida, demorava até dois meses para ser finalizada.

A escolha do texto era realizada pela equipe pedagógica. Os textos escolhidos para essa modalidade eram um pouco além da capacidade autônoma de leitura do aluno, ou seja, eram textos que, espontaneamente, a maioria dos alunos não escolheriam para ler sozinhos, seja pelo volume do texto da obra, pela ausência de ilustrações ou pelo vocabulário e tema mais complexos. Em geral, era um texto mais longo (um livro inteiro), com linguagem e vocabulário mais sofisticados do que os que os alunos já liam com autonomia.

O livro era apresentado aos alunos e somente a professora o tinha em mãos. Os alunos ouviam a leitura da professora, sem ter o texto escrito como apoio. Daí decorria que a forma e a

expressividade da leitura da professora, assim como a qualidade do texto e dos comentários ou esclarecimentos eventuais, eram essenciais para que os alunos pudessem acompanhá-la.

O objetivo desse tipo de leitura era ampliar o repertório e a capacidade de leitura, desenvolvendo o processo de letramento, melhorando a fruição do texto literário, consolidando o gosto pela leitura e construindo referências e critérios sobre o gosto literário, compartilhando vivências significantes de identificação e vinculação com determinadas obras ou autores.

A leitura individualizada era realizada bimestralmente em casa pelos alunos, individualmente, de um texto literário escolhido pela equipe pedagógica e adquirido pelo aluno na biblioteca, seguido de seminários sobre a obra lida, onde cada aluno se expressava a partir do texto, trazendo suas impressões, reflexões oralmente, por escrito ou através de linguagem plástica ou cênica.

Nessa modalidade a proposta é de que a criança leia sozinha em casa, um determinado texto indicado, o qual ela poderia adquirir, se houvesse condições, para já ir formando a sua biblioteca na escola, se o título em questão estivesse disponível através de vários exemplares.

As outras leituras, que paralelamente aconteciam na escola, a partir do que era proposto ou as que já aconteciam na vida da criança, davam suporte a esta, já que se contava com a capacidade de leitura autônoma, no que diz respeito à construção do código e com possibilidade da criança curtir a leitura, o que levaria tempo para se construir.

Daí a importância de se ter muito cuidado em relação à escolha do texto a ser indicado e desse tipo de leitura estar vinculada a outras tantas propostas dessa natureza ou inserida num projeto maior, que lhe dá maior respaldo e sentido, tendo em vista os princípios de continuidade, progressão e diversidade colocados inicialmente.

Era indicado um livro a cada mês e meio, aproximadamente, chegando a três livros por semestre, portanto a seis no ano. O aluno ficava com um período de 30 a 45 dias para ler em casa, podendo esse prazo ser ajustado conforme o volume de texto e o tipo de leitura, após o qual alguma atividade interpretativa era realizada em sala.

A unidade de leitura ou leitura mediada era realizada trimestralmente através de leitura na sala de aula de um ou dois textos por semana, selecionados a partir de um determinado foco para o trimestre (um determinado autor escolhido, um gênero textual ou uma temática). O foco se

centrava na interpretação e na linguagem escrita, supondo diferentes possibilidades de leitura e ampliando a capacidade de estabelecimento e relações e construção de sentidos.

Essa modalidade busca garantir um trabalho sistematizado de leitura de texto literário, no que diz respeito à ampliação da capacidade de compreensão, ao estabelecimento de relações entre textos e com a realidade próxima do leitor e à análise e reflexão sobre a linguagem e aspectos formais desses textos.

Diferentemente das modalidades anteriores, se realizam propostas específicas para cada texto, em geral envolvendo trabalho oral e escrito da interpretação do texto lido. As propostas nessa modalidade oportunizavam que os alunos explorassem o texto da maneira mais profunda e ampla possível, de modo a realizarem diferentes leituras, a partir de diferentes aspectos observados.

Era importante que fosse incentivado as leituras também das entrelinhas e exercitadas as diferentes formas de se abordar um mesmo conteúdo ou uma mesma sequência de fatos, imaginando-se a história contada de outros pontos de vista. Por exemplo que fosse apresentados textos diferentes sobre o mesmo assunto para buscar referências de outros textos naquele que estava sendo lido. Além disso, era importante incentivar o posicionamento do aluno a respeito das ações de algum personagem.

Durante um determinado trimestre os alunos eram colocados em contato com os textos escolhidos a partir de um determinado foco, ou seja, textos que tem algo em comum: o assunto ou tema, autoria, gênero ou qualquer outro. Os alunos liam, analisavam e discutiam com seus colegas esses textos, esmiuçando-os e buscando tirar de cada um deles todo o seu suco.

Acredita-se que esse mergulho no universo literário oportuniza que o aluno se aproprie mais efetivamente das estratégias de leitura possíveis e necessárias à sua fruição. Dito de outro modo, podemos entender que se os alunos lerem muitos poemas por um tempo, aprofundando sua interação com esse tipo de texto, ampliando e sofisticando sua forma de olhar para ele, de lê-lo, de senti-lo, através da construção de novos elementos de referência e do aprimoramento daqueles que já conhecem, certamente eles se tornarão melhores leitores de poesia e apreciadoras do gênero literatura infantil. Não que somente a quantidade garanta alguma coisa, pois sabemos que é preciso que esses vários textos sejam explorados adequadamente,

de forma criativa e instigante. Porém, é fundamental que seja feito algum recorte para se poder trabalhar com a construção de relações entre os diversos tipos textuais.

2.2 Literatura infantil e inovação pedagógica: é possível essa união?

Uma das formas de uso da literatura infantil de forma a contribuir para o desenvolvimento da autoria e da autonomia dos educandos baseia-se na teoria construcionista que é uma teoria da educação desenvolvida por Seymour Papert (1997) segundo a qual a aprendizagem deve ser produzida com o mínimo de ensino, uma vez que o próprio aluno traça a sua trajetória.

De acordo com Piaget (1990) a criança constrói conhecimento a partir do momento em que ela interage com o objeto no ambiente em que ela vive, ocorrendo assim a aprendizagem. Em consonância com essa teoria, o aluno aprende fazendo, construindo o objeto do seu interesse de forma prazerosa e esse envolvimento afetivo contribui para utilizar suas estruturas cognitivas com criatividade e a aprendizagem se torna mais significativa.

Papert (1997) se inspirou no construtivismo para fundamentar sua teoria, uma vez que a abordagem construtivista parte da premissa de que o aprendiz deve conduzir o seu conhecimento.

Nesse sentido, Fino & Sousa (2003) afirmam:

Os construtivistas sustentam que o conhecimento é construído pelo aprendiz e não fornecido pelo professor que, quanto muito, pode prover informação ou caminhos que conduzem a ela, competindo aos aprendizes a tarefa de transformar a informação, a recebida e a procurada autonomamente, em conhecimento, através de processos psicológicos complexos, que redundam sempre em novos rearranjos que conduzem a (novos) equilíbrios provisórios (pp. 2051-2063).

Disso depreende-se que segundo essa teoria da educação deve se basear na teoria de aprendizagem criada pelo psicólogo suíço Jean Piaget. Para ele “conhecer não consiste, com efeito em copiar o real, mas em agir sobre ele e transformá-lo (na aparência ou na realidade), de maneira a compreendê-lo em função dos sistemas de transformação aos quais estão ligadas essas ações” (PIAGET, 1990, p. 15).

Enfim, o teórico nos faz refletir sobre a aprendizagem e conhecimento, a partir do momento que o sujeito interage com o objeto, este tende a agir de forma diferente, ele já não será o mesmo, ou seja, a criança deve ser estimulada desde a mais tenra idade a atuar como protagonista. Portanto, espera-se que as práticas pedagógicas contribuam para tal e o uso da literatura infantil deve ser incentivado dentro dessa ótica.

No construcionismo o objetivo maior é aprendizagem por descobertas e o compartilhamento destas com uma mínima intervenção do professor. Na teoria construcionista, a meta do ensino se dá na forma de produzir aprendizagem com o mínimo de ensino, ou seja, o próprio aluno constrói o seu caminho, o que possibilita a aprendizagem significativa, pois o aprendiz torna-se autônomo e produtor do conhecimento.

Nesse norte, Piaget (1990) e Papert (1997) afirmam que o conhecimento se constrói, então a educação consiste em prover as oportunidades para que as crianças se comprometam em atividades criativas que impulsionem este processo construtivo.

Papert (1997) afirma que "a melhor aprendizagem ocorre quando o aprendiz assume o comando" (p. 29). Assim, entende-se que é preciso criar melhores oportunidades para que os educandos possam construir conhecimento, o que levou Papert (1997) e sua equipe a desenvolver vários conjuntos de "materiais de construção" para crianças, assim como "cenários" ou "ambientes" de aprendizagem dentro dos quais estes materiais pudessem ser melhor utilizados.

Para o autor os ambientes intelectuais oferecidos às crianças pelas sociedades atuais são pobres em recursos que as estimulem a pensar sobre o pensar, aprender a falar sobre isto e testar suas ideias através da exteriorização das mesmas. O professor deve começar com a reflexão sobre como nós fazemos o que gostaríamos que ela fizesse; assim, ensiná-la a agir ou pensar pode levar-nos a refletir sobre nossas próprias ações ou pensamentos (PAPERT, 1997, p. 45).

Para exemplificar melhor essa questão, muitos alunos geralmente apresentam fobias e aversões em aprender a raciocinar certos conteúdos, entre outros motivos, o fracasso do aluno é devido ao fato de não ter construído o conceito e sim sua memorização. É preciso que não se repita o mesmo erro do ensino tradicional, pois, desse modo, a escola estará amplificando os mesmos erros de um ensino baseado na repetição e memorização.

Pode-se então afirmar que a proposta construcionista exige uma nova epistemologia da prática pedagógica, assim cabe ao professor a criação de ambientes favoráveis para que a aprendizagem de fato aconteça. Sendo assim, é preciso que o aluno encontre um ambiente favorável e desafiador que o motive para exploração, investigação, análise e descoberta, enfim que o leve a construção do conhecimento.

Portanto, é vital que os indivíduos saibam se comportar diante de suas expectativas, saibam aproveitá-las para fazer delas oportunidades de aprendizagem e saibam valer-se delas para resolução de problemas. Entendemos que investigação, análise ou produção do conhecimento consiste em uma ferramenta ideal para ser utilizado dentro do espaço escolar e é um importante mecanismo na promoção da aprendizagem.

É nesse contexto que é possível pensar no uso da literatura infantil não apenas como um recurso didático, mas que, se utilizada adequadamente, atrelada a uma abordagem construcionista pode potencializar o processo de aprendizagem, como um elemento a ser integrado ao currículo e fomentador para atividades e projetos multidisciplinares que possibilitem reflexões críticas sobre novas expectativas pedagógicas, considerando que elas se originam através das trocas e interações constituídas nos espaços educativos.

Assim, a teoria construcionista nos faz pensar em trilhar pelos caminhos da inovação pedagógica e nos permite uma reflexão pautada na aprendizagem, em que o aprendiz agora é o protagonista principal e o professor deixa a sua posição de detentor do saber, para fomentar interações e aprendizagens coletivas.

Portanto, a inovação está acompanhada de uma ruptura do sistema tradicional, do velho paradigma fabril que uniformizava e tolhia a expressão e participação do aprendiz. Não se tem a pretensão de trazer uma definição de inovação, porém fazer reflexões sobre o ensinar e o aprender, visto que a inovação, como salienta Fino (2008), não pode ser definida “pelo consenso ou senso comum, mas por saltos premeditados e absolutamente assumidos em direção ao muitas vezes inesperado” (p. 02).

Em decorrência da evolução dos anseios sociais, assim como do trabalho e da convivência no mundo atual, há uma exigência de mudanças das instituições educacionais. Porém observa-se que as atividades curriculares têm sido apresentadas seguindo os moldes do tradicionalismo em que a escola está arraigada.

Infelizmente, observa-se um enorme equívoco quanto ao uso das novidades que surgem nas escolas, estas têm se transformado em máquina de ensinar, da mesma forma como se dava em décadas de outrora a instrução programada, que é extremamente limitadora, não dando margem à criatividade. Daí a linha de Papert (1997) ser contrária a ela, substituindo-a por um espaço aberto que gere de fato aprendizagens significativas.

Diversos autores têm refletido sobre um novo perfil do professor e destacam a necessidade de formar docentes para o uso pedagógico de atividades que não reproduzam o paradigma de um modelo educacional pautado na transmissão de conhecimentos. No entanto, é preciso ter o cuidado de evitar um certo deslumbramento, contribuindo, dessa forma, para um uso indiscriminado da técnica pela técnica em detrimento do pedagógico, fato este que tem provocado, em boa parte do professorado, atitudes de resistência ou adesões acríticas.

Atualmente fala-se muito a respeito de inovação no meio escolar, mas o que se entende mesmo por inovação pedagógica? Na maioria das vezes ouve-se definições errôneas, muito distantes do verdadeiro sentido que a inovação nos sugere, basicamente para justificar algo “diferente” do habitual. No entanto, a inovação não consiste na maneira ou na forma de “dar aulas” ou simplesmente numa mudança repentina. Pelo contrário, a inovação pedagógica está muito além disso.

Fino (2008) nos traz um conceito de mudança e inovação. O conceito de mudança aparece frequentemente atrelado ao de evolução gradual, sendo utilizado para referir as alterações provocadas por agentes internos e externos, caracterizada de forma progressiva, enquanto o de inovação educativa se utiliza para assinalar a ruptura com situações ou práticas anteriores (p. 48).

A partir desse entendimento, urge considerar que a inovação deve vir acompanhada de elementos que visem proporcionar uma descontinuidade de uma prática anterior. Entretanto não é garantia que uma mudança pode vir a ser uma inovação, pois esta deve estar associada a um conjunto de fatores que propiciem a ruptura paradigmática.

Fino (2008) advoga que “a inovação pedagógica tem que vir fundamentalmente com mudanças nas práticas pedagógicas e essas mudanças envolvem sempre um posicionamento crítico face as práticas tradicionais” (p. 34). O autor também nos permite refletir que só a partir de instrumento de investigação como a observação participante poderá se chegar à conclusão de que as práticas se constituem inovadoras ou não.

Assim sendo, Fino (2008) nos auxilia na compreensão com alguns aspectos a serem observados:

a) A educação institucionalizada preserva as práticas tradicionais, encontrando sempre pretextos para impor a ortodoxia; b) A inovação pedagógica não é o resultado da formação de professores, ainda que (a boa) formação seja determinante; c) A inovação pedagógica não é induzida de fora, mas um processo de dentro, que implica reflexão, criatividade e sentido crítico e autocrítico; d) A movimentos, que extravasam do âmbito local, é sempre uma opção individual e local; Inovação pedagógica, ainda que inspirada ou estimulada por ideias ou a inovação pedagógica dentro da escola envolve sempre o risco de esbarrar contra o currículo, nestes dias de desenvolvimento exponencial da ciência e da tecnologia não é sinônimo de inovação tecnológica (pp. 277-287).

Enfim, nessa perspectiva, a inovação deve estar acompanhada de um repensar da prática pedagógica e isso pressupõe um processo gradual, não acontece de forma repentina, mas se estabelece nas relações harmoniosas entre aprendiz e mestre onde a arbitrariedade dá lugar à reciprocidade, de maneira tal que a relação entre ambos se dê a partir da horizontalidade.

Na inovação pedagógica, há uma ruptura com o modelo “fabril” pautado no ensino, porém este deve dar lugar ao modelo em que o foco passa a ser a aprendizagem, pois agora é o aprendiz quem toma as rédeas, ou seja, ele é o condutor, o protagonista da sua história, tendo o seu educador como um auxiliador e orientador nessa trajetória, criando possibilidades e cuidando para que o pupilo alcance metas e obtenha a aprendizagem necessária para o seu desenvolvimento cognitivo e que, sobretudo, exercite a autonomia e autoria.

Sousa e Fino (2007) nos ajudam a compreender que:

[...] tudo acontece, presentemente, num contexto de mudança, incerteza e imprevisibilidade, consciente e deliberada. Partindo da análise crítica da escola, enquanto produto da modernidade, e perante o fosso cada vez mais acentuado entre ela e a sociedade no seu todo. Há que questionar o desfasamento do sistema educativo, nomeadamente escolar, relativamente às novas exigências que lhes são colocadas, pois a escola não pode ser apenas um joguete de mudanças externas, mas deve assumir, ela própria, a mudança sendo importante refletir sobre inovação, enquanto mudança desejada (p. 12).

Percebe-se que a sociedade hodierna está anos luz na frente se comparada à escola. Alunos do século XXI têm que conviver e estudar nesses espaços que são os mesmo do século XIX e que, por isso, já não atendem os anseios dessa clientela que está cada vez mais exigente. Os alunos de hoje conseguem desempenhar muito bem diversas tarefas ao mesmo tempo.

Por isso, não é concebível mais uma escola no modelo fabril, na qual os discentes são moldados como se fossem fantoches ou marionetes, uniformizados e adaptados para uma realidade que já não existe mais. Toffler (1980) critica o sistema educacional comparando-o como o funcionamento de uma fábrica:

A solução só podia ser um sistema educacional que, na sua própria estrutura, simulasse esse mundo novo. Tal sistema não surgiu logo, pois ainda hoje conserva elementos retrógrados da sociedade pré-industrial. No entanto, a ideia geral de reunir multidões de estudantes (matéria-prima), destinados a ser processados por professores (operários) numa escola central (fábrica) foi uma demonstração de gênio industrial (p. 393).

Infelizmente, nossas escolas ainda se constituem dentro desse modelo fabril, cuja característica predominante se dá conhecida por metodologias arcaicas centrado no ensino, pautada num currículo fechado e distante da realidade, dentre outros aspectos. Por isso, é preciso um repensar urgente do sistema educacional, no sentido de uma ruptura ou mudança paradigmática, a fim de atender as necessidades das crianças e jovens que clamam por uma nova escola.

Daí a necessidade de se pensar em outro caminho a seguir. Esse caminho pode ser vislumbrado a partir de uma concepção de inovação pedagógica que consiga romper com essa estrutura baseada na instrução (ensino) e passe a olhar o aluno como sujeito principal, como protagonista, como autor da sua trajetória e como condutor dos seus projetos de vida.

Nessa perspectiva, o professor deve assumir uma postura de mediador da aprendizagem e, nesse processo, deve ter a compreensão que a prática docente demanda uma concepção de educação como um processo de autoaprendizagem, centrado no aprendiz. Isso implica um novo modo de compreender o ensino.

O professor tem oportunidade de realizar o papel de mediador entre o aluno e o conhecimento, pois pode ser o facilitador, o incentivador e o motivador dessa aprendizagem, trabalhando em parceria e buscando alcançar os mesmos objetivos.

Fino (2009) afirma que:

Na esteira dos construtivistas o papel do professor passa a ser caracterizado como facilitador do crescimento do conhecimento no interior dos seus alunos. O professor atua como facilitador se for capaz de proporcionar aos seus alunos materiais e maneiras de pensar mais rico de modo a estimular maior atividade e mais profundo envolvimento capazes de conduzir a mais conhecimento e maior compreensão (p. 89).

Nesse contexto, a educação pode se tornar um processo contínuo de construção e reorganização dos conhecimentos, tendo como finalidade o desenvolvimento global e harmonioso da personalidade, para formar o indivíduo crítico num momento histórico.

Portanto, notamos que é utilizar a literatura infantil centrada na aprendizagem em que a prática docente não é a única fonte de informação, mas na criação de diversas possibilidades de situações de aprendizagens disponíveis para que os alunos possam formular e testar hipóteses, estabelecer relações, produzir e construir conhecimentos correspondentes com a sua forma de pensar e compreender os fenômenos e os fatos da vida.

Desse modo, podemos pensar na inovação pedagógica como o caminho para a melhoria da qualidade da educação e da promoção de espaços para realização dos sonhos dos nossos jovens. É preciso que o professor desenvolva situações que favoreçam a construção do saber e envolva a criação em ambientes de aprendizagens que fomentem a criticidade, o pensamento reflexivo e, sobretudo, o trabalho em parceria com o aluno em uma relação de respeito horizontal.

Faz-se imprescindível refletir, discutir e entender todas as implicações da introdução da literatura infantil no processo pedagógico para que sua utilização, enquanto recurso pedagógico, não se transforme em mais um elemento sem significação como tantas outras experiências vivenciadas e subutilizadas. Para tanto, a introdução dessa ferramenta no contexto escolar implica em inúmeros desafios que os profissionais de ensino terão de enfrentar para que, de fato, possa se constituir como um inovador pedagógico.

2.3 Literatura infantil à luz da inovação pedagógica como ruptura paradigmática

Estamos diante de uma sociedade onde as relações estabelecidas parecem ser obsoletas e ultrapassadas. Antunes (2003), teórico da comunicação, identifica na sociedade momentos que refletem o caminhar da humanidade em três expressões que sintetizam essas percepções. Sendo elas:

O teocentrismo, momento em que Deus assumia uma posição central na cultura, na moral, na estética, na política. Na sociedade teocrática, marcada pelo poder da “igreja” o homem sentia-se tolhido em desafiar, impor ou até

mesmo conquistar, pois existia um poder que queimava e extirpava todos aqueles que ousavam questionar, pode-se assim dizer que esse período foi marcado pelo obscurantismo nas ciências, na literatura e nas artes; O antropocentrismo, período das descobertas de novos mundos em que o homem passa a determinar o que deve ser valorizado na sociedade, na filosofia, na moral e na arte. O homem agora passa a ser o centro de tudo e nesse período há uma busca incessante pelo saber que, por sua vez, é endeusado como se o mesmo constituísse a salvação para os problemas da humanidade. Assim, o homem dessa época entende que tudo pode ser decifrado, diagnosticado, previsto, controlado. Há certo endeusamento pelo conhecimento. É esse conhecimento que o leva a acreditar numa sociedade de bem-estar. Sociedade essa que investe na utopia material em vida, onde o saber deve explicar, buscando através de a racionalidade dar uma razão para todos os acontecimentos; Por fim, o advento da globalização marcou uma nova era de descontinuidade, em contrapartida nos sugere uma falsa homogeneização, todos agora fazem parte dessa nova sociedade, no entanto nem todos podem usufruir dos benefícios e cada vez mais há um fosso desigual separando diferenças gritantes em todo o mundo. Esse mundo permeado pelos meios técnicos caracterizado por uma ingênua modernização tem sido palco de instabilidades e incertezas. De um lado a riqueza de uma minoria contrapõe-se a miséria de uma maioria de excluídos desse processo (p.55).

Porém, notamos que o mundo marcado pelo racionalismo já não atende mais a sociedade contemporânea. É inegável a crise pela qual atravessam os sistemas educativos nos dias de hoje. Essa crise teve início quando a sociedade industrial começou a dar lugar a uma forma de organização econômica e social na qual a informação e o conhecimento se tornaram mais importantes do que as indústrias tradicionais.

De acordo com Sousa e Fino (2001) essa crise

Tem vindo a manifestar-se, fundamentalmente, no processo de erosão que, a partir da fragilidade do vínculo entre a escola e o desenvolvimento econômico e social, desembocou em manifestação, falta de qualidade, desinvestimento, desmotivação e proletarização dos professores. E que é coincidente com a crise do paradigma estruturante da escola, cuja vigência entrou em colapso a partir do momento em que a sociedade industrial começou a dar lugar a uma nova organização econômica e social cujos contornos ainda não estão completamente definidos (p. 378).

No entanto, ao mesmo tempo em que o mundo se metamorfoseia social, econômica e politicamente a escola continua sendo uma instituição arcaica, inapta a operar em uma sociedade pós-moderna altamente complexa, o que segundo os autores cria “[...] uma consciência crescente da descontinuidade, da não-linearidade, da diferença, da necessidade do diálogo, da polifonia, da incerteza, da dúvida, da insegurança [...]” (FINO & SOUSA, 2003, p. 255).

Diante dessa perspectiva, faz-se necessário ouvir as vozes dos alunos, sua cultura, suas experiências, sair da zona de conforto e procurar romper com o paradigma antigo e as suposições que o acompanham ao longo do tempo, demolindo os muros da fábrica de ensinar, pois é óbvio que se vivemos em uma sociedade pós-moderna precisamos de uma educação pós-moderna que seja “capaz de incrementar os vínculos entre os alunos e a comunidade, enfatizar a descoberta e a aprendizagem e de fazer caducar a distinção entre aprender dentro e fora da escola” (SOUSA & FINO, 2001, pp. 382-383).

Nesse contexto de integração entre o saber de dentro e de fora da escola devemos destacar a importância de atividades extracurriculares enquanto elemento de impulsão ao ato educativo do ponto de vista individual à medida que promove uma interação com o contexto cultural e social no qual o aprendiz se encontra inserido, proporcionando uma mudança de postura frente ao tradicional modelo de educação que pode vir a contribuir a um direcionamento ao caminho da mudança e da inovação.

Com isso, a literatura infantil a partir de uma atividade inovadora, assume notável importância visto que essa modalidade cultural, apesar de sua incontestável importância para a cultura brasileira tem sobrevivido praticamente fora da escola, já que esta tem, muitas vezes, a mantido aquém dos currículos escolares, pois “as escolas não proporcionam contextos de aprendizagem autênticos, uma vez que os contextos dos praticantes autênticos residem fora da escola” (FINO, 2011, p. 49).

Esse distanciamento das instituições escolares remonta a invenção da escola pública no auge da revolução industrial e o surgimento do paradigma fabril de escola, tal como Toffler (1980) o descreveu. O autor o definia como sendo um modelo que se assemelhava às fábricas e tinha por objetivo preparar os estudantes para atender as necessidades de mão de obra especializada das indústrias e ao qual não interessava a cultura popular.

No entanto, mesmo após a decadência do industrialismo, esse distanciamento da cultura popular, incluindo a literatura ainda é comumente observado nas escolas atuais. Talvez por ter sido consolidada em comunidades interioranas, muitas vezes afastadas da realidade escolarizada, a literatura infantil foi (e ainda é) encarada, como gênero literário menor.

Daí a importância de ações como as realizadas na escola campo de pesquisa objeto de estudo desta investigação. É bem verdade que nos últimos cinquenta anos a literatura infantil vem ganhando algum espaço na educação brasileira, mas ainda de forma muito tímida.

De acordo com Popper (1990) no período compreendido entre os anos de 60 e 80 do século XX, a literatura infantil, assim como a cultura popular de modo geral, obteve grande divulgação, pois adquiriu acentuado sentido político e ideológico. Mas foi somente no ano de 2003, com o reconhecimento pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), como Patrimônio Cultural Imaterial Brasileiro que a literatura infantil “parece adquirir significado qualitativo” (p. 221).

Uma prática pedagógica que valorize a literatura infantil toma sua importância ao passo que pode proporcionar uma tomada de consciência a partir de uma nova proposta pedagógica, pois, segundo Freire (2011) a aquisição de uma nova pedagogia enraizada na vida dessas subculturas, a partir delas e com elas, será um contínuo retomar reflexivo de seus próprios caminhos de libertação; não serão simples reflexos, se não reflexiva criação e recriação, um ir adiante nesses caminhos: “métodos”, “prática de liberdade” (FREIRE, 2011, p. 09).

Nesse contexto, o contato dos estudantes do ensino fundamental com a literatura infantil em sala de aula pode proporcionar uma integração da cultura popular dos alunos à cultura normatizada presente na escola e criar um ambiente de construção de conhecimento onde o aprendiz é o cerne da ação (PAPERT, 1997).

Práticas pedagógicas como as desenvolvidas na sala pesquisada valorizam a cultura escolar dos alunos e encontram respaldo nos estudos de Vygotsky (2007) para quem “todas as funções cognitivas desenvolvidas da criança aparecem duas vezes. Primeiramente, no nível social, ou seja, entre as pessoas (interpsicológica), e, posteriormente, no nível individual, ou seja, no interior da criança (intrapsicológica)” (VYGOTSKY, 2007, p. 64).

Isto é, a construção do conhecimento envolve atividades externas que se internalizam ao longo do seu desenvolvimento. O autor considera a existência de uma área de potencial desenvolvimento cognitivo na mente de cada aprendiz. Ele nomeia essa área de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) e a define como sendo:

A distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente dos problemas e o nível de desenvolvimento potencial, que é determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (p. 97).

Este distanciamento entre desenvolvimento real e potencial do aprendiz aponta, segundo o autor, para a possibilidade da existência de “janelas de aprendizagem” que possam garantir

aos aprendizes uma variedade de conteúdos e atividades para que eles venham a construir individual e intrapsicologicamente a sua aprendizagem, a partir da interação social com a orientação de um adulto ou de uma criança mais apta.

Para Fino (2009):

A interação social não se define, portanto, apenas pela comunicação entre o professor e o aluno, mas também pelo ambiente em que a comunicação ocorre, de modo que o aprendiz interage também com os problemas, os assuntos, as estratégias, a informação e os valores de um sistema que o inclui (p. 07).

Ainda de acordo com o autor, ao interagir tanto com o professor quanto com o meio social, o aprendiz habilitar-se-á a um nível mais elevado de interação, possibilitando uma melhor interiorização dos conhecimentos, processos e valores que utiliza, uma vez que “todo o processo [de aprendizagem] envolve a tomada de consciência do aprendiz sobre o próprio conhecimento, e pode ser guiado pelo professor que confronta o aprendiz com as tarefas de reconhecimento apropriadas” (FINO, 2011, p. 08).

A ideia de uma “janela de aprendizagem” no tocante a literatura infantil assume sua relevância à medida que se busca uma personalização da aprendizagem por meio da realização de atividades mediadas pelo professor/orientador em que se alicercem hábitos culturais e sociais nos quais as crianças estão inseridas.

Essas posições de Vygotsky (2007) encontram similaridade no pensamento construcionista de Papert (1997) para quem o conhecimento é produzido pelo aprendiz por meio da interação com o meio e de seus conhecimentos prévios (p. 03). Segundo o autor, isso acontece quando o aprendiz está engajado na construção de algo externo ou ao menos compartilhável como um livro, uma máquina, um programa de computador ou, no caso de nossa investigação, com a literatura infantil.

Não nos esqueçamos de que, em se tratando de educação, a inovação só acontece na presença de uma crise paradigmática que, segundo Kuhn (1998), se dá a partir do momento que “o paradigma existente deixou de funcionar adequadamente na exploração de um aspecto da natureza, cuja exploração fora anteriormente dirigida pelo paradigma” (KUHN, 1998, p. 126).

Piaget (1990) também faz ecoar essa atmosfera de mudança ao questionar o paradigma atual da educação, destacando a necessidade de tornar os sujeitos construtores de sua própria história, afirmando:

Se desejamos formar indivíduos capazes de criar e de trazer progresso à sociedade do amanhã, é claro que uma educação verdadeira – que se deverá orientar para uma redução geral das barreiras – é superior a uma educação consistente apenas em moldar os assuntos do querer pelo simplesmente aceitas (p. 35).

Assim, práticas pedagógicas que permitam aos discentes assumirem funções que anteriormente não lhes eram atribuídas, tendem a causar uma descontinuidade nos modelos estabelecidos, visto que “a melhor aprendizagem ocorre quando o aprendiz assume o comando” (PAPERT, 1997, p. 29).

Logo, frente às exigências atuais do mundo pós-moderno, a escola precisa repensar urgentemente sua prática para ser capaz de aprofundar os vínculos entre a cultura escolar e a cultura do aluno. Nesse sentido Fino (2011) afirma:

Precisamos enfatizar a aprendizagem em uma perspectiva de um ciclo de internalização do externo e externalização do que está dentro e assim por diante, que entenda a inovação pedagógica como ruptura paradigmática na qual o aprendiz deve ser o foco central da ação porque o “conhecimento é construído por quem aprende e não por quem ensina (p. 47).

Desse modo, é possível falar em aprendizagem real e significativa frente a uma sociedade que opera mudanças a cada minuto e que está disposta a atender aos anseios de seus aprendizes mais exigentes. Dentro dessa abordagem, é preciso considerar o surgimento de novas habilidades imprescindíveis para que o aluno desenvolva aptidões na busca seletiva de informações de forma crítica e reflexiva em prol da construção do conhecimento pessoal e coletivo, “que reconhece a importância do outro, a existência do processo coletivo de construção do saber e a relevância de se criar ambientes de aprendizagens que favoreçam o desenvolvimento de aprendizagens (MORAES, 2003, p. 64).

Contudo, é importante considerar que o ambiente escolar proporcione espaços de inclusão crítica e consciente, o que significa inseri-los na sociedade com aptidão para saber decifrar as linguagens icônicas, compreender as representações gráficas utilizando os saberes adquiridos com propriedade em prol do seu desenvolvimento cognitivo.

As possibilidades pedagógicas em prol da construção do conhecimento a utilização da literatura infantil no âmbito escolar só terão sentido a partir de mudanças da postura pedagógica do professor e com um repensar deste sobre sua prática, para que a literatura infantil não seja programada para repetir o “velho ensino” que simplifica e reduz as suas potencialidades de utilização pedagógica criativa na exploração dos textos.

Diante desse cenário a escola não pode ficar alheia a esse processo, contudo é preciso ter o cuidado na incorporação da literatura infantil no ambiente escolar não pensando em substituir o quadro branco ou outro livro didático pela literatura infantil, mas como uma transformação e reflexão bem mais profunda exigindo de todos os envolvidos nos processos de aprendizagem reflexão crítica e ética. Uma mente aberta, interativa e participativa pode encontrar na literatura infantil uma ferramenta potencializadora que propicie aprendizagens significativas e colaborativas.

Deve-se ater ao fato de que as ferramentas pedagógicas utilizadas não substituem o professor, este deve ser um agente estimulador de curiosidades do aluno. O uso da literatura infantil na educação, dentro de uma concepção de inovação pedagógica possibilita que o professor atue como mediador e que os alunos por sua vez transformem a informação em conhecimento, de uma forma dinâmica, inovadora e prazerosa.

Para Freire (1982) a partir da capacidade criativa do homem “grandes expressões da criatividade humana surgem, pois, seguindo a perspectiva de que os indivíduos são capazes de processar, armazenar e executar tarefas que revolucionam a sociedade” (p. 98).

Assim, utilizar a literatura infantil como catalizadora desse processo permite que o público infanto-juvenil tenha experiências diferentes das que costumam ter dentro das salas de aulas, ao mesmo tempo, cria novos caminhos para vencer os desafios impostos pela sociedade contemporânea, uma vez que o uso pedagógico da literatura infantil através de uma abordagem construcionista pressupõe a criação, a intervenção, a autonomia e a autoria que estimula o pensamento e o desenvolvimento da autoestima do educando, transformando os discentes em protagonistas e os docentes como coadjuvante dessa história.

PARTE II – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

3. CAMINHOS METODOLÓGICOS

3.1 Estudo de caso

Esta pesquisa teve uma abordagem qualitativa e se deu por meio de um estudo de caso numa sala do 5º ano do ensino fundamental da Escola Rural Santa Clara, a fim de analisar de que forma a Literatura Infantil contribui para uma aprendizagem crítico-reflexiva, baseada no desenvolvimento da autonomia e da criatividade dos estudantes.

A opção pelo estudo de caso justificou-se pelo enquadramento como estratégia adequada para resolver tal problema, pois o estudo de caso retrata com fidedignidade a experiência em múltiplas dimensões, onde o pesquisador não deve intervir nas interpretações apresentadas, nem manipular os dados coletados.

Retomando o objetivo geral que norteou essa pesquisa foi analisar de que forma a literatura infantil contribui para uma aprendizagem crítico-reflexiva, baseada no desenvolvimento da autonomia e da criatividade dos estudantes, por meio dos seguintes questionamentos:

- Como se dava a apresentação da literatura infantil nas aulas do 5º ano do ensino fundamental da Escola Rural Santa Clara?
- O uso da literatura infantil contribuía de forma significativa para a aprendizagem crítico-reflexiva no ensino fundamental da escola de campo pesquisada?
- A literatura infantil facilitava a compreensão dos conteúdos de língua portuguesa trabalhados na turma em estudo?
- A literatura infantil era trabalhada sob a ótica da inovação pedagógica na escola campo de pesquisa?

Para tanto objetivando a compreensão desse estudo buscou-se amplas fontes bibliográficas de acordo a temática definida, selecionando de forma criteriosa autores que discutem sobre inovação pedagógica e literatura infantil no âmbito escolar. Dessa forma, aliando a teoria e imersão ao campo da pesquisa como observador participante, foi possível realizar análises

críticas E reflexivas sobre a introdução da literatura infantil no ambiente escolar, confrontando as práticas pedagógicas sob a luz da inovação pedagógica.

Esta abordagem metodológica nos permitiu analisar um ambiente de aprendizagem em particular, em um contexto e um tempo determinado, refletindo sobre as maneiras pelas quais os participantes constroem o conhecimento, levando em consideração as práticas pedagógicas, a interação entre os pares e com o meio e os interesses desenvolvidos no ambiente pesquisado.

Vale ressaltar que, para coleta dos dados, utilizamos a câmera fotográfica e caderno de anotações para, posteriormente, serem feitas as transcrições e organização do material em textos, a partir para seleção e codificações e através do princípio da categorização, tudo em conformidade com o ensinado por Bardin (1979).

A pesquisa essencialmente de cunho qualitativa, proporcionou inúmeras descobertas sobre o fenômeno investigado, bem como a compreensão dos sentidos e significados da realidade pesquisada e da cultura local escolhida, qual seja a singela Escola Rural Santa Clara, localizada no povoado de Gravatá dos Gomes no município de Poção no estado da Pernambuco, Brasil.

Buscou-se não só descrever práticas pedagógicas, mas refletir criticamente tomando por base teóricos que deram contribuições valiosas, trazendo assim uma melhor clarificação da temática abordada, como também penetrar na compreensão do conceito do método qualitativo, não se limitando apenas a uma mera descrição.

Fino (2008) citando Sabiron (1881), nos ajuda nessa compreensão de ir além dos mecanismos descritivos, afirma:

Ora, Sabiron esclarece que investigando as instituições, grupos e organizações sociais, é possível superar a estrita dependência descritiva, ao ser entendida como devedora de um enfoque pluridisciplinar, uma vez que é pluridisciplinar o saber disponível sobre essas instituições, grupos e organizações. De modo que se mantém a dependência descritiva, mas como base sobre a qual se interpreta. E continua, afirmando que a dupla vertente de pensamento e de acção, assim como a finalidade conscienciatizadora e dialéctica da investigação sobre o conjunto dos fenómenos educativos conferem à investigação uma intencionalidade (p. 43).

No intuito de se chegar à compreensão pela assimilação da metodologia qualitativa, buscamos o arcabouço teórico necessário para chegar à conclusão de que o método qualitativo era o meio adequado para entender a cultura que nos propusemos a investigar.

Ainda segundo o autor, esse método inicialmente foi bastante utilizado na antropologia no intuito de “designar trabalho de campo” e, atualmente, como esclarece Fino (2008) citando Lapassade (2005):

Esse termo já está bastante difundido nas ciências sociais e agora não se limita apenas ao trabalho de campo, mas de uma forma mais abrangente reporta “a uma concepção de sociologia que se opõe à concepção dominante se qualificando como standard positivista e qualitativo (p. 149).

Comungando nessa linha, nos preocupamos nessa pesquisa em realizar uma análise crítica pautadas em processos que constituem o ser humano em sociedade e em cultura. Buscamos, na perspectiva da filosofia fenomenológica, provocar os sentidos das coisas, isto é, entender tudo e imprimir nossa subjetividade.

Nesse ínterim, estudamos a cultura e entendemos que, apesar de características comuns de um currículo engessado e predominado por uma metodologia dominante, podemos desenvolver uma cultura própria. Nesse sentido, entendemos que a Escola Rural Santa Clara, de certa forma, se diferenciou em relação à comunidade em que está inserida ao ter proposto o uso da literatura infantil como forma de instigar a formação de leitores em sua comunidade.

Em consonância com o que Fino (2008) defende, vejamos:

De facto, estudar a educação, sobretudo por recusar qualquer possibilidade de arranjo de natureza experimental, bem como estudar os sujeitos nos seus ambientes naturais, pode constituir uma ferramenta poderosíssima para a compreensão desses intensos e complexos diálogos intersubjectivos que são as práticas pedagógicas. Um diálogo intersubjectivo que decorrem dos actores que povoam um contexto escolar e narram, “de dentro”, como se fosse por alguém que se torna também actor para falar como um deles (p. 45).

Macedo (2010) afirma que, em se tratando de uma pesquisa qualitativa faz-se imprescindível a descrição criteriosa do universo e as ações dos sujeitos, afim de que possa emergir no seu mundo cultural com todas as suas particularidades. Por isso, o investigador teve que se desprender e mergulhar observando o espaço de forma a se aprofundar e entender toda e qualquer situação e, sobretudo, a valorização das culturas.

Fino (2008) explica:

Não é possível ignorar toda uma série imensa de rotinas, artefactos, crenças, valores e outros que, interagindo, dão substância e significado a essa cultura. Mas também não se pode ignorar que cada cultura é um sistema dinâmico, em que cada um dos seus elementos interage com os demais, decorrendo da alteração mesmo de um único desses elementos uma modificação cultural (p. 95).

Nesse norte, houve uma preocupação enquanto pesquisador, com o mundo dos sujeitos, no intuito de observar, interrogar, conhecer e analisar a fim de se chegar à compreensão, no momento da imersão no campo de pesquisa, de maneira cautelosa e cética, onde a observação contou com o fator persistência e paciência, buscando, exaustivamente, a compreensão do objeto na tentativa de obtenção dos resultados que nem sempre corresponderam ao almejado.

Macedo (2010) assevera:

Como uma prática de pesquisa que se quer rigorosa, a pesquisa fenomenológica, ao ver que o fenômeno pesquisado está ligado ao sujeito pesquisado por uma relação dialética entre seu horizonte conceitual e a experiência do sujeito, na qual, mediante a intersubjetividade, a coexistência, estabelece seus resultados (p. 19).

Assim, como pesquisadores críticos, procuramos verter, em todo o percurso, uma relação franca e aberta com os sujeitos da pesquisa, pois era de extrema relevância nos posicionarmos com os envolvidos de maneira clara e honesta, afim de enxergar através das suas perspectivas as práticas pedagógicas usadas para a construção do conhecimento.

Sempre houve o desprendimento e mergulho no espaço escolar, observando-o de fora, ao mesmo tempo estando dentro, mas mantendo-se de certa forma distante com um olhar de curiosidade e, sobretudo, valorizar a cultura e o sentimento de pertencimento da realidade investigada produzido pelo estreitamento das relações estabelecidas nos meses de contato com o grupo.

Assim sendo, Fino (2008) leciona:

Em todo o caso, esta metodologia habilita o investigador a um contacto muito estreito e prolongado com a realidade que se propõe estudar, e a circunstância de poder vir a ser “adaptado” pelo grupo social que estuda como uma espécie de novo membro abre-lhe portas para o interior desse grupo onde, afinal, a cultura se gera e se partilha (p. 95).

Nesse diapasão, nos preocupamos não só com a descrição mecânica do universo e das ações dos sujeitos, mas, com a postura crítica, ética e observadora que o pesquisador precisava ter para descrever os fatos, até mesmo os imperceptíveis ou “insignificantes”. Tivemos que

considerar e escolher a metodologia, tendo em mente o objeto de estudo e procurando olhar com simpatia as mínimas coisas que para muitos podiam passar despercebidas. Por isso, foi imprescindível “olhar o outro” com um misto de curiosidade, interesse e atenção como explicita Sousa (2000) ao ratificar que:

[...] são as “pequenas coisas” que ocorrem dentro ou fora da sala de aula, dentro ou fora da escola, que devem passar a ser o objeto privilegiado de investigação, para o que se requer uma atenção, um olhar já não de alguém superiormente estranho, que vem de fora para observar, mas um olhar interessado, implicado, ou seja, um olhar crítico. Só com esta nova atitude poderá haver lugar para o desvelamento dos significados profundos que subjazem às interações pessoais, para a partir daí se construírem novos conhecimentos curriculares. (p. 107).

Nesse sentido, a investigação teve o intuito de se debruçar sobre a cultura local como observador participante das ações pedagógicas, afim de compreender as práticas dos atores envolvidos, quais sejam professores e alunos. Assim, os diálogos e observações contribuíram para trazer uma melhor clarificação do entendimento da inovação pedagógica, ao mesmo tempo refletir sobre as relações que surgiam a partir do uso de práticas ancoradas nos princípios da inovação pedagógica, visto que a inovação implica em mudança de prática e isso pressupõe que essas têm que estar acompanhadas de reflexões críticas do fazer pedagógico tradicional.

Fino (2011) esclarece que “é preciso conhecer com que lente olhamos para as práticas pedagógicas que nos permite compreendê-las e interpretá-las, ao ponto de nos sentirmos aptos a concordar em que são, ou em que não são, inovadoras” (p. 99).

Assim sendo, enquanto pesquisador das ciências sociais houve a preocupação de se estar atento para esse olhar criterioso, procurando, através da ida ao campo da pesquisa, extrair significados, a partir das situações vividas e presenciadas, que permitiram compreender as implicações do uso da literatura infantil no contexto escolar como ferramenta inovadora no processo educacional da escola campo de pesquisa.

Vale ressaltar que, durante os meses da pesquisa, houve respeito pelos sujeitos, uma vez que entendemos que esse ambiente se constitui de espaços ricos como um organismo vivo, dinâmico e distintos, afinal se está lidando com pessoas e suas práticas. Portanto, houve inúmeros momentos de interação, diálogos e trocas de saberes, no ávido desejo pela descoberta, “cada acontecimento tinha a sua história própria que ia sendo descoberta” (SOUSA, 2000, p. 31).

O ponto de partida foi a escolha do lócus da pesquisa, qual seja a Escola Rural Santa Clara, situada no município de Poção, Pernambuco, Brasil. A escolha por esse local deveu-se ao fato de esta escola ter tido a iniciativa de introduzir a literatura infantil como ferramenta pedagógica, a fim de formar leitores assíduos e críticos em sua comunidade.

Percebeu-se, em visitas que antecederam a ida ao campo como investigadora, que havia uma exploração desse instrumento por docentes e discentes nas práticas pedagógicas há, aproximadamente dois anos. Sendo assim, percebemos que havia uma cultura leitora presente na rotina da realidade dessa escola. Para tal verificação, utilizamos algumas técnicas para a coleta dos dados, a exemplo da recolha de documentos, da observação participante, com notas de campo e das entrevistas semiestruturadas.

Com o intuito de travar esse diálogo, recorreremos ainda a livros e artigos científicos na busca de todo e qualquer conteúdo que auxiliasse nas argumentações e aporte teórico referente ao objeto de estudo, até por que a bibliografia é imprescindível por se tratar de um “procedimento metodológico importante na produção do conhecimento científico”, consoante Lüdke & André (2013).

3.2 Um estudo de natureza qualitativa

A pesquisa qualitativa como a conhecemos tem suas origens no final do século XIX, época em que os cientistas sociais começaram a questionar a utilização dos métodos de investigação das ciências naturais e físicas como modelo para estudos relacionados aos fenômenos sociais e humanos (ANDRÉ, 2012).

Para Galeffi (2009) “o que se chama hoje de pesquisa qualitativa é na verdade um produto da modernidade epistemológica. É resultante de um movimento de diversificação de disciplinas ocorrido no século XIX” (p. 46). Ainda segundo este autor, uma pesquisa de natureza qualitativa promove uma maneira de identificar as verdadeiras concepções desenvolvidas em um determinado ambiente e que convergem para questões que não podem ser tratadas a partir de uma ótica única.

De acordo com Stake (2010) a evolução histórica do conhecimento científico é marcada pelo pensamento qualitativo que “emergiu por meio de rupturas causadas pela necessidade de explicar, para além dos dados quantitativos, os significados presentes no ambiente de investigação” (p. 11).

Lüdke & André (2013) defendem a ideia de que uma pesquisa qualitativa procura entender e interpretar os fenômenos estudados em seu ambiente natural de investigação, em toda a sua plenitude de processos sociais existentes.

Em concordância, Oliveira (2003) diz que:

As abordagens qualitativas propiciam descrever a complexidade de problemas e hipóteses, bem como analisar a interação entre variáveis, bem como compreender e classificar determinados processos sociais, oferecer contribuições ao processo das mudanças, criação ou formação de opiniões de determinados grupos e interpretação das particularidades dos comportamentos ou atitudes dos indivíduos (p. 58.).

Nesse sentido, o pesquisador precisou desenvolver uma relação dinâmica entre o mundo objetivo e a subjetividade das situações investigadas. Scliar (2000) afirma que em uma pesquisa qualitativa “o ambiente natural é fonte direta para a coleta de dados e o pesquisador é o instrumento chave” (p. 20)

Por isso, na presente pesquisa de natureza qualitativa, procuramos não privilegiar apenas uma prática metodológica, mas utilizamos estratégias de pesquisa muito variadas tais como na fenomenologia, nas narrativas e no estudo de caso, pois este tipo de pesquisa não se fundamenta em um conceito teórico e metodológico unificado (STAKE, 2010).

Sousa (2000), tece comentários acerca da importância e da diversidade das abordagens metodológicas em uma pesquisa de natureza qualitativa, uma vez que:

Elas não partem de modelos já elaborados, mas de esboços de modelos, esboços de teorias que sofrerão necessariamente ajustamentos graduais, reformulações e recriações progressivas, num processo dialético entre a teoria e a prática. [e devem abrir espaço] à comunicação e à compreensão entre o sujeito observado e o sujeito que observa, a partir de diálogos abertos, entrevistas e questionários flexíveis, sem uma ordem rígida a seguir (pp. 07-08).

Com um campo de abordagens e métodos tão variados a pesquisa qualitativa requereu uma cuidadosa escolha dos métodos de coleta e análise de dados, os quais possibilitaram uma

verificação crítica da realidade investigada. Assim, para realizar o percurso investigativo proposto utilizamos uma abordagem qualitativa, baseada num estudo de caso.

Para Bogdan e Biklen (1994) na realização de uma pesquisa de natureza qualitativa faz-se necessário um prolongado contato com a situação investigada e a coleta de dados precisa ser feita a partir das percepções dos atores pesquisados, numa visão holística do fenômeno, que permita desenvolver uma interpretação fiel do ambiente estudado, por meio da interação entre o investigador e a realidade pesquisada. E foi isso que fizemos na presente investigação.

3.3 Técnica e instrumentos de coleta de dados

3.3.1 Observação participante, com notas de campo

A observação participante é uma técnica de coleta de dados que não consiste apenas em ver, ouvir e anotar dados, mas uma modalidade especial onde o observador participa ativamente do ambiente estudado, com funções determinadas, assumindo assim uma abordagem do tipo qualitativa.

No decorrer das observações participantes realizadas durante essa investigação o pesquisador manteve um grau de relacionamento com os sujeitos de forma a construir confiança e intimidade, permanecendo o máximo de tempo no local da pesquisa. Com isso, foi possível se impregnar dos costumes, da linguagem e da compreensão do caso pesquisado, possibilitando assim a interpretação dos dados com rigor.

Para Lapassade (2005) a observação participante assinala o trabalho de campo no seu conjunto desde a chegada do pesquisador ao campo da investigação, até o término do estudo, depois de uma longa estada no cenário da pesquisa. Tendo em vista que um dos importantes instrumentos na pesquisa qualitativa é a observação participante, não poderia deixar de abordar tão relevante técnica, bastante utilizada até porque em se tratando do estudo de caso sem sombra de dúvidas, se constitui como um dos instrumentos primordiais nas pesquisas.

Para essa pesquisa utilizamos a observação participante, com notas de campo. Essa técnica se mostrou de grande valia para a coleta de dados, pois através das observações constantes nas salas de aula, munido de um caderno de anotação transitávamos pelos corredores, pátio, e outros locais por onde era permitido, a fim de registrar os pontos mais significativos observados.

Nesses momentos procurávamos sempre ser empáticos para não correr o risco de provocar constrangimentos ou obstáculos que demandassem resistências. Por isso, afim de se evitar contratempos, no período das observações, foi necessário utilizar conversas prévias ou agendamentos no intuito de acompanhar as práticas pedagógicas da docente e discentes, como também criar um clima de inteira confiança entre os investigados nesses encontros.

Vale salientar que a observação participante foi uma das técnicas que mais permitiu analisar os processos metodológicos, com o intuito de registrar pontos significativos da temática em estudo, exigindo do pesquisador uma dedicação e participação na comunidade escolhida.

Lapassade (2005) afirma que “o observador participante vai se esforçar em adquirir um conhecimento de membro. E, sem sombra de dúvida, esse esforço pode valer a pena, pois permite uma maior aproximação gerando confiança e respeito entre o pesquisador e pesquisado (p. 70).

Nesse norte, notamos que o uso das observações aproximaram os sujeitos investigados e o investigador que pode ter contato direto com o meio cultural estudado. No entanto, é importante ressaltar que as observações não geraram um simples registro mecânico, pois como esclarece Macedo (2010) foi necessário inseri-lo num processo de interação e de atribuição de sentidos. Portanto, buscamos descrever os fatos observados através do olhar do outro, entendendo as angústias, os anseios, os fracassos e os êxitos descritos.

As notas de campo trataram-se de um processo reciprocamente educativo para a pesquisa, na medida em que o saber do senso comum e o saber científico se articularam na busca da pertinência científica e da relevância social do conhecimento produzido. Assim, a observação participante tornou-se um instrumento significativo para a realização desse estudo.

Ainda dentro desse conceito Lapassade (2005) chega a afirmar que a observação participante é uma técnica fundamental da investigação, sobretudo porque “os dados coletados ao longo

dessa permanência junto das pessoas, provém de muitas fontes e, principalmente da observação participante” (p. 69).

No entanto vale ressaltar que, em uma pesquisa qualitativa, o recomendável é possuir determinado grau de envolvimento, mantendo, contudo, certo distanciamento, evidentemente. Como acrescenta Lapassade (2005) “a necessidade de conservar uma certa distância, aliás inevitável, é constantemente invocada, isso pode ser para dar provas de seriedade metodológica” (p. 74).

Ao refletir sobre o papel do pesquisador no campo levamos em consideração a questão do comprometimento com a pesquisa, ou seja, o envolvimento demasiado. Tomamos cuidado para não tomar a frente da situação, mas nos comprometemos em garantir a veracidade dos fatos observados. Ao descrever determinada situação, buscamos sempre o equilíbrio entre o envolvimento e distanciamento, sempre procurando entender a cultura que ora era observada com seriedade e também indagamos e refletimos acerca do objeto de estudo.

No decorrer do processo passamos de um estranho no ninho para uma pessoa reconhecida como membro, partícipe do grupo que nos propusemos a estudar. Ao adentrar no espaço da pesquisa, o pesquisador precisou demonstrar respeito pelos sujeitos pesquisados e cuidou para manter um clima favorável e agradável aos questionamentos e indagações levantadas, sobretudo, esforçando-se para não provocar constrangimentos.

Assim, para esse trabalho investigativo, consideramos diversas situações para coleta de dados, tendo como espaço da pesquisa a sala de aula, pátio, quadra de esportes e salas dos professores da Escola Rural Santa Clara, observando todas as informações pertinentes para análise da coleta de dados, no desejo ávido e constante para adentrar o caminho, de ouvir e conhecer através do outro, através das relações estabelecidas com uma única vontade de entender como o outro pensa.

Macedo (2010) ao abordar sobre os recursos metodológicos assevera:

É interessante notar que os recursos metodológicos qualitativos da pesquisa apontam para uma outra forma de se fazer ciência, uma ciência que aceita, sem escamotear, o desafio inquietante e maravilhoso de saber que quer saber sobre aquele que pensa e sabe (p. 42).

Então, de acordo o autor, esse desejo túbido pelo saber faz com que o pesquisador cada vez mais adentre no campo da pesquisa com olhar de encantamento pelo seu objeto, até porque

todo pesquisador deve ter uma consciência socrática de que “só sei que nada sei”. Por fim, maiores considerações sobre a observação participante serão abordadas no capítulo IV, nas análises dos dados obtidos no período dessa investigação.

Em relação as notas de campo sabemos que essa técnica é muito utilizada por investigadores despojados que o constroem ao longo da elaboração do estudo. Segundo Bogdan e Biklen (1994), o diário de campo constitui “o relato escrito daquilo que o investigador vê, ouve, pensa e experimenta no percurso da coleta, refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (p. 110).

As notas de campo são um apanhado geral de um aprofundamento reflexivo sobre as experiências vividas em campo pelo pesquisador com o intuito de aprender profundamente o contexto do trabalho da investigação científica.

Nesse sentido, Macedo (2010) afirma que as notas de campo:

Permitem que sejam destacadas observações particulares sobre aquilo que seja de interesse, sobre um evento ou uma situação que se quer investigar com mais profundidade ou ainda outras leituras sobre o tema observado ou que tenham surgido de suas observações. Possibilitam um aprofundamento reflexivo sobre as experiências vividas no campo de pesquisa e no campo de sua própria elaboração intelectual, visando apreender, de forma profunda e pertinente, o contexto do trabalho de investigação científica (pp. 93;133).

Através desse instrumento não se executaram apenas anotações, visto que através deste aconteceu à convivência com o objeto de estudo, se obteve mais informações, havendo participação efetiva do pesquisador.

Assim, tudo que se observava foi sendo anotado em um diário de campo, a fim de manter o rigor na veracidade das confirmações posteriores da pesquisa escrita. Na realidade, a prática do diário de campo permitiu que o pesquisador se situasse melhor nas nuances da instituição da pesquisa e nas características implícitas e tácitas.

Em geral, a prática escrita de um diário de campo possibilitou ao pesquisador compreender como seu imaginário estava implicado no labor da pesquisa, quais seus atos falhos, quais os verdadeiros investimentos que ali estavam sendo elaborados. Foi um esforço para tornar-se cômico da caminhada, do processo pessoal e co-construído da produção.

Para Lüdke & André (2013) o diário ultrapassa seu quadro técnico de coleta de informações, sendo também, frequentemente, um diário de pesquisa. O texto institucional não oferece

somente seu quadro de referência, mas orienta implicitamente a observação, informando os dados que se coleta e excluindo outros.

Nessa direção, ao construir o diário de campo nessa pesquisa reafirmamos definitivamente o status de ator/autor. Portanto, ao narrar minuciosamente o que vimos e vivemos durante a observação participante transformamos o diário num significativo dispositivo de autoformação.

3.3.2 Entrevistas semiestruturadas

A fim de coletar dados a serem analisados lançamos mão de entrevistas com professores e alunos, pois consideramos essa técnica como um recurso de expressiva relevância, sendo um dos principais instrumentos usados em pesquisas das ciências sociais.

Esse instrumento desempenhou um papel importante no decorrer da presente investigação sabendo que a grande vantagem dessa técnica em relação às outras “é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos” (LÜDKE & ANDRÉ, 2013, p. 34).

Lapassade (2005) nos traz uma definição para esse instrumento importante na investigação:

A entrevista é um dispositivo no interior do qual há uma troca que não é, como a conversação denominada de campo, espontânea e ditada pelas circunstâncias. Ela põe face a face duas pessoas cujos papéis são definidos e dissimétricos: o que conduz a entrevista e o que é convidado a responder, falar de si (p. 148).

Assim, resta evidente que a entrevista foi um instrumento bastante útil na pesquisa qualitativa, pois além de captar as ideias e representações dos atores, possibilitou a dialogicidade entre pesquisador e pesquisado com vistas à construção do conhecimento através das ricas trocas emergidas.

O investigador participou ativamente da pesquisa, através de conversas informais podendo traduzir fatos importantes, até mesmo nas solicitações de informações, na busca por dados precisos a respeito dos recursos que cercam o objeto da pesquisa. Assim, foi possível se apropriar das experiências e das informações da instituição.

Para Macedo (2010) “a entrevista é um rico e pertinente recurso metodológico para apreensão de sentidos e significados e para a compreensão da realidade humana, na medida em que toma como premissa irremediável que o real é sempre resultado de uma conceituação” (p. 104). Já Yin (2010) aduz que “no geral as entrevistas constituem uma fonte essencial de evidências para o estudo de caso, já que a maioria delas trata de questões humanas. Essas questões deveriam ser registradas e interpretadas através dos olhos de entrevistadores específicos e respondentes bem informados” (p. 115).

Sendo assim, realizamos entrevistas semiestruturadas com a professora e os alunos do 5º ano do ensino fundamental da Escola Rural Santa Clara. Na obtenção dos dados referente às entrevistas com a docente optou-se por conversas informais, semiestruturadas, a fim de deixá-la falar acerca da temática em questão, o que foi devidamente registrado no diário de campo.

As entrevistas buscavam clarificar qual a concepção da educadora e dos educandos frente ao uso pedagógico da literatura infantil nas aulas. Além disso, buscamos investigar as habilidades e competências dos discentes concernente ao uso da literatura infantil na escola e, ao mesmo tempo, procuramos compreender se as práticas pedagógicas com a literatura infantil poderiam ser enquadradas dentro de uma concepção de inovação pedagógica ou não.

A entrevista com alunos teve a intencionalidade de identificar ações, comportamentos, atitudes e habilidades, no intuito de responder os questionamentos dessa investigação. A entrevista com a professora teve o objetivo de colher as impressões sobre o uso da literatura infantil na prática educativa.

Desse modo, organizamos os dados com o intuito de preservar o nome da professora e dos alunos. Sendo assim, iremos nos referir aos mesmos como P1 e como A1 até A10, conforme o quantitativo de alunos entrevistados. Destacamos algumas opiniões significativas dos sujeitos, a fim de separar e diagnosticar palavras chaves que serviram de base para a análise de dados.

Feito isso, passou-se para a etapa seguinte que consistiu no agrupamento das palavras-chave que serviram de base para análise. Terminada a categorização dos dados relacionados, emergiram as categorias de análise que foram abordadas com mais detalhes no próximo capítulo. Para a entrevista com os alunos, solicitamos a autorização dos pais ou responsáveis, uma vez que estávamos lidando com crianças.

Na entrevista semiestruturada demos atenção à formulação de perguntas básicas sobre o tema investigado, conforme ensina Toffler (1980) que aduz:

A entrevista semiestruturada tem como característica questionamentos básicos que são apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa. Os questionamentos dariam frutos a novas hipóteses surgidas a partir das respostas dos informantes. O foco principal seria colocado pelo investigador-entrevistador. Complementa o autor, afirmando que a entrevista semiestruturada “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...]” além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações (p. 152).

Assim, entendemos que a entrevista semiestruturada teve como foco um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista. Notamos que as entrevistas fizeram emergir informações de forma mais livre e as respostas não eram condicionadas a uma padronização de alternativas.

De outro lado, Manzini (2003) salienta que é possível um planejamento da coleta de informações por meio da elaboração de um roteiro com perguntas que atinjam os objetivos pretendidos. O roteiro serviria, então, além de coletar as informações básicas, como um meio para o pesquisador se organizar para o processo de interação com o informante.

Sendo assim, as entrevistas tiveram um peso preponderante, visto que foram um recurso de expressiva relevância para coleta de dados nessa investigação. Portanto, em se tratando de uma pesquisa qualitativa, as entrevistas semiestruturadas, além da coleta de dados permitiram uma maior aproximação com os sujeitos, pois através do diálogo e interações, conseguimos chegar a compreensão do objeto em estudo.

Para análise dos dados obtidos a partir das entrevistas semiestruturadas fundamentamos a metodologia na análise de conteúdo, visto que precisávamos organizar o material que se encontrava em estado rústico e necessitava de tratamento e simplificação.

3.3.3 Recolha de documentos

A coleta de dados foi realizada, primeiramente, a partir da pesquisa documental que se utiliza de materiais analisados e publicados, buscando documentos que possam traduzir informações mais apuradas do caso, tais como cartas, escrituras, ofícios, fotos, filmes, entre outros.

Durante a investigação a pesquisa documental teve a função de subsidiar o estudo revelando aspectos mais aprofundados sobre os questionamentos e dúvidas do pesquisador, por meio da análise do regimento da escola, do projeto em estudo e das produções dos discentes.

Para Gil (2002) “a principal vantagem da pesquisa documental reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente” (p. 45).

Nesse sentido, entendemos que a análise documental foi útil para fazer comparações com outros casos semelhantes, buscando fundamentação teórica e também para reforçar a argumentação do pesquisador. Segundo Yin (2010) “esse tipo de informação pode assumir muitas formas e deve ser o objeto de planos explícitos de coleta de dados” (p. 107).

Gil (2002) afirma que:

A pesquisa documental possui uma série de vantagens por retratar fonte fidedigna, não ter custo e evitar o contato com os pesquisados, porém vale ressaltar que a subjetividade ou a objetividade nas análises podem não serem totalmente corretas. É importante que o pesquisador considere as mais diversas implicações relativas aos documentos antes de formular uma conclusão definitiva (p. 47).

Assim, os documentos serviram como evidências e se constituíram através da análise do regimento da escola, do projeto em estudo e das produções dos discentes. No entanto, não foi dada tamanha confiança aos documentos, pois os mesmos poderiam também traduzir uma realidade inexistente. Por isso, utilizamos também a observação participante, com notas de campo e as entrevistas semiestruturadas.

3.4 Local do estudo

Poção é um município do estado de Pernambuco que se estende por 246,8 km² e conta com 11.242 habitantes no último censo realizado em 2010. Vizinheiro dos municípios de São João do

Tigre, Alagoinha, Sanharó e Pesqueira. Poção se situa a 19 Km a Norte-Oeste de Pesqueira que é a maior cidade nos arredores e a 1 109 metros de altitude com as seguintes coordenadas geográficas: latitude 8° 11' 19" Sul, longitude 36° 42' 31" Oeste.

Pesqueira é um município brasileiro do estado de Pernambuco, distante a 215 km da capital do estado. Situa-se na microrregião do Vale do Ipojuca e mesorregião do Agreste Pernambucano, vizinho dos municípios de Sanharó, Poção e Alagoinha.

O Projeto Político Pedagógico da Escola descreve que:

A Escola Municipal Rural Santa Clara fica à margem esquerda da Rodovia da Renascença, PE 196, que liga o município de Poção a Pesqueira. Foi fundada em 1979, num projeto de Celso Duarte e Silva, representante do Poder Executivo do Município de Poção/PE, que fortemente envolvido com a comunidade local, ampliou vínculos de compromisso e responsabilidade com as vidas, os sonhos, as expectativas e as propostas de todos na perspectiva de assegurar os direitos à educação no processo de construção do conhecimento e aprendizagem. Nessa época a escola ofertava a modalidade do ensino multiseriado de 1ª à 4ª série com a participação de quarenta e cinco alunos, sob o ângulo da tendência tradicional de ensino. A professora chamava-se Maria de Freitas Ramos, conhecida como dona Maria de Martins. O projeto de construção da escola atravessou os limites econômicos do Município de Poção/PE em direção ao Estado. O empenho do idealizador na realização do projeto resultou em aquisição de terreno doado pelas Indústrias Alimentícias Peixe e em liberação de recursos financeiros pelo governador do Estado, Marco Antônio Maciel. A obra não teve a supervisão de engenheiro, os trabalhos de acompanhamento e construção foram executados pelo mestre de obras Aprígio Alves da Hora. A escola recebeu o nome de Santa Clara numa homenagem do idealizador a sua mãe, Clara Leite Branquinho, que sem índice algum de escolaridade, era respeitada e reconhecida como pessoa que desenvolveu habilidades para sobreviver no mundo do saber sistematizado, além de reconhecer na educação valores de enriquecimento cultural e formação para o exercício pleno da cidadania. A instituição foi inaugurada no mesmo ano de fundação com apenas uma sala de aula que abrigava uma classe multisseriada com 45 alunos. A primeira professora foi Maria de Freitas Ramos que superou as dificuldades provenientes de séries diferenciadas e centrou seu objetivo no processo educacional vigente, direcionando o sistema normativo para garantir os direitos à educação a assegurar o processo de construção do ensino/aprendizagem. O edifício tem uma construção térrea, é patrimônio do Município de Poção/PE, sofreu remodelações a fim de ampliar a área construída, mas nada que desvirtuasse sua planta original. Essas adequações foram necessárias em decorrência da crescente demanda da população nos anos posteriores, que resultou na urgente necessidade de ofertar em maior escala o acesso a escolarização, resultando em 1997 um projeto de reforma e ampliação, sendo construídos mais duas salas de aulas, dois banheiros e uma cozinha que funcionam anexos à escola. No ano de 2006 a escola necessitou de um novo projeto de reforma e ampliação, uma vez que a mesma recebeu alunos oriundo da Escola Francisco Carlos de Oliveira, localizada no Sítio Goiabeira, que foi nucleada. Assim sendo, foram construídas mais duas salas de aula, dois banheiros infantis, uma secretaria, onde também funciona

aulas de computação para todos os alunos matriculados na escola e outra sala que funciona como sala de leitura. No ano de 2014 houve a necessidade de ampliar o espaço escolar com a construção de uma sala onde funcionava a biblioteca e adaptação aos padrões de acessibilidade. Atualmente ela encontra-se em estado regular de conservação, dispõe de boa ventilação, com janelas nas salas e área aberta para recreação, necessitando, porém, de novas reformas e ampliação.

O estudo que se apresenta foi realizado na Escola Rural Santa Clara, localizada no Povoado Gravatá dos Gomes, na cidade de Poção, estado de Pernambuco, Brasil. A autorização para a realização da investigação veio, inicialmente, por meio de conversas informais com a professora da sala campo de pesquisa. Em seguida, foi elaborado um documento dirigido à diretora da unidade escolar, no qual especificamos os objetivos da coleta de dados.

A diretora autorizou a realização do estudo e também foi solicitada a autorização dos pais dos alunos, por se tratarem de crianças, para que pudessemos registrar entrevistas e fotografias que foram utilizadas neste estudo.

3.5 Os participantes

Os participantes desta investigação foram os alunos do 5º ano do ensino fundamental da escola campo de pesquisa e a professora. No decorrer do período da investigação participaram das aulas 10 aprendizes com idades entre 9 e 10 anos e a professora da turma.

A entrada no campo de pesquisa, independentemente do método de investigação escolhido, foi negociado pelo pesquisador, evitando-se, nesse primeiro momento, a introdução de registros e valorizando o estabelecimento de boas relações (LAPASSADE, 2005).

No caso de uma pesquisa de natureza qualitativa que visava o estudo da cultura em uma perspectiva de dentro para fora e não de fora para dentro, a negociação de acesso ao campo de pesquisa não se faz apenas necessária, como essencial.

Angrosino (2009) afirma que uma boa negociação além de criar boas relações com os participantes da pesquisa, possibilita ao pesquisador que “depois de aceito pela comunidade estudada, seja capaz de usar uma variedade de técnicas para coleta de dados para saber sobre as pessoas e seu modo de vida” (p. 34).

De outro lado Lapassade (2005), sugere que o termo “entrada no campo” quando se trata de uma pesquisa de natureza qualitativa às vezes significa o acesso formal e às vezes significa ganhar confiança dos membros do grupo que será investigado, mas não raramente podem ter os dois sentidos. A principal tarefa neste momento é construir relacionamentos.

A negociação, na maioria das vezes, não é tão simples quanto se espera, pois é preciso muito esforço, paciência e persistência no sentido de estabelecer uma empatia com os envolvidos do local escolhido para a investigação. Esse deve ser o ponto de partida, pois permitirá ao pesquisador o direito de acesso livre ao campo.

Segundo Lapassade (2005) devem-se utilizar diversos mecanismos para estabelecer os contatos iniciais e utilizar os diversos instrumentos possíveis como telefone, celulares, emails, encontros com amigos para aproximação (p. 34).

De antemão há que se considerar redes de relacionamentos com pessoas conhecidas que tenham amizades e acesso aos gestores, coordenadores ou até mesmo alguém que exerça uma função que não esteja especificamente enquadrada em uma posição hierárquica de destaque. No entanto é importante observar que, mesmo após os primeiros contatos, o tempo inteiro o pesquisador tem que está renegociando a sua presença no espaço, até porque se sabe que está em um terreno “desconhecido” e uma presença, no sentido de observar e coletar dados pode originar estranhezas a ponto de provocar recusas.

Nessa hora, deve-se usar e abusar da diplomacia e argumentos plausíveis que justifiquem sua presença. Lapassade (2005) acrescenta que “é preciso sempre renegociar tal acesso. A relação com as pessoas deve ser constantemente negociada e renegociada ao longo da pesquisa e não apenas uma vez. Nada é jamais conseguido de forma definitiva e global” (p. 70).

Portanto, é imprescindível a todo pesquisador o cuidado nesse primeiro contato, e nesse momento toda a informação é válida, preciosa e o ideal é procurar sempre cativar os seus investigados, nesse caso o amor a dedicação e compreensão são ingredientes que não podem faltar ao pesquisador.

Lapassade (2005) aborda algumas implicações que o pesquisador participante deve assumir, tais como a “implicação periférica”, em que o pesquisador participa das atividades, porém sem ser admitido no centro, ele não está no comando da situação, já na “implicação ativa” o

pesquisador se esforça para adquirir status de membro, “ele fica com um pé dentro e outro fora” (p. 73).

Em se tratando da presente pesquisa, o acesso ao campo demandou uma interação do pesquisador com os participantes da investigação. De início, conversamos com a direção da escola e com a professora sobre como aconteceria a investigação, não havendo dificuldades nesse contato. Apesar da negociação inicial ter se mostrado de suma importância para um bom desenvolvimento da investigação, o contato precisou ser renegociado constantemente no decorrer da pesquisa à medida que surgiam novas situações.

3.6 Análise dos dados

Para a análise dos dados coletamos algumas produções dos alunos, tais como: poesias, produções textuais, desenhos, como também fotografias consideradas como relevante subsídio no cruzamento das entrevistas semiestruturadas e da observação participante. Essas produções foram de grande valia para auxílio no tratamento dos dados utilizando--as no princípio da categorização, optando pela análise de conteúdo para o tratamento e organização das informações.

A análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análises das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos a descrição do conteúdo das mensagens e os indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção ou recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 1979).

A introdução dessa técnica foi bastante relevante, pois permitiu galgar um percurso extenso que envolveu diferentes fases de análise, tal como a “pré-análise”, fase na qual selecionamos o material para a exploração e o tratamento dos registros que culminou numa tarefa árdua de catalogação e categorização dos dados brutos que foram organizados e simplificados de forma a se chegar na sua real compreensão.

Foi através da análise de conteúdo que o pesquisador, em um exercício constante e profundo, fez um esforço para interpretar de maneira consciente e crítica os dados coletados, conforme

os ensinamentos de Bardin (1979) que assevera “a análise de conteúdo procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça” (p. 44).

Através da análise de conteúdo o material foi tratado através de codificações ou categorizações, isto é, foi realizada a transformação dos dados brutos em representações significativas e a partir daí o investigador fez as inferências necessárias.

Sendo assim, Bardin (1979) afirma:

A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação, e seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão dos caracteres comuns destes elementos (p. 117).

Enfim, foi por meio desse processo de tratamento das informações que se estabeleceu um conjunto de categorias, classificadas em códigos que auxiliaram a compreensão e a interpretação dos resultados, até porque foi na categorização que os dados brutos foram organizados em materiais relevantes e significativos.

Tal tratamento foi primordial, uma vez que:

Tratar o material é codificá-lo e a codificação corresponde a uma transformação efetuada segundo regras precisas dos dados brutos do texto, transformação esta que por recorte, agregação e enumeração permite atingir uma representação de conteúdo ou da sua expressão susceptível de esclarecer o analista acerca das características do texto (BARDIN, 1979, p. 103).

Assim, a categorização, aliada a codificação, permitiu que os dados brutos fossem tratados de forma que se transformassem em um material compreensível e elegível, por meio de recursos como a triangulação, impregnação e saturação, observando todos os caminhos e filtrando todas as informações relevantes que contribuíram de maneira significativa para dar qualidade e veracidade à pesquisa.

Produzimos uma análise e interpretação criteriosa dos dados obtidos através das entrevistas semiestruturada com os alunos e a professora da turma em estudo, bem como através das observações participantes das aulas que utilizavam a literatura infantil como ferramenta de inovação pedagógica. Ademais analisamos os documentos que compunham o projeto e triangulamos todos esses dados por meio da análise de conteúdo.

Durante o tempo em que esse estudo foi realizado todo trabalho desenvolvido levou a crer na veracidade dos dados coletados, visto que no transcorrer do período descrito os dados foram analisados e reanalisados tantas vezes quantas foram necessárias para se chegar aos resultados apresentados no próximo capítulo.

Bardin (1979) aduz que “qualquer análise do conteúdo passa pela análise da mensagem. Esta constitui o material, o ponto de partida e o indicador sem o qual a análise não seria possível” (p. 134). Algumas etapas foram seguidas e, após a transcrição e a documentação dos instrumentos coletados, foi realizada uma leitura minuciosa que permitiu que o pesquisador não se afastasse do norte da pesquisa (MACEDO, 2010).

Esta etapa foi o momento em que o pesquisador realizou a comparação e o cruzamento dos dados, confrontando-os e comparando-os, a fim de alcançar uma interpretação mais minuciosa, ou seja, o pesquisador tinha por objetivo dar sentido aos dados coletados, através da releitura e da integralidade e confirmação das categorias de análise alcançadas.

A análise interpretativa voltou-se para alguns fatores como o respaldo do referencial teórico e dos resultados alcançados. As respostas obtidas na coleta de dados e a interpretação conclusiva nada mais era do que o campo onde fixamos nossa atenção.

Nesse sentido, afirma Fino (2003):

O êxito da investigação qualitativa decorre em grande medida da capacidade interpretativa do investigador, o que, se é verdade que lhe atribui, aparentemente pelo menos, grande liberdade na mobilização dos instrumentos teóricos de análise, tem o inconveniente de o deixar à mercê dessa capacidade interpretativa, bem como do uso de uma subjectividade que nunca é completamente controlada (p. 11).

Assim, entende-se que no transcorrer do processo de análise dos dados coletados não podemos desconsiderar as crenças, valores, rotinas e artefatos que fazem parte da cultura investigada. Para Fino e Sousa (2003) alguns elementos culturais foram imprescindivelmente relevantes durante o processo de coleta e tratamento dos dados, foram eles:

a) os papéis sociais assumidos pelos participantes da pesquisa; b) as rotinas do grupo; c) as tarefas específicas desempenhadas pelos membros participantes do grupo pesquisado; d) a negociação e o compartilhamento do conhecimento produzido, levando em consideração as crenças e as convicções pessoais; e) os artefatos e utensílios produzidos; f) a influência da cultura local em relação à cultura que os cerca (p. 08).

Assim, os elementos da análise extraídos das entrevistas semiestruturadas e das observações participantes com notas de campo ofereceram subsídios para a elaboração de respostas que nos aproximaram ao máximo da realidade pesquisada, identificando as respostas no que diz respeito à contribuição oferecida pela literatura infantil na construção do conhecimento, desenvolvimento do protagonismo infantil e sua consideração enquanto utilização de uma prática pautada numa concepção de inovação pedagógica.

**PARTE III – APRESENTAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS
RESULTADOS**

4 TRATAMENTO E ANÁLISE DOS DADOS

O objetivo deste capítulo é versar sobre os resultados do estudo e sobre a utilização da literatura infantil nas aulas que decorreram dos dados obtidos durante a estadia no ambiente investigado por meio de observações das práticas pedagógicas e da realização de entrevistas semiestruturadas com os alunos e a docente da turma em estudo.

Durante a coleta de dados buscamos registrar o cotidiano da escola em seus pormenores, apontando tudo que considerávamos relevante para a investigação, em conformidade com as palavras de Angrosino (2009) que aduz:

Não existe nenhuma fórmula aceita por todos os estudiosos que possa servir de parâmetro para a análise dos dados coletados em campo. Na verdade, alguns teóricos salientaram que a análise de dados é necessariamente “feita sob medida” para satisfazer as exigências próprias de projetos específicos (p. 92).

A análise e interpretação dos dados aconteceram depois de terminada a coleta dos dados e foi de suma importância para consolidar as informações obtidas durante a coleta dos dados. Esta etapa foi executada por meio da análise de conteúdo que, segundo Macedo (2010) “é um recurso metodológico interpretacionista que visa descobrir os sentidos das mensagens de uma dada situação comunicativa” (p. 145).

O presente capítulo organiza-se por meio das questões da pesquisa que se propõem a responder os objetivos e alcançar as categorias coletadas no decorrer da análise de dados. Para isso formulamos as questões abaixo descritas que procuraram facilitar a interpretação dos resultados obtidos nesse estudo.

4.1 Como se dava a apresentação da literatura infantil nas aulas do 5º ano do ensino fundamental da Escola Rural Santa Clara?

Para esse primeiro aspecto elencamos duas categorias, a saber: a) Construção do conhecimento e b) Fascínio-

A categoria A referente à construção do conhecimento foi construída devido aos depoimentos da docente que na entrevista confirma o uso da literatura infantil como instrumento que favorece a construção do conhecimento, conforme os relatos a seguir:

A literatura infantil pode favorecer a construção do conhecimento sim, eles brincam, desenham, interagem e eles acabam produzindo. Acredito que a literatura infantil pode ser considerada como inovação pedagógica, pois com certeza favorece a construção do conhecimento, já que o aluno tem a liberdade no ato das leituras. A literatura infantil é uma ferramenta de construção de conhecimento, fortalece a construção e habilidades de uma forma mais concreta, trabalhando a leitura de maneira prazerosa (P1) Me chamou bastante atenção, e eu gostei do envolvimento da turma e do desenvolvimento deles na aprendizagem. Foi muito boa a atividade de elaborar um pequeno projeto com fábulas e fazer-los pesquisar os textos para realizar a leitura individual (P1).

O discurso da professora evidencia que a literatura infantil favorece a construção do conhecimento. A docente cita atividades que confirmam essa possibilidade, como produções textuais, leitura imagética, socializada, individualizada, dentre outros. Destaca-se a fala da professora ao relatar uma atividade considerada exitosa. Sem sombra de dúvida a aprendizagem por projetos se constitui como um potencializador na construção do conhecimento, visto que através do projeto o aluno é instigado a trabalhar habilidades e competências que contribuem para o seu desenvolvimento cognitivo.

Nesse sentido, há que se considerar que a participação em atividades diferentes permite ao aluno a busca pela descoberta através de atos de leitura que o conduz a pensar sobre esse processo de metacognição. O uso da literatura infantil nessa perspectiva remete a concepção construcionista, até porque “a perspectiva de Papert apontava para a criação de uma ferramenta que, entregue aos aprendizes, potencialize suas possibilidades de aprender e de aprender para além do currículo” (SOUSA & FINO, 2007, p. 07).

Um dos objetivos desse projeto se consistiu em conscientizar a comunidade estudantil a pensar sobre a formação de leitores. Assim, com o uso pedagógico desta ferramenta por meio de projetos, contextualizados, professor e aluno transformam a informação em conhecimento de uma forma dinâmica, inovadora e sedutora, conectando-os ao mundo e criando novos caminhos para vencer os desafios constantes.

A aprendizagem por projetos possibilitou a criação, a produção, a intervenção, estimulou o pensamento e o desenvolvimento cognitivo dos educandos. Isso se percebe quando os alunos se apropriavam de um problema mundial partindo da sua realidade local.

Assim, as atividades por projetos estimularam e propiciaram as crianças a construção do conhecimento de forma saudável e autônoma. Dessa forma, o uso dessa ferramenta na escola contribuiu e oportunizou aos educandos o desenvolvimento de habilidades e competências como aborda a categoria a seguir.

A categoria B, Fascínio, decorreu também das entrevistas semiestruturadas que tiveram um destaque muito significativo, visto que a maioria dos inquiridos considerou que a literatura infantil se constituiu em um elemento motivacional, como também exerceu encantamento e fascínio no público infante-juvenil.

Assim, ratificam a entrevistada:

Os alunos ficam mais motivados, observo que eles ficam atentos. Os alunos se sentem motivados a ler porque é uma ferramenta que permite diversos usos em todas as áreas do conhecimento. É muito bom, a gente percebe que os alunos já têm familiaridade e se sentem motivados a fazer as atividades. Falando das habilidades dos alunos a gente pode perceber o entusiasmo deles pelo livro (P1).

Também nos depoimentos das crianças, encontramos esse fascínio presente quando indagados sobre o que acham da escola com a literatura infantil, a resposta é sempre, “melhor”, “boa”, “ótima”, “legal”.

Acho legal e importante porque desenvolvo mais (A2).
Eu acho legal, porque tem muitas aprendizagens (A8).
Muito bom porque a gente pode aprender muitas coisas (A8).

É perceptível, na fala da professora e dos alunos que o uso da literatura infantil contribuiu de maneira significativa para despertar o interesse dos alunos no desenvolvimento das atividades de leitura, sendo isso fator preponderante na aprendizagem.

A tendência é que os alunos aprendam mais e, nesse caso, a literatura infantil pode contribuir para a construção do conhecimento, quando há contextos e situações de aprendizagens que fomentem o gosto pelas descobertas.

Segundo Papert (1997):

A melhor aprendizagem é a que se compreende e dá prazer. As crianças adoram aprender até quando são ensinadas com uma lógica diferente. Na verdade e mesmo que a maioria das pessoas não goste de ser ensinada, acredito que toda pessoa, especialmente as crianças, gosta sempre de aprender (p. 83).

Com relação a essa categoria, tivemos oportunidade de constatar, através das observações, que os alunos se mostram bastante entusiasmados quando é proposta a leitura socializada na sala de aula.

É sabido por todos que o ser humano não se sente bem com algo que não lhe dá prazer ou o incomode como uma dor ou uma situação adversa. No âmbito escolar não é diferente, portanto, é preciso que a escola proporcione atividades lúdicas e prazerosas que estimulem as crianças a buscar o saber e a expressar suas ideias. Diante do exposto, concluímos que o uso da literatura infantil na escola contribui para a construção do conhecimento e manifestava traços de inovação pedagógica.

4.2 O uso da literatura infantil contribuía de forma significativa para a aprendizagem crítico-reflexiva no ensino fundamental da escola de campo pesquisada?

Para alcançar os resultados desse tópico utilizamos a entrevista semiestruturada com os alunos e com a professora, o que evidenciou que a literatura infantil é considerada um forte aliado para o desenvolvimento do aluno enquanto protagonista da sua trajetória. Assim, expomos abaixo as respostas dos alunos entrevistados.

Tabela 1. Percepção dos alunos acerca das atividades com a literatura infantil

Questões	Conteúdo	Respostas dos alunos
Aulas de literatura infantil	Boas/Legais/Facilitam a aprendizagem/Aprende-se mais	Acho divertidas e legais. (A1) Acho legal e importante porque desenvolvo mais. (A2) Acho legal (A3) Muito boas. (A4) (A5) (A8) Diferentes e boas. (A6) Ótimas. (A7) Eu acho legal porque tem muitas aprendizagens, porque a gente pode

		<p>aprender muitas coisas com ele. (A8)</p> <p>Eu acho legal porque aprendo muito. (A9)</p> <p>Ótimas. (A10)</p>
Atividades do projeto que mais gostam de fazer.	<p>Leitura individual/Leitura coletiva/Leitura em casa/Leitura na biblioteca/Leitura na aula</p>	<p>Das leituras coletivas porque gosto de compartilhar as histórias com os colegas. (A1)</p> <p>Das leituras na biblioteca. (A3)</p> <p>Das leituras com a professora. (A4) (A9)</p> <p>De todas. (A5)</p> <p>Da leitura em casa. (A2) (A6) (A10)</p> <p>De todas. (A7)</p> <p>Das leituras na biblioteca e em casa. (A8)</p>
Diferença nas aulas após o uso da literatura infantil	<p>Superação de dificuldades na leitura/Autonomia</p>	<p>Sim, são mais divertidas e facilitou a leitura. (A1)</p> <p>Sim ficou mais fácil ler os textos. (A2)</p> <p>Sim, leio com mais facilidade. (A3)</p> <p>Sim, achei melhor de ler. (A4)</p> <p>Sim, ficou mais fácil de responder as tarefas. (A5)</p> <p>Sim, aprendi a responder as tarefas sozinho. (A6)</p> <p>Sim, ficou mais fácil de responder as tarefas. (A7) (A8) (A9) (A10)</p>
Todos os professores usam a literatura infantil nas aulas?	<p>Sim</p>	<p>Sim. (A1) (A2) (A3) (A4) (A5) (A6) (A7) (A8) (A9) (A10)</p>
Sentem ou já sentiram dificuldades com a leitura?	<p>Superação de dificuldades na leitura</p>	<p>Tinha antes do projeto, agora não. (A1)</p> <p>Depois do projeto não. (A2) (A3) (A7)</p> <p>Antes do projeto sentia, mas agora não sinto mais. (A4) (A5)</p> <p>Sentia antes de ler. (A6) (A8) (A9) (A10)</p>
O que aprenderam depois do uso da literatura infantil nas aulas.	<p>Leitura prazerosa de textos/Escrita prazerosa de textos</p>	<p>A ler vários textos sem ficar com preguiça. (A1) (A4) (A6) (A5)</p> <p>A gostar de ler diferentes textos. (A2) (A3)</p> <p>A viajar com as histórias dos livros. (A5)</p> <p>A ler mais e escrever histórias. (A7)</p> <p>A escrever histórias. (A8)</p> <p>Gosto de fazer poesias. (A9)</p> <p>A ler mais. (A10)</p>

Modalidade do projeto de que gostam mais.	Apresentação dos textos lidos/Redação de textos	Da leitura socializada para contar a história que li aos outros e apresentar peças delas. (A1) Das apresentações das leituras. (A2) De compartilhar o que li. (A3) Das apresentações teatrais. (A4) (A8) (A7) Eu gosto de fazer mais produção de texto. (A5) Escrever histórias. (A6) Da leitura de poemas e poesias. (A9) Gosto de interpretar as histórias dos livros. (A10)
Aprendizagem depois da utilização da literatura infantil	Facilidade na compreensão	Sim porque entendo o que estão me perguntando agora. (A1) Sim porque não tenho mais preguiça. (A2) (A6) Sim, pois me sinto importante sabendo contar sobre o que li. (A3) Acho que ficou mais fácil de saber o que está pedindo na atividade e nas provas. (A4) Sim. (A5) Sim, ficou bem mais fácil. (A7) (A10) Sim, agora gosto de ler. (A8) Sim, aprendo melhor e mais. (A9)

Dos resultados da Tabela 1 podemos observar que os alunos gostam do uso da literatura infantil nas aulas, que eles demonstram gostar de diversos tipos de leitura, pois superaram suas dificuldades de ler com o uso da literatura infantil, sentido agora prazer pela leitura e pela escrita de textos, bem como facilidade na compreensão dos textos lidos. Assim, identificamos, além das categorias discutidas anteriormente (A e B), as categorias c) Autoria, d) Autonomia e e) Colaboração que apresentamos na tabela 2.

Tabela 2. Resultados do projeto

Categorias	Unidades de Análise
Autoria	<p>A ler mais e escrever histórias. (A7)</p> <p>A escrever histórias. (A8)</p> <p>Gosto de fazer poesias. (A9)</p> <p>Da leitura socializada para contar a história que li aos outros e apresentar peças delas. (A1)</p> <p>Das apresentações das leituras. (A2)</p> <p>Eu gosto de fazer mais produção de texto. (A5)</p> <p>Escrever histórias. (A6)</p>
Autonomia	<p>Aprendi a responder as tarefas sozinho. (A6)</p> <p>A gente pode aprender muitas coisas (A8)</p> <p>Gosto de interpretar as histórias dos livros. (A10)</p> <p>A ler mais. (A10)</p> <p>Da leitura de poemas e poesias. (A9)</p> <p>Da leitura em casa. (A2) (A6) (A10)</p> <p>Me sinto importante sabendo contar sobre o que li. (A3)</p>
Colaboração	<p>Gosto de compartilhar as histórias com os colegas. (A1)</p> <p>De compartilhar o que li. (A3)</p> <p>Das apresentações teatrais. (A4) (A8) (A7)</p>

Dos resultados da Tabela 2 podemos notar que as três categorias analisadas foram construídas a partir da análise de diversos depoimentos do uso constante da literatura infantil na escola. As crianças demonstraram que convivem com a leitura desde os anos iniciais de forma natural e amigável, demonstrando que o acesso aos livros coloca o público infanto-juvenil em contato com um mundo de fantasias e oportuniza o contato com outras culturas e uma gama de

informações, o que faz do professor um mediador para orientar seus alunos na busca e seleção das informações.

Isso confirma que a partir do uso da literatura infantil nas aulas o aluno se torna autor de suas produções, através da autonomia que adquire ao ler e escrever textos de maneira mais facilitada e corriqueira, bem como colabora mais com as aulas e com seus colegas por meio do compartilhamento das produções.

A geração de alunos forjados nessa vertente é diferente, é mais interativa e por isso exige metodologias inovadoras. Nesse sentido, o uso da literatura infantil na escola pode ser um potencializador para que as crianças desenvolvam o papel de protagonistas. É perceptível a autonomia com que as várias crianças lidam com o livro.

Outro fato observado diz respeito às atividades realizadas em casa, pois a maioria disse que gosta da atividade de leitura realizada em casa. É perceptível que a categoria c) Autoria foi possibilitada, pois a criança é capaz de recontar a história que leu. Além disso a Colaboração se dá medida em que os alunos se ajudam mutuamente tanto na escolha dos livros, quanto na execução das atividades, tal como atestam os relatos trazidos nas Tabelas 1 e 2.

Papert (1997) chega a afirmar de forma obstinada que “os pais devem aprender a partir dos seus filhos” (p. 123). Também ressaltamos o relato de uma professora que aborda sobre esse assunto quando diz:

Eles é que ensinavam os pais, tinha pais que ficava encantado quando os meninos liam pra eles, inclusive teve uma oficina na escola que muitas mães disseram isso, teve uma colega nossa que aplicou uma oficina e elas fizeram esse comentário que gostavam quando os alunos levavam os livros para casa porque ela não tinha acesso a eles fora da escola (P1).

A partir da categoria d) Autonomia, observa-se que as crianças, se estimuladas, desenvolvem-se sozinhas até porque elas amam transpor desafios e se sentem felizes quando conseguem resolver determinadas situações e se posicionar como ensinantes. É surpreendente observar que as crianças, quando em contato com esses recursos, conseguem descobrir rapidamente a sua funcionalidade e, ao mesmo tempo, dar suas explicações de como conseguiram chegar à descoberta, conforme Tabela 1.

A respeito da categoria e) Colaboração há algumas considerações a se fazer, pois se percebe que os alunos gostam bastante de produzir peças teatrais ou apresentações sobre as obras que leem, o que foi destacado na Tabela 2. Nesse sentido, notamos que urge a necessidade que a

escola crie oportunidades para que a criança seja estimulada desde cedo ao exercício das categorias analisadas.

A categoria e) Colaboração, sem dúvida, é um ingrediente de suma importância para aprendizagem dos alunos. É importante a escola favorecer o trabalho colaborativo e estimular as crianças desde cedo a partilhar e desenvolver atitudes de ajuda mútua, até porque no âmbito escolar é preciso que eles criem uma cultura de produção e partilha de conhecimentos, afinal “aprender e ensinar só tem significado apenas quando ocorrem num contexto de reciprocidade” (PAPERT, 1997, p. 270).

Como diria Papert (1997) vale ressaltar que os papéis dos agentes são invertidos, uma vez que o discente é a peça chave da peça teatral, ou seja, ele é o protagonista, enquanto o docente deve atuar como orientador e mediador do processo, pois “o papel do professor é criar as condições para a invenção, em lugar de fornecer conhecimentos já consolidados” (p. 75).

É evidente que as crianças gostam de ler e, não se pode negar o potencial criativo delas quando estimuladas a produzirem. Portanto, o uso de um simples livro de histórias pode ajudá-las a despertar a sua mente fértil a aflorar o gosto pelo estético e a afetividade através da criação de uma poesia.

O trabalho de produção textual consiste em um excelente recurso para que crianças expressem sua criatividade, de forma livre e sincera, como todos os meninos e meninas o são. A realização de atividades diferenciadas com o uso de dispositivos móveis dentro de contextos de aprendizagens favorece o desenvolvimento do protagonismo infantil.

A partir das observações das aulas pudemos também notar que as crianças conseguem elaborar resumos de histórias e textos em geral, bem como percebemos que elas já tinham um contato maior com a leitura, o que facilitou a aprendizagem dos conteúdos das outras disciplinas. A partir da análise da categoria colaboração, identificou-se um forte espírito de parceria e ajuda mútua.

De acordo a análise obtida comprovou-se que o uso da literatura infantil nas aulas pode contribuir para o desenvolvimento do protagonismo infantil dentro de contextos de aprendizagens em que o aluno seja estimulado em atividades contextualizadas na busca pelo saber.

4.3 A literatura infantil facilitava a compreensão dos conteúdos de língua portuguesa trabalhados na turma em estudo?

Tabela 3. Observação participante das atividades com a literatura infantil

<p>OBSERVAÇÃO 01 - 01/06/2015</p>	<p>A primeira visita transcorreu tranquilamente, sem problemas. Ao chegar, a escola estava fechada, mas logo a diretora, os professores e os alunos chegaram. Seguindo o planejamento, primeiro conversei com a professora da turma e expliquei como se dariam as observações. Combinamos que seriam nos dias em que a professora trabalhava as atividades do projeto, portanto, nas aulas de português. A professora se demonstrou bastante entusiasmada com a conversa e se encarregou de me apresentar a turma e esclarecer que eu iria participar de algumas aulas dali pra frente. Informei a ela que teria que realizar entrevistas com dez alunos e a deixei encarregada de providenciar as autorizações. Depois disso, a aula começou normalmente e fiquei observando como se davam as atividades. Pude notar que os alunos estavam com vergonha por ter uma pessoa “diferente” na aula.</p>
<p>OBSERVAÇÃO 02 - 02/06/2015</p>	<p>Nessa segunda observação tentei fazer contato com alguns alunos antes do início da aula, a fim de tentar me aproximar mais da turma para que eles se sentissem a vontade e realizassem as atividades da maneira mais confortável possível. Conversei sobre diversos assuntos e perguntei sobre o que eles mais gostavam na escola. Com isso, percebi que a aula fluiu melhor, pois os alunos começaram a me enxergar como uma espécie de ajudante da professora, o que facilitou o contato. Nesse dia foi realizada uma atividade de leitura coletiva e percebi que realmente esses alunos tem um contato muito frequente com a leitura. Parabenizei a professora e quando o horário da aula terminou me despedi e fui embora.</p>

<p>OBSERVAÇÃO 03 - 08/06/2015</p>	<p>Cheguei na escola e fui conversar com alguns professores de outras turmas e pude questionar a eles sobre o projeto. Se eles realmente acham que dá resultado e se todos se engajam nas atividades. Para minha surpresa pude confirmar que todos utilizam o projeto e gostam. E também que os alunos se envolvem de forma espontânea no projeto, pois são estimulados a ler desde cedo, desde o ensino infantil, então o fazem de maneira natural. Fiquei muito satisfeita e me dirigi a sala para observar as atividades desenvolvidas. Nesse dia os alunos deveriam se dirigir a biblioteca para escolher o livro da leitura individual em que eles levam o livro para casa e tem um mês para ler. No final do mês eles compartilham as leituras realizadas em casa com os colegas.</p>
<p>OBSERVAÇÃO 04 – 09/06/2015</p>	<p>A professora começa a aula falando aos alunos que eles irão desenvolver uma atividade leitura. A turma estava bastante entusiasmada e animada. A professora espera a turma acalmar os ânimos e explica a atividade. Já familiarizada com a turma nessa quarta observação, pude perceber que os alunos realmente gostam de ler e dos trabalhos que envolvem leitura. Todos realizaram as atividades e quando terminaram a professora corrigiu. Assim, encerrei essa observação com a sensação de que realmente o projeto surte resultados positivos.</p>
<p>OBSERVAÇÃO 05 – 15/06/2015</p>	<p>A professora avisou que se atrasaria um pouco por algum problema pessoal, então fiquei com os alunos até que ela chegasse. Aproveitei para sondá-los a respeito das entrevistas, a fim de identificar quais eram os mais desinibidos. Conversei com alguns e fiz algumas perguntas sobre a opinião deles sobre o projeto. Quando a professora chegou avisei a ela que já tinha ideia de quem eu queria entrevistar, então entreguei o pedido de autorização para que ela procurasse os pais dos alunos escolhidos. A aula começou e teve início a atividade do dia. Nesse dia foi realizada uma atividade de leitura e interpretação. Pude, mais uma vez, notar que os alunos eram muito engajados, fiquei observando e depois me dirigi a sala dos professores para organizar a realização das entrevistas.</p>

<p>OBSERVAÇÃO 06 – 16/06/2015</p>	<p>Muito satisfeita com as observações realizadas, fui em busca de mais um dia de descobertas nas observações. A aula iniciou normalmente com a professora explicando como se dariam as atividades do dia, até que um aluno pediu para trocar o livro que estava com ele, pois não estava entendendo a história. Nesse momento a professora pediu que o aluno esperasse que assim que terminasse a atividade que estava sendo realizada ela iria fazer a leitura coletiva daquele livro para que os colegas ajudassem o aluno a compreender a história. Assim, notei que além de se preocupar com a formação leitora das crianças, a professora se atém a formação cidadã e solidária que incentiva os colegas a se ajudarem, formando assim aprendizes colaborativos.</p>
<p>OBSERVAÇÃO 07 – 22/06/2015</p>	<p>Me dirigi a escola por ser um dia combinado para observação. No entanto, já sabia que não haveria aula, pois acontecia a comemoração do São João. Assim, participei da quadrilha junina e das outras danças e apresentações teatrais, correio do amor e outras atividades típicas. Nesse dia não houve nenhuma atividade curricular. Foi muito bom para me aproximar ainda mais dos sujeitos da pesquisa.</p>
<p>OBSERVAÇÃO 08 – 30/06/2015</p>	<p>Hoje era a comemoração do São Pedro, mas também era o dia de compartilhar as leituras dos livros que eles haviam escolhido no começo do mês. Então a professora já tinha orientado os alunos a se organizarem em grupos para apresentar suas leituras por meio de teatro. As apresentações eram uma espécie de recontagem da história em forma de novela. Todas as apresentações foram muito divertidas e os alunos gostaram muito da comemoração que foi regada a comidas típicas, danças e é claro leituras.</p>
<p>OBSERVAÇÃO 09 e 10 – 06 e 07 do 07/2015</p>	<p>Com a proximidade do fim do primeiro semestre preferi deixar a realização das entrevistas para a volta às aulas. Então fiquei observando apenas a realização das recuperações de unidade nesses dias. Conversei com a professora e com a direção e fui informada que o recesso acabaria na primeira semana de agosto. Então deixei marcada minha volta para o dia três de agosto, me despedi da professora e dos demais e fui embora, entusiasmada para voltar e concluir minhas observações. No entanto, já tinha a sensação que</p>

	meu estudo já tinha uma resposta positiva.
OBSERVAÇÃO 11 – 03/08/2015	<p>Chegando próximo dos dias marcados para a entrevista, me preocupei em cobrar da professora as autorizações dos pais dos alunos que iriam ser entrevistados. Mas deu tudo certo, pois as autorizações já estavam na direção, então fui buscar, conversei um pouco com a diretora e me dirigi a sala de aula para continuar a observando as atividades de leitura realizadas através do projeto. Cada vez mais sentia que minha coleta de dados estava completa, faltando apenas a confirmação que se dariam com as entrevistas já marcadas. Fiquei até o final da aula.</p>
OBSERVAÇÃO 12 – 04/08/2015	<p>Nesse dia a turma estava bastante agitada, muitos alunos em pé, então a professora pediu que eles se organizarem e explicou que hoje novamente era dia da escola do livro na biblioteca. Os alunos já menos agitados começam a se organizar em grupos para irem até lá escolher o livro. Fui com eles até a biblioteca a fim de observar como se dava a escolha dos livros. Percebi que eles são muito livres para escolher e que nem a professora, nem a funcionária da biblioteca se intrometem na escola. No máximo sugerem algum livro quando perguntando por algum aluno.</p>
OBSERVAÇÃO 13 – 10/08/2015	<p>A atividade de hoje consistia na confecção de um resumo sobre um texto debatido na aula anterior. A professora pede que os alunos se acalmem, pois eles estavam muito inquietos. Depois de conseguir acomodar todos os alunos dá-se início a atividade. A professora orienta os alunos que estão com dúvidas e posso perceber que grande parte concluem a atividade sem muitas dificuldades. No entanto, para outra parte (uma minoria) que não concluiu a atividade na aula, fica encarregado de concluir em casa, ficando a socialização para próxima aula.</p>
OBSERVAÇÃO 14 – 11/08/2015	<p>Cheguei na escola e me dirigi a coordenação, pois queria conversar com a coordenadora pedagógica sobre as entrevistas e sobre a execução do projeto. Como já havia observado várias aulas, achei necessário saber a opinião dela sobre o projeto. Então realizei uma conversa informal em que ela deixou transparecer sua satisfação com</p>

	<p>os resultados do projeto. Pude notar sua empolgação ao falar sobre os resultados e também o orgulho que ela tinha de ser parte de uma escola que incentiva desde cedo o hábito pela leitura. Assim, concluí a conversa satisfeita com o material coletado e fui me preparar para as entrevistas que aconteceriam na semana seguinte.</p>
<p>OBSERVAÇÃO 15 – 17/08/2015</p>	<p>Na verdade, nesse dia estava muito atarefada organizando os aparelhos para as entrevistas com os alunos e com a professora. Então não realizei observação na sala campo de pesquisa. Permaneci na sala dos professores me organizando até a hora do intervalo, momento em que realizei a entrevista com a professora, pois os alunos ficam brincando no pátio e merendando. A entrevista correu tranquilamente, a professora me respondeu sem nenhuma dificuldade as questões propostas e fiquei muito satisfeita com as respostas obtidas e transcritas no diário de campo.</p>
<p>OBSERVAÇÃO 16 e 17 – 18 e 24 do 08/2015</p>	<p>Nos dois dias de entrevistas com os alunos também não pude observar a sala campo de pesquisa, pois como foram escolhidos dez alunos dividi o tempo do horário de aula em trinta minutos para cada entrevistado e isso tomou todo o período das aulas. Então passei esses dois dias só realizando entrevistas com os alunos. Prefiro fazer um por vez para que um não influenciasse a resposta do outro. Correu tudo bem e as respostas de todos os entrevistados foram transcritas no diário de campo. Fiquei muito satisfeita e acredito que consegui coletar os dados necessários para responder a questão desse estudo.</p>
<p>OBSERVAÇÃO 18 – 25/08/2015</p>	<p>Essa era a semana de comemoração do folclore na escola, oportunidade em que foram realizadas diversas apresentações teatrais e leituras de parlendas, poesias, contos. Houve uma grande culminância das leituras, atividades e projetos realizados pelos alunos. Tudo muito rico e bem feito. Nessa oportunidade pude notar que realmente o projeto funciona e pode ser considerado como ferramenta inovadora, pois definitivamente os alunos se mostraram protagonistas de suas aprendizagens e os professores adquiriram posturas de mediadores do conhecimento, focando totalmente no</p>

	aluno. Fiquei muito satisfeita e me diverti bastante com as apresentações e trabalhos.
OBSERVAÇÃO 19 – 31/08/2015	O último dia de observação foi muito bom. Conversei com todos (direção, coordenação, pessoal da cozinha, limpeza, biblioteca, professores e alunos). Explanei minha felicidade e satisfação em ter realizado minha pesquisa na escola. Agradei imensamente a todos pelo carinho, respeito, cooperação, colaboração e acolhida e me despedi de todos com o coração apertado.

Reunimos dados através das observações participantes que geraram a categoria f: Habilidade, percebeu-se que a maioria dos alunos não possuem dificuldades com dinâmica do projeto, pois a maior parte afirma não possuir dificuldades com as atividades e, praticamente todos disseram ter familiaridade com a dinâmica do projeto, consoante Tabela 3. A professora também se mostrou bastante confortável com o projeto e acrescentou que além de contribuir para melhorar a habilidade de leitura, os educandos ficam mais concentrados.

Tabela 4. Habilidade de leitura/escrita

Evidências observadas
<p>Todos utilizam o projeto e gostam.</p> <p>Os alunos se envolvem de forma espontânea no projeto, pois são estimulados a ler desde o ensino infantil, então o fazem de maneira natural.</p> <p>Eles levam o livro para casa por um mês.</p> <p>No final do mês eles compartilham as leituras realizadas em casa com os colegas.</p> <p>Os alunos gostam de ler e gostam dos trabalhos que envolvem leitura.</p>

Os alunos tem um contato muito frequente com a leitura.

Todos realizaram as atividades.

Os alunos são muito engajados.

Os alunos se ajudam na leitura e compreensão dos livros.

Todas as apresentações foram muito divertidas e os alunos gostaram muito da comemoração que foi regada a comidas típicas, danças e é claro leituras.

Os alunos são muito livres para escolher e que nem a professora, nem a funcionária da biblioteca se intrometem na escolha.

Grande parte dos discentes concluem as atividades sem muitas dificuldades.

A professora respondeu sem nenhuma dificuldade as questões propostas.

Nessa oportunidade pude notar que realmente o projeto funciona e pode ser considerado como ferramenta inovadora, pois definitivamente os alunos se mostram como protagonistas de suas aprendizagens e os professores adquiriram posturas de mediadores do conhecimento, focando totalmente no aluno.

Os resultados da Tabela 4 demonstram que os discentes gostam do projeto e se envolvem de forma espontânea nas atividades propostas, pois são estimulados a ler desde o ensino infantil, então o fazem de maneira natural. Isso incentiva o gosto pela leitura e pela produção textual, aguçando a sede de conhecimento. Os alunos se mostram bem engajados com o projeto e se ajudam na leitura e compreensão dos livros. Realizam apresentações e são livres para escolher os livros de levar para casa, o que ameniza as dificuldades de tomada de decisão e conclusão das atividades propostas. Sendo assim, notamos a eficácia do projeto e sua caracterização como ferramenta inovadora, uma vez que eles são protagonistas de suas aprendizagens e os professores são mediadores do conhecimento, focando totalmente no aluno.

Como ensinava Freire (1982) “o ato de aprender é um ato de alegria e contentamento, no qual o cognitivo e o afetivo estão inseridos dicotomicamente” (p. 15). Assim, nessa categoria, percebeu-se, o quanto as crianças demonstram tamanha facilidade e familiaridade com o uso

da literatura infantil nas aulas, uma vez que elas possuíam intimidade com os livros. Notamos que cabe à escola criar oportunidades para que, de fato, a aprendizagem aconteça, visto que a literatura infantil exerce um certo encantamento.

4.4 A literatura infantil era trabalhada sob a ótica da inovação pedagógica na escola campo de pesquisa?

Diante do que foi abordado até aqui, para obtenção dessa resposta, emergiram as seguintes categorias: g) Dificuldades e h) Limitações e mudança da prática.

Na categoria g) Dificuldades, encontramos diversos depoimentos que confirmam algumas dificuldades no uso da literatura infantil na prática pedagógica, principalmente, pela falta de livros em quantidade suficiente na escola. No entanto, cabe ao docente criar possibilidades, aproveitando o que a escola tem a oferecer de melhor, bem como deve estar aberto a aprender a aprender, descendo do pedestal de “ator principal” para se posicionando como coadjuvante. Além disso a inquietação de alguns alunos também atrapalhava bastante o andamento das aulas, vejamos:

Tabela 5. Práticas Observadas

Evidências observadas
No dia 09/06/2015 a professora espera a turma acalmar os ânimos e explica a atividade.
No dia 04/08/2015 a turma estava bastante agitada, muitos alunos em pé, então a professora pediu que eles se organizarem e explicou que hoje novamente era dia da escolha do livro na biblioteca.
No dia 10/08/2015 a professora pede que os alunos se acalmem, pois eles estavam muito

inquietos.

No dia 10/08/2015 a professora orienta os alunos que estão com dúvidas e posso perceber que grande parte concluem a atividade sem muitas dificuldades. No entanto, para outra parte (uma minoria) que não concluiu a atividade na aula, fica encarregado de concluir em casa, ficando a socialização para próxima aula.

Por meio das observações descritas na Tabela 5, notamos que durante as aulas, comumente se via alunos transitando pela sala ou inquietos devido a monotonia e isso redundava em inquietações, em aulas não concluídas ou uma parte da turma sem terminar a leitura. Isso, de fato, se mostrou como um complicador. É necessário, portanto, que os professores se sintam bem, que a situação seja favorável e não adversa ao usar a literatura no contexto escolar.

O professor que se propõe a ser um inovador, deve assumir uma atitude de mudança e isso pressupõe uma compreensão da prática pedagógica e um exercício constante de reflexão-ação-reflexão. Para tanto, a inovação deve vir acompanhada de uma ruptura e mudança de prática.

É o que abordaremos na última categoria, qual seja a h) Limitações e mudanças da prática que é evidenciada na entrevista com a docente da turma quando esta chega a sinalizar o uso da literatura como propulsor da necessidade de mudança na prática pedagógica, consoante relato da Tabela 6, a seguir.

Tabela 6 – Limitações e mudança da prática

Questões	Respostas da docente
A utilização da literatura infantil para o aprofundamento da aprendizagem constitui uma inovação pedagógica?	P1 – A literatura infantil pode favorecer a construção do conhecimento pois os alunos brincam, desenham, interagem e acabam produzindo. Acredito que a literatura infantil pode ser considerada como inovação

	<p>pedagógica pois com certeza favorece a construção do conhecimento, já que o aluno tem a liberdade no ato das leituras. Os alunos ficam mais motivados, observo que eles ficam atentos. Os alunos se sentem motivados a ler porque é uma ferramenta que permite diversos usos em todas as áreas do conhecimento. É muito bom, a gente percebe que os alunos já têm familiaridade e se sentem motivados a fazer as atividades. Falando das habilidades dos alunos a gente pode perceber o entusiasmo deles pelo livro.</p>
<p>Como se dá o processo de aprendizagem crítico-reflexiva no ensino fundamental com o uso da literatura infantil?</p>	<p>P1 – Se dá de maneira planejada. Antes não trabalhávamos com projetos, mas foi muito bom a chegada deles na escola e para desenvolver as atividades foi necessária uma mudança, agora foi uma mudança para melhor. A gente trabalhava só com quadros e livros didáticos e tivemos a oportunidade de ter literatura infantil na nossa sala em nossas mãos, foi bem melhor a aprendizagem dos meninos. Sinto que houve mudanças pois é um instrumento novo de incentivo que facilitou e ajudou o nosso trabalho. Posso dizer que o projeto é um diferencial na escola, pois veio contribuir para melhorar a metodologia das aulas. Nossa curiosidade frequentemente é despertada pelo novo e não devemos temer em enfrentar os demais desafios que estão sempre surgindo. As aulas se tornaram bem mais produtivas e participativas depois do projeto.</p>
<p>Após o uso da literatura infantil os estudantes demonstram compreensão no que diz respeito aos conteúdos trabalhados?</p>	<p>P1 – Sim, pois a literatura infantil é uma ferramenta de construção de conhecimento, fortalece a construção e habilidades de uma forma mais concreta, e facilita o trabalho com a leitura. Me chamou bastante atenção e eu gostei do envolvimento da turma e do desenvolvimento deles na aprendizagem. Foi muito boa a atividade em que elaborei um pequeno projeto de</p>

	fábulas e trabalhei com eles. Eles pesquisavam textos para realizar a leitura individual. Depois desse projeto percebi que os alunos demonstraram uma melhor compreensão em relação aos conteúdos trabalhados na sala de aula.
<p style="text-align: center;">Há um processo de aprendizagem crítico-reflexiva no ensino fundamental após a inserção da literatura infantil?</p>	<p>P1 – Sim, posso dizer que existe sim uma aprendizagem crítico-reflexiva depois da utilização da literatura infantil nas aulas, pois percebemos que os alunos são mais participativos e se mostram mais interessados pela leitura. Além do mais eles mesmos procuram livros de forma autônoma e se mostram mais engajados nas aulas.</p>

Notamos no discurso da entrevista transcrita acima que a professora evidencia que o uso da literatura infantil em sala de aula produz mudança, porém, a fala da docente indica que a “mudança” está atrelada ao “novo” ou uso como ferramenta de “facilitar o trabalho” ou contribui para “melhorar a metodologia”. No entanto, é necessário salientar que para que, de fato, essa mudança aconteça é preciso que os docentes estejam abertos e dispostos a aprender a aprender e a ter consciência que o diferencial não é pura e simplesmente a mudança de ferramenta, pois a mudança tem que partir de uma atitude dos docentes, caso contrário, ela irá reforçar o sistema que impera, isso fica claro nos relatos da Tabela 6.

A mudança que se espera condiz com o rompimento de práticas arraigadas no tradicionalismo e na transmissão de informação. Mudar a prática consiste em um processo constante de avaliação, reflexão e ação. Na generalidade dos casos, a incorporação de ferramentas na escola modelada segundo o paradigma fabril tem acentuado os pressupostos desse paradigma (FINO, 2011, pp. 29-48).

É fato que ainda há indícios de metodologias tradicionais presentes na escola, alguns professores ainda não conseguem abandonar as “velhas práticas”. Enfim, de nada servirá novas ferramentas na escola se estas apenas reforçam uma metodologia baseada em um modelo transmissivo, como se pelo fato de estar utilizando um novo instrumento fosse sinônimo de “inovação pedagógica”.

Acredita-se, que a partir da mudança de atitudes dos docentes em ousar e criar oportunidades para o seu aprendiz, é possível identificá-lo como um professor inovador no real contexto de mudança. Nesse norte, Fino (2011) nos esclarece que a inovação pedagógica só se pode colocar em termos de mudança e transformação da escola e dos seus pressupostos fabris, pelo menos a nível micro, quando queira gerar o máximo de aprendizagem com o mínimo de ensino.

Por outras palavras a inovação pedagógica passa por uma mudança na atitude do professor, que presta muito maior atenção à criação dos contextos da aprendizagem para os seus alunos do que aquela que é tradicionalmente centrada nas atividades e nos processos ensinados por elas.

É sabido que os alunos já têm um relacionamento com a leitura de forma bastante amigável e isso deve ser canalizado para as práticas pedagógicas no intuito de ser um contributo que favoreça a aprendizagem autónoma. Essa corrente pressupõe que o aluno se assuma como autor principal e que o professor seja visto como o mediador da aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao chegar ao final deste trabalho, pensamos ser possível tecer algumas conclusões práticas com base nos resultados do estudo e nos aspectos teóricos abordados na primeira parte. Dada a natureza exploratória deste trabalho, a síntese dos resultados não poderá conduzir a conclusões passíveis de generalização, nem a comparações com estudos semelhantes que, na verdade, não abundam entre nós.

Contudo, permite-nos compreender e conhecer a utilização da literatura infantil nas séries iniciais da escola de campo brasileira, sendo estes um dos objetivos deste estudo e as orientações de todo o trabalho de investigação desenvolvido. Em termos gerais, é de salientar que resulta desta investigação um forte argumento de que o tema em estudo é acima de tudo uma questão de concepção e não uma questão técnica. Daí a conveniência de o professor pensar, observar, descobrir, em cada momento, a maneira mais adequada de contribuir para que seu aluno cresça na aquisição de sua competência comunicativa. E, sobretudo, estimular, encorajar e deixar os alunos com uma vontade grande de aprender, sentindo-se para isso perfeitamente capacitado e, por isso, inteiramente gratificado.

Aprender não pode interessar a ninguém se é visto como um castigo ou como coisa penosa, da qual a gente deseja ardentemente se livrar o mais cedo possível. Rubem Alves lembra que saber e sabor tem a mesma raiz etimológica e o mesmo núcleo semântico. Aprender tem que ser uma coisa de gosto bom, uma coisa gostosa, saborosa, como se diz.

Nesse sentido é que se poderia enquadrar qualquer atividade de ensino e, sobretudo, de avaliação das coisas que os alunos falam e escrevem. O mais é expressão do autoritarismo e do desrespeito da escola frente à produção do aluno. Na concepção sociointeracionista, a língua é articuladora de visões de mundo. Assim dominar bem a linguagem oral e escrita significa transitar entre as diversas maneiras de se pensar o mundo.

Aprender língua portuguesa não é saber apenas a nomenclatura gramatical, mas ter um bom domínio da língua e isso se dá através das práticas de oralidade, leitura e produção de texto. Uma concepção que tem o texto como cerne, visualiza os discursos que circulam no espaço social como a literatura infantil – o que oportuniza o aluno a lidar com a língua em seus mais diversos usos autênticos no dia a dia – e reposiciona o professor como um sujeito também

leitor, que ensina seus alunos através de textos orais e escritos, verbais ou não verbais, com uso social.

A avaliação em língua portuguesa deve ter como objeto o texto, tanto na oralidade como na escrita, deve permitir ao professor avaliar o aluno pelos textos produzidos, em diferentes momentos. Ao aluno cabe construir seu conhecimento autonomamente de forma a expressar-se claramente, fazendo com que seu interlocutor tenha clareza dos fatos.

No decorrer do processo de aprendizagem, o professor deve criar situações para múltiplas possibilidades do uso da linguagem, ações essas que levem a uma avaliação ampla do trabalho pedagógico, condizente à proposta educacional como um todo. Durante o processo de ensino aprendizagem, faz-se necessário o trabalho simultâneo com a oralidade, a leitura, a produção de textos e a análise linguística, para que os alunos possam compreender seu lugar como participante de sua história.

Como Antunes (2003) afirma “o fundamental é que o professor garanta ao aluno a oportunidade de enfrentar o desafio de leitura, da escrita, da escuta, da fala, com todos os gostos e riscos que isso pode trazer” (p. 166). Só assim ele há de chegar à experiência comunicativa inteiramente assumida, com a autoconfiança de que somos capazes de exercer, também pelo linguístico.

Assim questiona-se por que sendo a educação reconhecidamente motor fundamental de mudança e inovação, tenderia a cristalizar-se como lugar da fossilização e do atraso? A própria escola, em si cercada das maiores expectativas em termos de capacidade de orientar os caminhos do futuro tem envelhecido de maneira talvez já irrecuperável.

O aprender a aprender supõem também aprender, mas seu centro está no saber pensar, fundamento do sujeito social consciente e competente. Enquanto não se perceber que a didática deve se pautar em estratégias inovadoras, a pedagogia representará o passado. Além do mais, é mister repensar que a educação só tem a perder se ficar isolada na dimensão política da emancipação porque é só metade da coisa.

Participar e produzir é um todo só e a cisão que educadores facilmente fantasiam provém, entre outras coisas, de ortodoxíssimos teóricos. É fundamental reconhecer que atualmente posições rígidas apenas fossilizam o conhecimento, pois o centro da inteligência é aprender a

aprender, saber pensar, elaborar com mão própria e esse deve ser a meta da educação contemporânea.

Diante dessas considerações concluímos que as práticas que utilizam a literatura infantil desde as séries iniciais do ensino fundamental na escola de campo brasileira possibilitam estratégias de ensino que podem ser consideradas inovadoras, visto que instigam nos alunos o gosto pela leitura e evidencia que eles podem ser autores de seus conhecimentos de forma autônoma.

Ademais, os resultados analisados evidenciam que as práticas analisadas se constituem como um método de construção e reconstrução ativa pelo sujeito, através de uma relação e uma interação com os pares em trabalho colaborativo e cooperativo, de modo que todos os alunos dominem as designadas competências fundamentais.

Percebeu-se que a relação pedagógica exercida na escola é uma relação com o saber, o qual poderá decorrer através da apresentação de situações e resolução de problemas. Nesse sentido, os professores desempenham um papel fundamental, qual seja o de, perante a imprevisibilidade do momento pedagógico, ter a capacidade de aplicar a denominada pedagogia da ocasião, aquela que ultrapassa toda a planificação construída no abstrato, havendo a necessidade de dar respostas a partir do concreto que ele nem sempre consegue prever.

Da análise de todo o material recolhido podemos assegurar que o presente trabalho permitiu um maior conhecimento sobre a utilização da literatura infantil nas séries iniciais da escola de campo brasileira. Por fim, gostaríamos de acreditar que a divulgação deste trabalho poderá ser um potencial incentivo para alguns professores inconformados ou mesmo um ponto de partida para a sua autorreflexão e formação, sempre em direção a mudança de suas práticas pedagógicas, de modo a se poder ver instaurada a verdadeira inovação em todas as escolas brasileiras.

Nessa perspectiva, percebeu-se que o estudo de caso auxiliou na compreensão e na interpretação dos resultados dessa pesquisa, uma vez que esse método preocupa-se com a descrição da cultura e realização humana. Ao assumir a função de investigador, houve a preocupação de interagir com os sujeitos no sentido de coletar toda e qualquer informação significativa para o tratamento dos dados, bem como para compreender os resultados, pois através de entrevistas semiestruturadas, das observações participantes com notas de campo e da recolha documental pudemos compreender as práticas pedagógicas investigadas.

Diante dessa percepção, reconhecemos que o método qualitativo contribuiu de forma precípua para se chegar à compreensão e análise dos resultados dessa pesquisa, uma vez que através da descrição da cultura e das práticas pedagógicas observadas comprovou-se de fato que ocorreu uma relação de respeito e confiança mútua entre pesquisador e pesquisados, até porque apesar do acesso franco ao local, tratava-se ali de um “estranho no ninho” que, na realidade não deixa de ser uma invasão do espaço, afinal era a sala de aula da professora, portanto, a sua privacidade.

Em síntese concluímos que, embora se imponha ao professor um papel mais dinâmico, consideramos ser necessário a participação ativa e responsável de todos os intervenientes educativos, sempre predispostos a diferenciar para inovar, motivar e cooperar mas, sobretudo, ter capacidade de acreditar no arriscar.

O caminhar investigativo permitiu observar a presença de inovação pedagógica nas produções dos aprendizes, pois estes apresentavam aspectos relevantes no que diz respeito à construção e reconstrução do próprio conhecimento. Além de se mostrarem ativos e reflexivos em relação à produção e leitura de textos da literatura infantil, expressavam suas ideias e percepções e demonstrando melhorias em relação a linguagem escrita e oral, bem como na maneira de se relacionarem entre si e com a sociedade ao seu redor.

Durante este percurso constatamos ainda as mudanças ocorridas nas posturas pedagógicas da professora da turma e dos outros professores, associadas à um local de estudo que difere dos padrões de uma sala de aula tradicional, o que evidencia mais uma vez a presença da inovação pedagógica, da motivação, da cooperação, da autoestima e da autonomia dos aprendizes, criando um ambiente propício para que a aprendizagem significativa possa aflorar.

Outra conclusão à qual podemos nos reportar que abrange a inovação pedagógica se refere a autonomia que os aprendizes demonstravam em todas as etapas das atividades realizadas. Essa autonomia dos discentes se desenvolvia em um contexto de interações harmônicas com a professora e em cooperação com os colegas, o que possibilitava a concretização de tarefas em graus diferentes de dificuldades.

As observações em campo, as considerações teóricas e a análise dos dados coletados no decorrer deste estudo mostram que há práticas pedagógicas pautadas na inovação pedagógica nas atividades propostas com o projeto da literatura infantil nas aulas, bem como que a

inserção da literatura infantil permitiu a ruptura de velhos paradigmas da educação quando possibilitou que os aprendizes ampliassem sua visão frente às exigências do mundo atual.

Sendo assim, todas as reflexões surgidas neste estudo levaram o pesquisador a interagir com experiências que o fizeram ver a educação por outros parâmetros, em um processo de crescimento pessoal e profissional. Além do que as dinâmicas vividas durante o período de investigação influenciaram não só a nossa formação, mas a maneira de encarar a prática educativa.

Concluo esperando que este estudo possa contribuir para reflexões qualitativas de profissionais da educação e estudiosos que, assim como nós, buscam promover mudanças inovadoras nas suas práticas pedagógicas que sejam capazes de romper com velhos paradigmas que teimam em impor barreiras entre a vida fora e dentro da escola.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, Vera. **Ler é pra cima!** Porto Alegre: Projeto, 2007.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar.** Campinas, SP: Papirus, 2012.

ANGROSINO, Michael. **Etnografia e Observação Participante.** Porto Alegre: Artmed, 2009.

ANTUNES H. **Psicologia educacional.** Rio de Janeiro: Interamericana, 2003.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo.** São Paulo: Persona, 1979.

BOGDAN, Robert & BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** Porto: Porto Editora, 1994.

CAGNETI, Sueli Souza. **O livro que te quero livre.** Rio de Janeiro: Nórdica, 1996.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil: teoria, análise, didática.** São Paulo: Moderna, 2000.

COUTINHO, Clara Pereira. **A qualidade da investigação educativa de natureza qualitativa: questões relativas à fidelidade e validade.** Educação: Unisinos, 2008.

FINO, Carlos Nogueira. **Inovação e incorporação de novos saberes: o desenho curricular de um mestrado em Inovação Pedagógica,** in Actas do VIII Congresso da SPCE, Cenários da educação/formação: Novos espaços, culturas e saberes, 2011.

_____. **Inovação e invariante (cultural).** Funchal: Grafimadeira, 2009.

_____. **Inovação Pedagógica: Significado e Campo (de investigação).** Funchal: Grafimadeira, 2008.

FINO & SOUSA, **Alterar o currículo: mudar a identidade.** In Revista de Estudos Curriculares, 2003

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1982.

_____, **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** São Paulo: Cortez, 2011.

GALEFFI, Roberta. **Metodologia de pesquisa e produção de conhecimento.** Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

GALVÃO, Z. e BATISTA, Lúcia Pimentel. **Introdução à literatura infantil e juvenil.** São Paulo: Pioneira, 1999.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 2002.

GOODMAN, Yetta M. **Como as crianças constroem a Leitura e a Escrita.** Porto Alegre – RS: Artes Médicas, 1995.

GURGEL, Maria Cristina Lírio. **Leitura e Ensino: dever ou prazer.** São Paulo, Pioneira, 1999.

KUHN, Thomas S. **A estrutura das revoluções científicas.** São Paulo: Perspectiva, 1998.

LAPASSADE, G. L. **Observation Participante.** Revista Europeia de Etnografia da Educação, 2005.

LÜDKE, Menga & ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa qualitativas.** São Paulo: EPU, 2013.

MACEDO, Roberto Sidinei. **Etnopesquisa crítica, etnopesquisa- formação.** Brasília: Liber Livro Editora, 2010.

MANZINI, Joel. **A pesquisa qualitativa.** São Paulo: Cortez, 2003.

MORAES, Maria Cândida. **O Paradigma Educacional Emergente.** Campinas/SP: Papyrus, 2003.

OLIVEIRA, Marlon Anderson de. **Os efeitos da colonização na construção da identidade do povo nordestino.** Rio Grande do Norte. 2003.

- OLIVEIRA, Ana Arlinda de. **O professor como mediador de leituras literárias. Literatura: ensino fundamental.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.
- PAPERT, Seymour. **A máquina das crianças: repensando a escola na era da informática.** Porto Alegre: Artmed, 1997.
- PIAGET, Jean. **Epistemologia Genética.** São Paulo: Martins Fontes, 1990.
- PIETRI, Émerson de. **Práticas de leitura e elementos para a atuação docente.** Rio de Janeiro: Ediouro, 2009.
- PINTO, Miguel; TEDESCO, Juan Carlos; PAIS, José Machado & RELVAS, Ana Paula. **As pessoas que moram nos alunos.** Porto: Edições ASA, 2000.
- POPPER, Karl. **O futuro está em aberto.** Editorial Fragmentos Ltda., 1990.
- SARAIVA, Juracy Assmann. **Literatura e alfabetização: do ponto chave ao plano de ação.** Porto Alegre: Artmed, 2001.
- SCLIAR, Vera Maria Tietzmann. **Literatura Infantil brasileira: um guia para professores e promotores de leitura.** 2ª ed. Goiânia: Cãnone Editorial, 2000.
- SOUSA, Jesus Maria. **O Professor como Pessoa.** Porto: ASA Editores, 2000.
- SOUSA, Jesus. & FINO, Carlos Nogueira. **O Futuro da Escola do Passado: A Escola Sob Suspeita.** Porto: ASA, 2007.
- _____ **As TIC abrindo caminho a um novo paradigma educacional,** in Actas do VI Congresso galaico-português de Psicopedagogia. Braga: Universidade do Minho, 2001.
- SPRADLEY, James. **Participant observation.** New York: Hold, Rinehart and Winston, 1979.
- STAKE, Robert. **Pesquisa qualitativa: estudando como as coisas funcionam.** Porto Alegre: Penso, 2010.
- TOFFLER, Alvin. **A Terceira Onda.** Rio de Janeiro: Record, 1980.
- VYGOTSKY, Lev S. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____, **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

YIN, Robert K. **Estudos de caso: planejamento e métodos**. Porto Alegre: Bookman, 2010.