

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA
MESTRADO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Ízala Soares Alencar

**LIVROS E LEITURA: UM DIÁLOGO COM CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO
INFANTIL**

Maceió
2016

ÍZALA SOARES ALENCAR

**LIVROS E LEITURA: UM DIÁLOGO COM CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO
INFANTIL**

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

Orientadora: Profa. Dra. Claudia Pimentel

Maceió
2016

Catlogação na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico

Bibliotecário Responsável: Valter dos Santos Andrade

A368l Alencar, Ízala Soares.
Livros e leitura: um diálogo com crianças da Educação Infantil / Ízala Soares
Alencar de Queiroz . – 2016.
103 f. : il.

Orientadora: Claudia Pimentel.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas.
Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Maceió, 2016.

Bibliografia: f. 91-95.
Apêndices: f. 96-103.

1. Literatura infanto-juvenil. 2. Educação infantil. 3. Linguagem. 4. Livros e leituras. 5. Formação de leitor. I. Título.

CDU: 372.41

Universidade Federal de Alagoas
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

Livros e leitura: um diálogo com crianças da Educação Infantil

ÍZALA SOARES ALENCAR

Dissertação submetida a banca examinadora, já referendada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas e aprovada em 21 de março de 2016.

Banca Examinadora:



Profª. Dra. Claudia Pimentel (PPGE/CEDU/UFAL)
(Orientadora)



Profª. Dra. Adna de Almeida Lopes (PPGE/CEDU/UFAL)
(Examinadora Interna)



Profª. Dra. Tacyana Karla Gomes Ramos (UFS)
(Examinadora Externa)

Dedico à minha sobrinha Isadora que, tendo apenas três anos de idade, possui um amor incrível pelos livros e a todas as crianças que gostam dos livros.

AGRADECIMENTOS

A Deus, que me inspira com seu amor infinito por mim e que sem Ele não seria capaz de sonhar e buscar a realização dos meus sonhos.

A minha família, que sempre acreditou em mim, em especial minha mãe Izabel Cristina, meu pai Júlio Cesar e minha irmã Iris Soares.

A meu esposo, Allysson Haide, meu grande amor, companheiro e maior incentivador. Obrigada por estar sempre ao meu lado. Você foi e é a cada dia minha melhor escolha.

A minha querida orientadora Claudia Pimentel, que com tanto carinho e cuidado tornou cada dia de estudo mais suave. Obrigada por me transmitir tanta paz e tantas vezes ser como uma mãe para mim. Obrigada por dividir comigo seus conhecimentos.

As professoras Tacyana Ramos e Rosemeire Reis pelas considerações no exame de qualificação e por aceitarem compor a banca da defesa.

A professora Adna Lopes por aceitar compor a banca da defesa.

A meus queridos amigos Reinaldo Batista, Ericka Marcelle, Jane, Rafaelle Souza, Renata Farias, que essa vida na universidade me deu. Obrigada pela amizade e incentivo.

A todos os professores do Programa de Pós-graduação em Educação, por tantos aprendizados transmitidos ao longo do mestrado.

A Capes, pela bolsa de estudos.

Agradeço de forma especial a toda equipe da Escola Marechal Mascarenhas de Moraes, por acolherem essa pesquisa.

As crianças, coautoras dessa pesquisa, pela alegria com que sempre me recebiam e tornavam meu cotidiano de pesquisa mais feliz e por gostarem tanto dos livros.

Já entrou numa biblioteca, numa livraria para passear entre os livros? Pra olhar sem obrigações nem compromissos, ler as lombadas, os títulos, as capas? Para deter-se nas orelhas, nos índices, num trecho? Para descobrir por acaso um pensamento novo, desejar: "Ah! Esse eu tenho que levar pra casa!" E para ver ilustrações, então! As ilustrações dos livros infantis! Cada uma é mais bela que a outra! As da Ângela Lago, do Eliardo França, da Eva Funari. Quantas alegrias! Mas quanta decepção, também! Há imagens só para poluir, que a gente abandona logo, passa para a seguinte se quer continuar a sonhar. Passear é estar nas fronteiras, entre o querer e o desejar, o que é e o que não pode ser; realização, eterna promessa. Passear na biblioteca, na livraria é viver em suspense, a meio passo da revelação que não se deseja e nem sempre pode ser alcançada. Que graça ia ter o mundo sem mistérios!

EDMIR PERROTI

RESUMO

Este estudo insere-se na linha de pesquisa Educação e Linguagem no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação da UFAL. Teve como objetivo principal promover o encontro das crianças com os livros de literatura infantil, estabelecendo diálogos, conhecendo, analisando e ampliando as possibilidades de acesso das crianças aos livros. O campo de pesquisa foi uma escola municipal de Educação Infantil da rede pública de Maceió, a turma escolhida foi do maternal II, os sujeitos da pesquisa foram onze crianças com idades de 3 a 5 anos. Alguns questionamentos foram feitos: Como são os espaços de guarda dos livros na escola, como sala de leitura, biblioteca escolar ou outros locais? Quais práticas de leitura acontecem na escola campo de pesquisa? Quais as impressões das crianças sobre os livros de literatura? Visando refletir sobre essas questões, foi realizada uma pesquisa qualitativa baseada em um estudo de caso. Além da revisão de literatura, essa pesquisa teve como procedimentos metodológicos: observações; conversas informais com a equipe pedagógica e direção da escola; e intervenções participantes com rodas de leitura, utilizando gravador de áudio e fotografias. Muito se tem discutido sobre a importância da literatura na formação de leitores, como essa literatura tem entrado nos muros das escolas e suas salas de aula e de que forma ela tem chegado às crianças e aos jovens. Esse debate ganha cores especiais quando se leva em conta as especificidades da Educação Infantil, tendo em vista que as crianças não são alfabetizadas nessa etapa. A temática que gira em torno da literatura nas escolas de Educação Infantil torna-se pertinente ao passo que os livros têm chegado às escolas através de iniciativas governamentais e as crianças podem ter acesso a eles. Esta pesquisa teve como autores centrais Vygotsky (1987), Bakhtin (2004), Benjamin (1940), Zilberman (1989), Colomer (2003), Corsaro (2011), Larrosa (2002). A pesquisa revelou que as crianças que ainda não decodificam a língua escrita, quando estão com os livros de literatura, realizam narrativas baseadas nas ilustrações e no conhecimento prévio de outras histórias, nos chamando a atenção para a necessidade e importância de se ter no planejamento escolar um tempo garantido para o encontro das crianças com os livros de literatura e um espaço propício para esses momentos. Elas diferenciaram o tratamento dado ao livro daquele dado aos brinquedos. Foi possível observar isso devido práticas de leitura já existentes na escola. Sempre que pegavam nos livros se colocavam em posições que demonstravam atitudes de leitura.

Palavras-Chave: Literatura. Educação Infantil. Linguagem. Formação do leitor.

ABSTRACT

This study is part of the Education and Language research line in the Pos-Graduate Program in Education of UFAL. We aimed to promote the meeting of children with children's literature books, establishing dialogues, knowing, analyzing and expanding the possibilities of children's access to books. The research field chosen was a Child Education public school of Maceió public network, the chosen class was the maternal II, the subjects were eleven children aged 3 to 5 years. Some questions were made: How are the books of the guard spaces in school, such as reading room, school library or other places? What reading practices happen in school research field? What are the impressions of children about the literature books? Aiming to reflect on these questions, a qualitative research based on a case study was carried out. In addition to the literature review, this study had as methodological procedures: observations; informal conversations with teaching staff and school directors; and participants interventions with reading circles, using audio recorder and photographs. Much has been discussed about the importance of literature in the formation of readers, as this literature has entered the walls of schools and their classrooms and how it has come to children and young people. This debate gets special colors when taking into account the specificities of Children's Education, given that children are not literate at this stage. The theme that revolves around literature in Child Education schools becomes relevant while the books have reached the schools through government initiatives and children can have access to them. This research has as central authors Vygotsky (1987), Bakhtin (2004), Benjamin (1940), Zilberman (1989), Colomer (2003), Corsaro (2011), Larrosa (2002). The survey revealed that children who have not yet decode written language, when they are with the literature books, perform narratives based in the illustrations and prior knowledge of other stories, calling our attention to the need and importance of having in school planning a guaranteed time to meet the children with literature books and a suitable space for these moments. They differentiated treatment given to the book that given to toys. It was observed that due reading practices existing in school. Whenever they took the books were placed in positions that showed reading attitudes.

Keywords: Literature. Child Education. Language. Reader formation.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1. Momento de leitura de histórias no pátio da escola.....	49
Figura 2. Estantes com brinquedos.....	50
Figura 3. Cartazes com as atividades realizadas pelas crianças.....	50
Figura 4. Baú do projeto Paralapraca.....	56
Figura 5. Sala de leitura.....	56
Figura 6. Roda de leitura: Os contos de fadas.....	63
Figura 7. Crianças com os livros narrando histórias.....	64
Figura 8. Capa do livro <i>Bruxa, Bruxa venha à minha festa</i>	65
Figura 9. Crianças admiradas com a ilustração do livro <i>Bruxa, Bruxa venha à minha festa</i>	66
Figura 10. Diego narra baseado nas ilustrações.....	67
Figura 11. Roda de leitura: A casa sonolenta.....	69
Figura 12. Capa do livro <i>A Casa Sonolenta</i>	69
Figura 13. Carla com o livro na mesa da professora.....	72
Figura 14. Letícia e Carla contando história.....	73
Figura 15. Roda de leitura formada pelas crianças de forma espontânea.....	73
Figura 16. Luiza lendo a história para seus pares.....	78
Figura 17. Iasmim lendo com o livro no canto da parede.....	79
Figura 18. Luiza sentada esperando o livro que estava com Iasmim.....	80
Figura 19. Estevão com o livro em mãos.....	81
Figura 20. Estevão se afasta de seus pares.	81
Figura 21. Crianças lendo com a pesquisadora.	84
Figura 22. Crianças lendo com a auxiliar de sala.	84
Figura 23. Luiza lendo para seus pares.	85
Figura 24. Luiza e Estevão compartilhando a leitura.	85

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Matrículas na Educação infantil 2007-2011.....	22
Tabela 2. Nomes fictícios e características das crianças do campo de pesquisa.....	38
Tabela 3. Turmas, número de matrículas e idades das crianças da Escola campo de pesquisa.....	48
Tabela 4. Tipos de livros e divisões por temas.....	56

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABE- Associação Brasileira de Educação
AI- Ato Institucional
CD- Compact Disc
CEP- Comitê de Ética e Pesquisa
DCNEI- Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação infantil
DVD- Digital Versatile Disc
ECA- Estatuto da Criança e do adolescente
EJA- Educação de Jovens e Adultos
IDH- Índice de Desenvolvimento Humano
LDB- Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC- Ministério da Educação e Cultura
PBF- Programa Bolsa Família
PIBID- Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à docência
PME- Plano Municipal da Educação
PNAIC-Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa
PNBE- Programa Nacional Biblioteca na Escola
PNE- Plano Nacional da Educação
PPGE- Programa de Pós-graduação em Educação
PPP- Projeto Político Pedagógico
SEMED- Secretaria Municipal de Educação
TCLE- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFAL- Universidade Federal de Alagoas

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO.....	13
1	INFÂNCIA E CAMINHOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	17
2	UMA DEFESA PELA LEITURA LITERÁRIA NA ESCOLA: Literatura como experiência.....	26
2.1	Programas e projetos de incentivo a leitura no Brasil.....	35
3	METODOLOGIA DA PESQUISA: Caminhos percorridos.....	37
3.1	Apresentando o campo de pesquisa.....	47
3.2	Sala de leitura: espaços, livros e mediações.....	52
4	O RE-ENCONTRO DAS CRIANÇAS COM OS LIVROS.....	61
4.1	Tecendo narrativas.....	62
4.2	As crianças e os livros.....	71
4.2.1	Ler sozinho.....	79
4.2.2	Ler com o outro.....	83
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	88
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	91
	APÊNDICE A.....	96
	ANEXO A.....	97
	ANEXO B.....	99
	ANEXO C.....	100
	ANEXO D.....	103

INTRODUÇÃO

*A importância de uma coisa há de ser medida
pelo encantamento que a coisa produz em nós.*

Manoel de Barros

A presente dissertação de mestrado é fruto de uma pesquisa realizada com crianças entre três e cinco anos de idade numa escola da rede pública municipal de Maceió- AL. Esse estudo teve como objetivo principal promover o encontro das crianças com os livros de literatura infantil, estabelecendo diálogos, conhecendo, analisando e ampliando as possibilidades de acesso das crianças aos livros. Visando contribuir para reflexões acerca da literatura infantil na escola e de momentos de acesso das crianças aos livros.

Muitos projetos, programas e planos têm surgido com a intenção de incentivar a leitura e o acesso aos livros. É o caso do Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE), desenvolvido desde 1997, com o objetivo de promover o acesso à cultura e o incentivo à leitura de alunos e professores por meio da distribuição de acervos de obras de literatura, de pesquisa e de referência.

É partindo dessa dimensão macro que envolve leis, políticas e programas que esse trabalho busca entender como os livros têm chegado às escolas e como acontecem nesses momentos com os livros. Considerando-se a Educação infantil, pergunta-se: Quais as impressões das crianças sobre os livros de literatura? Como são os espaços da sala de leitura e ou biblioteca escolar ou outros locais de guarda dos livros na escola? Quais práticas de leitura acontecem na escola campo de pesquisa?

Apesar de a pesquisa ter sido um Estudo de Caso, as considerações às quais chegamos podem ajudar na compreensão e reflexão dos fenômenos estudados também em outras escolas, tendo em visto o caráter qualitativo das análises sobre o que foi possível registrar dos acontecimentos observados no campo empírico.

A iniciativa de escolher a temática da Literatura na Educação infantil, percebendo e analisando como acontecem os momentos de leitura com as crianças e como acontece o acesso das crianças aos livros, parte da minha formação como pedagoga e de experiências vividas como professora da Educação infantil e também a partir de discussões e reflexões nas disciplinas de mestrado acerca de uma literatura pensada para crianças e de como essa

literatura pode ser introduzida nas escolas de Educação infantil, não somente como recurso didático, mas também como experiência estética, como fruição.

Esta pesquisa se insere no campo da educação e linguagem e tem como autores centrais Vygotsky (1989), Bakhtin (2004), Benjamin (1984), Zilberman (1989), Colomer (2003), Corsaro (2011). Para Vygotsky (1989), Bakhtin (2004), Benjamin (1984) a linguagem nos constitui e é a partir dela que elaboramos formas diferenciadas de comunicação e de elaboração da realidade. Colomer (2003) e Larossa (2002) ajudam a perceber a importância da literatura e Corsaro (2011) contribui para a reflexão sobre a pesquisa com crianças de Educação infantil e no entendimento do conceito de *cultura de pares* que para esse autor é um conjunto estável de atividades ou rotinas, valores e preocupações que as crianças produzem e compartilham com as demais. As crianças se apropriam de forma criativa das informações do mundo adulto e produzem sua própria cultura de pares.

Para corroborar com essa pesquisa trago os estudos de Pimentel (2011) que em sua tese de doutorado se propôs a conhecer e analisar o projeto das salas de leitura nas escolas da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro, visando refletir sobre a composição e organização do acervo literário e dos espaços/ambientes de livro e leitura. Trago também as pesquisas de Rodrigues (2010) e Lima (2008), apontando para importância de se ter na escola um tempo destinado à leitura de obras literárias visando à formação do leitor e buscando investigar o papel da literatura no desenvolvimento do senso crítico, chamando a atenção para a importância do contato estético com a obra literária.

Corsino (2003) também ajuda na afirmação da presente pesquisa ao passo que a autora traz reflexões acerca da importância de se conhecer as concepções de infância, linguagem e letramento presentes nos discursos e nas práticas da Educação infantil, uma vez que esse trabalho pretendeu não dissociar o nível macro da temática (políticas na Educação infantil e políticas de livro e leitura) na tentativa de melhor compreender o micro (espaços para leitura, práticas de mediação de leitura e acesso das crianças aos livros na escola campo de pesquisa) e também como o micro se articula com o macro.

Nos últimos anos, temos ouvido falar muito em pesquisas com crianças, não sobre crianças e sim com elas. Alguns autores como (KRAMER, 2002; CORSARO, 2011; MÜLLER, 2007; CORSINO, 2003) ajudaram na compreensão desses termos e no entendimento de como fazer esse tipo de pesquisa, algo inovador e por isso mesmo passível de erros e também de descobertas. Na perspectiva estudada e defendida por esses autores, a

criança é ativa em seu desenvolvimento e não é vista como coadjuvante e apenas reprodutora da cultura adulta, mas sim como sendo capaz de produzir cultura e atuar nas mudanças sociais, num duplo movimento denominado algumas vezes como reprodução interpretativa.

Nesse estudo, as crianças foram sujeitos da pesquisa como coautoras e não somente como participantes e para isso alguns instrumentos de pesquisa que foram utilizados, tais como o gravador de áudio, o registro em diário de campo e as fotografias foram fundamentais e me ajudaram a levar esse objetivo de coautoria por parte das crianças para minha escrita da dissertação.

As análises que serão apresentadas na dissertação emergiram a partir das análises do que foi possível registrar do próprio campo. Para tanto, foram selecionados momentos significativos, que pudessem ser percebidos como eventos no sentido de formarem um todo significativo ainda que fossem fragmentos de um todo maior que compõe o cotidiano da escola. Esses eventos com as crianças são consequências de momentos que vivenciei com elas e com os livros, em encontros planejados, esperados e também momentos inesperados e surpreendentes que se revelaram interessantes para este trabalho.

Inicialmente, trago o aporte teórico acerca de estudos sobre infância e as políticas públicas para essa etapa da Educação Básica no Brasil (educação infantil), entendimentos sobre a filosofia da linguagem e a defesa de uma literatura como experiência e também uma viagem pela Literatura Infantil Brasileira. Também apresento o referencial teórico-metodológico do trabalho de forma detalhada e explicando o “passo a passo” dessa pesquisa, com a intenção de que outras pesquisas possam ser realizadas dentro da perspectiva da produção de conhecimento com as crianças, sempre ouvindo e percebendo o que elas têm a dizer através das palavras e também de seus gestos e expressões.

Em seguida, apresento o campo empírico, lugar das vivências junto às crianças e de onde pude tirar as principais impressões para a realização desse trabalho. Abordo primeiro a escola como um todo, tentando fazer meu leitor conhecer o *lócus* onde a pesquisa aconteceu mesmo sem ter ido ao lugar. Depois, trago a sala de leitura da escola como espaço destinado à leitura e local onde os livros estão guardados na escola.

Por fim, foram construídos dois eixos de análises com eventos que emergiram dos encontros com as crianças e com os livros. O primeiro eixo apresenta narrativas criadas pelas crianças a partir do contato com os livros. Baseadas nas ilustrações, em histórias que já

conheciam e na sua experiência, elas narram histórias e realizam o que se pode denominar de algumas releituras de obras literárias. O segundo eixo aborda a aproximação das crianças com os livros de literatura e reflete sobre formas de elas expressarem que gostam de ler, como, por exemplo, a leitura solitária, quando elas pegam o livro e ficam com ele lendo sozinhas e a leitura compartilhada, quando elas chamam seus pares e adultos para lerem juntos.

1 INFÂNCIA E CAMINHOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

Mostrei minha obra-prima às pessoas grandes e perguntei se meu desenho lhes dava medo. Responderam-me: Por que um chapéu daria medo? Meu desenho não representava um chapéu. Representava uma jiboia digerindo um elefante. Desenhei então o interior da jiboia, a fim de que as pessoas grandes pudessem entender melhor. Elas têm sempre necessidade de explicações detalhadas.

O pequeno príncipe-Antoine de Saint-Exupéry

A concepção que se tem sobre a infância determina de alguma forma os tipos de políticas públicas e metodologias pensadas para Educação infantil. De acordo com Corsaro (2011), as crianças foram marginalizadas na sociologia devido a sua posição subordinada nas sociedades e nas concepções teóricas de infância e de socialização. É comum que os adultos vejam as crianças de forma prospectiva, isto é, em uma perspectiva do que se tornarão e não na perspectiva do que elas são no momento da pesquisa.

Em nossa sociedade e em muitos casos isolados, as crianças só são vistas nessa perspectiva de que irão crescer e se tornar adultos responsáveis com seus lugares na sociedade, e nunca são vistas com suas necessidades de crianças, com uma infância que possui desejos, angústias, medos e potencialidades. No entanto, para Corsaro (2011), os estudos da sociologia da infância apontam para novos olhares para as crianças:

Grande parte do pensamento sociológico sobre crianças e infância deriva do trabalho teórico sobre socialização. Na perspectiva da sociologia da infância que traz uma concepção da criança ativa em seu desenvolvimento, ela deve ser entendida como agente principal no seu desenvolvimento e a ela devem ser ofertados momentos que possibilitem esse crescimento ativo. (CORSARO, 2011, p.19).

Antes desse novo olhar para a infância, foram propostos dois modelos diferentes a respeito do processo de socialização da criança, o modelo determinista e o construtivista. No modelo determinista, a criança não é ativa e sim passiva no seu desenvolvimento e deve ser treinada para se tornar um adulto nos moldes que a sociedade desejar. No modelo construtivista, ela é ativa e constrói sua própria interpretação de mundo.

Como principais representantes do modelo que percebe a criança ativa, temos, a partir de 1968, estudos do psicólogo suíço Jean Piaget, que também foi biólogo e estudou o desenvolvimento da criança através de estágios do desenvolvimento tendo como interesse aspectos biológicos e epistemológicos. Há também o psicólogo russo Vygotsky que estudou, desde 1978, o desenvolvimento infantil a partir das ações coletivas, e seu interesse se concentrava em destacar o papel ativo no desenvolvimento da criança que parte das interações com o meio em que ela vive.

Henri Wallon apresenta uma visão psicológica do desenvolvimento infantil. De acordo com Galvão (2014), ele investiga a criança nos aspectos cognitivos, afetivo e motor, considerando que o sujeito se desenvolve nas interações com o meio e que esse meio não é um organismo estático e homogêneo, mas que se transforma juntamente com a criança, entendendo esse desenvolvimento de forma não linear.

Para Oliveira (2011),

Compreender as crianças também implica na consideração da infância não como uma simples faixa etária, mas no âmbito da complexidade social e histórica. A infância é construção histórica que revela concepções e representações sobre o que significa ser criança, o lugar social que ela ocupa, como vive e interage. Os modos de vida das crianças são marcados pelas relações sociais entre elas e os adultos. Nesses mundos, as crianças se movem nos rastros deixados pelos adultos, refazendo-os nas infinitas possibilidades de mudanças e renovação do tempo histórico. (OLIVEIRA, 2011, p.20).

Apoiando-nos nessas teorias e no entendimento de que a criança é de fato ativa e trazendo para nosso objeto de estudo, questionamos: Como ela lida com a literatura?

Ao contrário da concepção de infância que percebe a criança nos moldes de um mini adulto, como cita Ariès (2006), e que esse mini adulto não sabe pensar, refletir, interrogar, Colomer (2003) percebe a criança na relação com a leitura como aquele que sabe construir um sentido a partir das obras lidas.

Nem sempre a criança foi vista e entendida como ativa. Nas sociedades mais antigas, existiam outros sentimentos e concepções sobre a infância, que até pode durar em maior ou menor grau atualmente, mas que tiveram força total em séculos passados. De acordo com Ariès (2006), no século XVI, durante o Antigo Regime, na França, do entendimento sobre a criança como adulto em miniatura surge ao sentimento de *paparicação*, quando a infância passa a ser vista como um tempo de inocência. Do século XVI ao XVIII, agrega-se à infância o sentimento de moralização, pois a criança tinha que ser educada aos moldes da sociedade.

Antes desse sentimento de infância começar a existir a criança era um sujeito sem valor aos olhos dos adultos.

Com isso não se pode dizer que hoje também não existam crianças marginalizadas e ainda entendidas como miniaturas dos adultos, elas existem e estão em vários lugares, é só observarmos os noticiários na televisão e internet onde há de infâncias reduzidas até mesmo pelo trabalho precoce.

O atendimento às crianças pequenas surge como parte de um processo demorado e complexo, e parte também de muitas outras conquistas históricas como o lugar da mulher na sociedade e os serviços de proteção à criança:

O início do atendimento das crianças de 0 a 6 anos no Brasil remonta ao século XIX e sua inspiração está localizada bem longe daqui: nos países da Europa Ocidental. O primeiro período desta história é caracterizado pela importação dos modelos europeus de atenção à criança: as creches (ou com outros nomes), predominantemente para os filhos de mulheres que exerciam trabalho extradomiciliar (mães trabalhadoras), para crianças desamparadas, órfãs ou abandonadas, e os jardins de infância, predominantemente para crianças das classes abastadas. As creches tinham um caráter assistencial; os jardins de infância, educacional (NUNES et al., 2011, p.17).

As creches surgiram com esse caráter de dar assistência às crianças que tinham as mães trabalhando fora de casa. Essas mulheres, ao longo da história, lutaram por um lugar de trabalho e precisavam manter os filhos sob os cuidados de outros. Nesse período, as creches não tinham ainda um objetivo educacional. As primeiras iniciativas educacionais com relação à primeira infância foram os *jardins de infância*, criados por Froebel, no final do século XIX, na Alemanha. Esse estudioso entendia que a educação acontece através da vivência e do contato de experiências práticas. Aqui no Brasil, os jardins de infância só atendiam as crianças das classes mais ricas da sociedade e só começam a existir no século XX.

No Brasil, data de 1933 um congresso realizado no Rio de Janeiro e coordenado por Anísio Teixeira que foi o Congresso Nacional de Proteção à Infância. Nesse congresso, foi discutido em especial esse caráter assistencialista do atendimento à criança e defendido que esse atendimento deveria ter também um aspecto educacional e de desenvolvimento das habilidades mentais e de socialização.

Como ganho das discussões desse congresso e da luta de estudiosos da área, em 1940 o governo federal criou o Departamento Nacional da Criança, ainda fazendo parte do

ministério da saúde, e tinha como principal finalidade cuidar das mulheres grávidas, e dar apoio às necessidades relacionadas à maternidade e a adolescência.

Até essa data, as iniciativas educacionais ainda não eram de responsabilidade do Ministério da Educação. Em 1953, essa iniciativa para primeira infância se liga ao MEC, mas a creche continua ligada ao Ministério de Assistência Social até 1980:

Em 1980, realizou um congresso em Brasília, com o tema A Criança Precisa de Atenção, cujo foco foi o atendimento integral e integrado do nascimento aos 6 anos. Os ministérios da Educação, da Saúde e da Assistência Social participaram das conferências e dos grupos de elaboração de propostas políticas. Pode-se considerar esse congresso um marco na tomada de decisão política no país em relação à educação pré-escolar e na afirmação da necessidade de articulação dos órgãos do governo para a oferta de atenção integral à criança, tendo em vista seu desenvolvimento harmônico (NUNES et al., 2011, p.24).

Com esse congresso, fica clara a necessidade de articulação entre os ministérios da saúde, assistência social e educação no apoio à criança e suas necessidades, mas ainda não se tem uma política educacional efetiva para educação infantil.

Oito anos depois desse congresso, o Brasil conclui a redação e promulga sua constituição federal, que está em validade até os dias atuais e que marcou algumas conquistas no campo educacional. Para Saviani (2011), a nova constituição consagrou várias aspirações e conquistas decorrentes da mobilização da comunidade educacional e dos movimentos sociais organizados. De fato, não sabemos até onde essas aspirações foram conquistas sociais ou apenas interesses daqueles que fizeram parte do processo constituinte, mas que de certo alguns capítulos dessa lei foram destinados à educação, tais como:

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (Redação dada Pela Emenda Constitucional nº 65, de 2010).

Art 30 VI- Compete aos municípios manter, com cooperação técnica da união e do estado, programas de Educação infantil e de Ensino Fundamental.

Na Constituição Federal de 1988, fica garantido à criança e ao adolescente o direito dentre outros, à educação escolar que deve ser de competência da união em parceria com os estados e municípios. De forma mais específica, o artigo 208, inciso IV esclarece direitos no atendimento da criança de 0 a 5 anos de idade:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006).

Em 1990, outra lei que apoia e renova as forças na luta pela criança é aprovada: o Estatuto da Criança e do Adolescente. A lei Nº 8.069, de 13 de julho de 1990, dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente e considera, em seu artigo segundo, criança a pessoa até doze anos de idade incompletos e adolescente pessoa entre doze e dezoito anos de idade. Dentre outras medidas, essa lei lhes garante tempo para estudo, sendo indispensável para indução de políticas públicas.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96 (LDB/96), marca uma grande conquista para educação das crianças em nosso país, pois a Educação infantil passa a ser primeira etapa da Educação Básica.

Art 29- define a educação infantil como primeira etapa da educação básica e atribui a ela como finalidade o desenvolvimento integral da criança até cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

A partir dessa lei, o atendimento à criança não perde o fator cuidar, até mesmo porque o cuidar e o educar são indissociáveis na educação infantil, mas o caráter assistencialista, pelo menos na lei, deixa de ser o mais importante. A criança deve ter garantido um desenvolvimento integral, nos aspectos físicos, emocionais, intelectual. Partindo da LDB de 96 e de suas disposições, em 1999 também tendo força de lei, são aprovadas as Diretrizes Curriculares para a Educação infantil, que é um documento mandatário que, além de induzir políticas públicas, também define como deve ser feito o trabalho nas instituições de ensino de Educação infantil. O trecho que segue foi retirado da versão atualizada das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação infantil (2010).

Art. 9º As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo experiências. (BRASIL, 2010).

Essas diretrizes são articuladas com as Diretrizes Curriculares para Educação Básica. O currículo da Educação infantil é concebido como conjunto de práticas que visam promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade. Dentre essas práticas, se encontra o brincar e o interagir como principal atividade no desenvolvimento infantil. Tais práticas devem considerar a criança dentro de um paradigma sociológico construtivista¹, como um sujeito histórico e de direitos, capaz de aprender ativamente.

¹ Sobre o paradigma sociológico construtivista me apoiei nos estudos de William A. Corsaro 2011 em seu livro Sociologia da Infância. Esse paradigma defende que a criança é ativa em seu desenvolvimento.

No capítulo três voltaremos a trazer as Diretrizes Curriculares para a Educação infantil/2010, em especial no que se refere ao eixo interações e brincadeiras.

Dentre outras medidas elaboradas a partir da LDB de 1996 se destaca o Plano Nacional de Educação que, segundo Saviani (2011):

Destaca-se [...] pela sua importância no que se refere ao diagnóstico da educação no país, o estabelecimento de metas e, especialmente, quanto à previsão dos recursos relativos ao financiamento da educação que é, com certeza, o aspecto mais relevante da política educacional. (SAVIANI, 2011, p. 37)

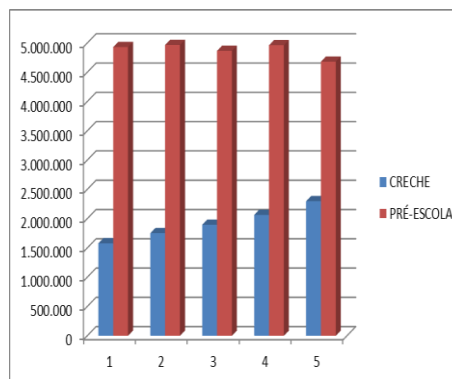
Em consonância com as diretrizes nacionais e ancoradas na LDB de 96 as metas dos planos nacionais de educação visam induzir políticas públicas. O Plano Nacional de Educação 2001-2010 possui um capítulo que trata somente sobre a Educação infantil, estabelecendo algumas diretrizes e metas para essa etapa da educação. Entre as metas, se destacam: Meta 1- o atendimento, até 2011, de 50% das crianças de 0 a 3 anos e de 80% das de 4 a 6 anos; Meta 2- a elaboração de padrões mínimos de infraestrutura para creches e pré-escolas; Meta 13- o fornecimento, pelos municípios, de materiais pedagógicos adequados às faixas etárias e às necessidades do trabalho pedagógico.

No que se referem às matrículas na Educação infantil, segundo dados do censo escolar de 2011, os seguintes gráficos explicam que esse crescimento se deu na média de 11% de um ano para o outro. Fica evidente também que as matrículas na pré-escola são ainda bem mais significativas que as matrículas na creche.

Tabela 1. Matrículas na Educação infantil entre 2007-2011.

Matrículas Educação Infantil 2007-2011		
ANO	CRECHE	PRÉ-ESCOLA
2007	1.579.581	4.930.287
2008	1.751.736	4.967.525
2009	1.896.363	4.866.268
2010	2.064.653	4.962.045
2011	2.298.707	4.681.345

Gráfico 1. Matrículas na Educação infantil entre 2007-2011.



Fonte. Censo escolar 2011

No Plano Nacional de Educação atual (2014-2024), duas metas se destacam para Educação infantil: Meta 1: Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches, de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE e Meta 6: Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos(as) alunos(as) da educação básica. Dourado (2011) afirma que:

A avaliação do PNE em vigor retrata que o plano se configurou, na qualidade de proposição, como uma política de Estado, mas na prática, não se traduziu como mecanismo de regulação do Estado, capaz de nortear as diretrizes de planejamento, gestão e efetivação das políticas educacionais, como se espera de um plano nacional que contribui para o pacto federativo. (DOURADO, 2011, p.38)

O Plano Nacional de Educação (PNE) não é um documento mandatário, mas contribui na indução políticas públicas e deve servir também de apoio aos educadores e pais na hora de cobrar do poder públicas as devidas efetivações de suas metas.

Os estudos da Sociologia da Infância (CORSARO, 2011) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação infantil (2010) apontam para uma criança que produz cultura, e assim o faz atuando em seu meio social de forma criativa e inovadora, não somente reproduzindo a cultura adulta. A definição de criança presente no documento do MEC “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação infantil”, em consonância com as propostas atuais da Sociologia da Infância², é:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2010)

Diante do cenário nacional sobre educação infantil exposto acima, citarei alguns programas e políticas como exemplos para justificar que é importante estudar sobre a educação infantil, pois essa etapa da educação básica tem ganhado repercussão em nosso país e é uma discussão recente que tem levado o MEC a realizar muitos investimentos.

As políticas públicas no Brasil deveriam ser induzidas e efetivadas de forma igualitária e independentemente de classes sociais. Em muitas práticas educacionais escolares pode-se observar uma educação dual, uns são educados e treinados para ser mão de obra barata para o

² Sociologia da Infância é uma teoria que vê a criança e a infância numa perspectiva sociológica. Para melhor aprofundamento ler W.A.CORSARO (2011) no seu livro Sociologia da Infância.

capital e outros educados para serem da classe dominante e reproduzem seus interesses. Saviani (2011) aborda sobre esse ensino popular e ensino das elites e defende que se reveja o documento do manifesto dos Pioneiros da Escola Nova da década de 50, no Brasil, pois desde esse manifesto se tem como ideal inovador a defesa da escola pública que vai contra essa educação dual.

Como coroamento de um processo que vinha se desenvolvendo desde a criação da Associação Brasileira de Educação (ABE) em 1924, foi lançado em 1932 o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova que é um documento de política educativa em que, mais do que a defesa da Escola Nova, está em causa a defesa da escola pública (SAVIANI, 2011,p.31).

Para a Educação infantil alguns projetos financiados pelo governo federal têm repercutido positivamente. De acordo com o site do MEC (Ministério da Educação) dois deles são relevantes: O Proinfância e o Brasil Carinhoso.

O Proinfância foi instituído pela Resolução nº 6, de 24 de abril de 2007. Seu principal objetivo é a construção de novos prédios adaptados para o atendimento de crianças visando expandir a rede de creches e pré-escolas, e para realizar isso presta assistência financeira ao Distrito Federal e aos municípios visando garantir novas vagas para o acesso de crianças a creches e escolas de educação infantil da rede pública de ensino.

Também o Programa Brasil Carinhoso, que teve seu início em 2012 e é voltado para a primeira infância, tem o seu desenvolvimento integrado em várias vertentes e uma delas é expandir a quantidade de matrículas de crianças entre 0 e 48 meses, cujas famílias sejam beneficiárias do Programa Bolsa Família (PBF) em creches públicas ou conveniadas.

Esses programas, apesar de darem apoio e incentivo ao atendimento em creches e pré-escolas, ainda não se efetivam como política de Estado, tendo assim, muitas inconstâncias, e em muitos programas, tempo para iniciar e tempo para findar, mantendo discontinuidades de governos, assim, se mudar o partido político e os seus representantes, os programas também mudam.

Dentro desses programas, como exemplo o Proinfância, o MEC tem investido em materiais didáticos, como brinquedos e livros. A partir desse cenário nacional em que o campo da educação infantil tem se consolidado em consonância com os direitos das crianças a interações e brincadeira na rede pública de ensino, priorizamos estudar os livros, como eles têm chegado às escolas e quais mediações têm sido realizadas com eles.

Partindo desse panorama macro de políticas e leis para Educação infantil, o próximo capítulo apresenta a literatura infantil no Brasil e traz aprofundamentos sobre os programas e projetos de incentivo à leitura em nosso país visando contribuir para a defesa pela leitura literária na escola.

2 UMA DEFESA PELA LEITURA LITERÁRIA NA ESCOLA: *Literatura como experiência*

A experiência da leitura não é uma decifração de um código, mas a construção de significado.

Jorge Larrosa

A criança passa por processos de desenvolvimento que a possibilita a aquisição de determinadas faculdades ao longo do tempo. No processo de aquisição da linguagem e da fala não é diferente. Ao passo que o pensamento evolui, a fala adquire formas mais concretas estabelecendo conexões entre ambos. Esses dois processos (pensamento e fala) não acontecem dissociados, nem paralelos, acontecem mutualmente e exercem influência um sobre o outro. Dentro de um possível entendimento sobre signos e significados e como podem contribuir para aquisição da linguagem e da fala, fica evidenciado que tudo que é ideológico possui um significado e toda ideologia por assim dizer é um signo. Assim, o que pode tornar um instrumento em um signo é a ideologia que o cerca. Bakhtin (2004) afirma que:

Todo instrumento de produção pode, da mesma forma, se revestir de um sentido ideológico: os instrumentos utilizados pelo homem pré-histórico eram cobertos de representações simbólicas e de ornamentos, isto é de signos. Nem por isso o instrumento, assim tratado, torna-se ele próprio um signo. (BAKHTIN, 2004, p. 32)

A ideologia não é apenas uma ideia, um ideal, algo abstrato, e sim ela é real, se faz real nas ações cotidianas. Cada signo da ideologia é um produto da experiência. Não se pode entender o signo como uma realidade não vivenciada, como algo que surge do nada e que está prestes a não mais fazer sentido. O signo se firma nas vivências, nos contextos sociais em que cada ser humano está inserido e surge ao passo que acontecem as interações entre os sujeitos e não num contexto solitário, nas sombras do individual.

Os signos só podem aparecer em um terreno interindividual. Ainda assim, trata-se de um terreno que não pode ser chamado de “natural” no sentido usual da palavra: não basta colocar face a face dois homo sapiens quaisquer para que os signos se constituam. É fundamental que esses dois indivíduos estejam socialmente organizados (BAKHTIN, 2004, p. 35).

Cada indivíduo precisa fazer parte de um grupo, de uma unidade social, de uma mesma cultura para constituir-se um sistema de signos. A consciência individual é forjada pelo social. Pode-se citar como exemplo a forma como meninas e meninos escolhem seus brinquedos. Não é à toa que as meninas gostam de brincar com bonecas, coisas da casa, de limpeza e os meninos escolhem carrinhos, material de construção. Há uma expectativa social

sobre as escolhas das crianças. O mesmo acontece com a forma como mulheres e homens costumam se vestir ao longo da história. Há sempre uma tensão entre a interpretação individual e o que é proposto social e historicamente aos sujeitos em suas interações.

Entendendo que as palavras são criadas nas interações sociais e que a consciência individual é constituída pelo social, podemos perceber que a educação e a cultura exercem importância significativa para disseminação dos valores e ideologias numa dada sociedade. Nesse ponto surge o questionamento e a necessidade de sabermos como a realidade, o contexto social, determina o signo, e como o signo reflete e refrata a realidade vivida.

No que se refere à palavra como signo ideológico, Bakhtin (2004, p. 41) afirma que “as palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios”. A palavra aqui é entendida como fala, como discurso não somente como palavras soltas e sem significados próprios, ela sempre será um apontador das transformações sociais, registrando as frases de transição da sociedade.

O discurso social é regido e fundamentado dentro do território das palavras, e essas são regidas pela cultura social, crenças e valores de cada grupo. Através das palavras se travam lutas de classes e de valores.

Bakhtin (2004) afirma que cada época e cada grupo social têm seu repertório de formas de discurso na comunicação sócio ideológica. Através do discurso, das palavras, se expressam os pensamentos e as relações de poder dentro da sociedade, as palavras e discursos são regidos pela cultura e valores de determinada época e localidade. A linguagem perpassa as atividades da vida humana e é capaz de expressar, tanto em sua forma verbal como em sua forma não verbal, sentimentos, emoções e desejos.

Dentro desse contexto, trago algumas reflexões de Vygotsky (2009) sobre imaginação e criação na infância. O autor afirma que toda obra de criação e imaginação está inserida na relação a partir de elementos reais, da realidade de cada indivíduo, de cada contexto em que está inserido e que a imaginação não existe de forma isolada no comportamento humano, mas depende diretamente de outras formas de atividade, em particular do acúmulo de experiências.

Quanto mais experiência se tiver, mais será fácil elaborar, imaginar algo. Os processos de imaginação e criação são extraídos da realidade em que se vive, não estão soltos, nem perdidos no vácuo. Eles fazem parte da vida cotidiana de cada um. Pode-se também afirmar que esses processos são, por sua vez, influenciados pelo meio em que cada indivíduo se

encontra, ou seja, seu contexto de vida. A imaginação não acontece quando a mente se encontra ociosa, e sim quando ela possui um repertório de conhecimentos e de coisas para sua elaboração, ou seja, ela é constituída de experiências anteriores. Vygotsky (2009) afirma:

A análise científica das construções mais fantasiosas e distantes da realidade, por exemplo, dos contos, mitos, lendas, sonhos, etc; convence-nos de que as criações mais fantásticas nada mais são do que uma nova combinação de elementos que, em última instância, foram trazidos da realidade e submetidos à modificação ou reelaboração da nossa imaginação. (VIGOTSKI, 2009, p.20).

Cada um possui um repertório de experiências vivenciadas e, quanto mais se tiver vivido, mais esse repertório será ampliado. A experiência pode ser ampliada através da experiência dos outros. Podemos citar como exemplo a escola e as possibilidades que ela possui de ampliação de repertório uma vez que lida com emoções e desejos e realidades.

Na sociedade atual a escola precisa dar conta de muitas tarefas, mas, muitas vezes, não leva em consideração os sujeitos e suas experiências. Vivemos na sociedade do conhecimento e da informação e, se alguém não produz rápido e dentro dos moldes do mercado, não serve mais, se torna descartável.

Na escola temos um “didatismo” exagerado que não permite a vivência de experiências do que, para Larrosa (2003) é o *Eso que me passa* (isso que me sensibiliza, me toca, que me acontece que não sou eu, que está fora de mim), que provoca deslocamentos e tem uma ideia de passagem, de paixão. Práticas pedagógicas que homogenizam e generalizam o indivíduo como se todos fossem iguais, muitas vezes não sensibilizam os sujeitos.

Para compreendermos melhor esse pensamento do autor, o *Eso* é a experiência que nos traz acontecimentos, e esses independem de nossas vontades, algo que não resulta dos nossos planejamentos, algo que nos é estranho e desconhecemos. No *Me*, a experiência é algo que me acontece e não algo que acontece com outros e sim comigo, e o *passa é sujeito da experiência é um território de passagem* e cheio de incertezas. O sujeito da experiência também deixa com que essa passagem seja um experimentar, sem saber muito o que está por vir.

O conceito de experiência que normalmente se conhece é aquele que tem a ver com prática em alguma atividade, e tem a ver com a ciência/técnica, bem peculiar ao mundo moderno, que se organiza para que o sujeito não tenha experiência de acordo com o sentido de experiência citado acima. No dicionário Aurélio a palavra experiência significa:

“Conhecimento adquirido por estudos, ato de experimentar”, diferente do conceito de experiências que trazemos nesse texto que tem a ver com a sensibilidade.

Existe uma significativa diferença entre informação e experiência. Larrosa (2002), afirma que a informação não é experiência e a informação não faz outra coisa que cancelar nossas possibilidades da experiência. Além disso, há uma distinção entre a leitura para adquirir conhecimentos e a leitura para se ter experiência, a leitura como fruição.

Todos os instantes do nosso dia somos “bombardeados” por inúmeras notícias, documentários rápidos na televisão e nas redes sociais, até mesmo nos informamos e sabemos, quase em tempo real, do que acontece no nosso país e em outros países, e assim viver experiências/experimentar algo parece que fica longe das nossas vidas. No que se refere à leitura, a busca excessiva pela informação e por conhecimentos impossibilita o vivenciar e o fruir que um texto literário proporciona.

A leitura não pode servir somente como meio/método para adquirir conhecimentos. Isso nos ajuda a pensar dentro da escola que a literatura não pode servir somente para ensinar conteúdos. Larrosa (2003) afirma que:

Trata-se de pensar a leitura como algo que nos é (ou nos- forma ou nos trans- forma) como algo que nos constitui ou nos faz questionar sobre o que somos. Ler, portanto, não é apenas passatempo um mecanismo de evasão do mundo real ao verdadeiro eu. E também não se reduz a um meio para adquirir conhecimentos. (LARROSA, 2003, p.26).

A escola se apropria de forma inadequada do texto literário fazendo uso da literatura apenas como recurso didático para ensinar algo. A nossa preocupação aqui não é somente a defesa de uma literatura que forme leitores críticos, capazes de reflexões sobre o mundo. Antes disso, partimos em defesa de uma literatura que possibilite a formação do sujeito da experiência, que permita fruição, não na direção da leitura como deleite, mas ela como vivência que muitas vezes é perigosa e transforma. Para Lajolo (2008):

Ler não é decifrar, como num jogo de adivinhações, o sentido de um texto. É, a partir do texto, ser capaz de atribuir-lhe significado, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos para cada um, reconhecer nele o tipo de leitura que seu autor pretendia e, dono da própria vontade, entregar-se a esta leitura, ou rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista. (LAJOLO, 2008, p.59).

A escola de fato não pode perder de vista uma das suas obrigações enquanto produtora do conhecimento e do saber. Sabemos da importância que essa instituição de ensino possui na formação de um leitor crítico e que sejam capazes de atribuir significados próprios ao texto

literário. No entanto, ela também pode promover momentos da leitura literária como experiência, sem se preocupar somente com a formação do leitor crítico e com o uso da literatura como recurso didático.

De acordo com Rouxel (2014),

É necessário instituir alunos, sujeitos leitores, o que significa renunciar, na sala de aula, ao conforto de um sentido acadêmico, conveniente, e objetivado, para engajar os alunos na aventura interpretativa, com seus riscos, suas instabilidades, suas contradições, suas surpresas, suas descobertas, mas também seus sucessos. (ROUXEL, 2014, p. 21)

O sujeito moderno é alguém que está em constante correria, que se movimenta sempre e que dificilmente pode parar. Esse sujeito tem sempre informações para saber e opiniões para expressar, não tem tempo para a experiência, para que algo lhe aconteça. Bem diferente é o sujeito da experiência, que é um sujeito exposto e vulnerável, alguém que se deixa viver o inédito. Para Larrosa (2002, p. 24), “o sujeito da experiência é exposto, com tudo que essa exposição tem de vulnerabilidade e de risco. Por isso é incapaz de experiência aquele que se impõe, propõe”.

O sujeito da experiência é esse ser que faz uma passagem, onde tudo pode lhe tocar e mexer com seus afetos, onde tudo pode lhe acontecer. Ele se abre ao novo e experimenta as ocasiões, não se sente obrigado a sempre ter que opinar por tudo e não têm receio de padecer nas suas vivências.

Para que a experiência aconteça, faz-se necessário um acontecimento e um sujeito aberto a viver esse acontecimento. Aquilo que acontece com os outros não se pode experimentar, só se pode ter experiência daquilo que acontece consigo.

Na leitura de um livro o leitor pode até dominar todas as estratégias da leitura e decodificar a leitura escrita, sem que algo lhe aconteça. O sujeito da experiência vivencia a leitura, algo lhe ocorre, lhe sensibiliza.

Na educação infantil, o texto literário também pode ser experimentado pelas crianças, mesmo que elas ainda não decodifiquem a palavra, pois essa experiência pode acontecer através do adulto que lê para as crianças, e também através da relação das crianças com as ilustrações. Para Rouxel (2014, p. 19 e 20), essa “experiência é um momento singular na formação do leitor, para trazer à luz aquilo que, na obra, interpela e implica sua sensibilidade, sua memória, seus valores, sua visão de mundo. Na realidade das aulas do ensino básico e na educação infantil, a leitura exigida repousa sobre uma série de observações formais que

entravam o investimento pessoal do leitor”. Mas, a escola pode fazer um caminho inverso, mostrando a possibilidade da leitura como sensibilização e que nos leva a viver experiências.

Foi objetivo da pesquisa compreender o leitor em formação que vive a leitura do texto literário como experiência. O sujeito aqui é errante e não deseja ser enformado ou formado nos moldes da sociedade pós-moderna. Esse sujeito se forma nas próprias experiências do caminhar da vida. Para Barthes (1988), na leitura, todas as emoções do corpo estão presentes, misturadas, enroladas: a fascinação, a vagância, a dor, a volúpia; a leitura produz um corpo transtornado e não enformado.

Como inspiração, o livro *O guarda-chuva do vovô*, da autora Carolina Moreyra (2013), considerado um livro de literatura para crianças, traz uma leitura que mexe com os afetos e mostra uma personagem em formação, que vai se formando com as experiências da vida. É uma menina, que às vezes ia para a casa dos avós fazer-lhes visitas. Nessa casa, ela comia bolos feitos pela avó, brincava e sempre tinha o desejo de que o avô estivesse nesses momentos, mas ele nunca participava de nenhum deles, estava sempre deitado no quarto e se aborrecia com os barulhos que a menina fazia ao brincar, também ele não gostava quando ela brincava com seu guarda-chuva. Essa menina se transforma no decorrer das suas vivências na casa dos avós, experimenta o medo e lida com a morte. Alguns trechos revelam a relação da criança com a morte, apontando para uma infância em que nem sempre os sentimentos são agradáveis e que a leitura pode proporcionar experiências difíceis, evocar lembranças, despertar imaginações: *Um dia achei o vovô diferente e perguntei pro meu pai se ele estava encolhendo./ Meu pai ficou zangado e me mandou sair do quarto./Mas o vovô sorriu, e seus olhos ficaram pequenininhos. [...] Outro dia eu voltei pra visitar a vovó, e o vovô não estava.*

As relações do leitor com o texto estão ligadas aos efeitos que o texto literário provoca no leitor e sobre ele. As interações que podem ocorrer entre texto e leitor são imprevisíveis e diferem dependendo das experiências de cada sujeito. Aquele que se abre a viver o *Eso* que *me passa* é vulnerável e consegue estabelecer uma relação interpessoal com o texto lido. Para Iser (1979, p. 88) o texto literário apresenta alguns vazios, algumas lacunas. O que de fato são esses vazios? Ele afirma que: “os vazios são a assimetria fundamental entre texto e leitor, que se originam na comunicação do processo da leitura”.

A partir dos desequilíbrios que o texto oferece, do despertar de sensações como medo, morte, alegrias, paixão, é que essa comunicação é possível. As lacunas que o texto traz podem ser preenchidas por esses sentimentos. Os vazios surgem do que não está determinado no

texto, daquilo que o leitor pode propor, pois assim o leitor se projeta e se coloca naquela leitura. De acordo com Iser (1979, p.90): “o que falta nas cenas aparentemente triviais e os vazios nas articulações do diálogo estimulam o leitor a preenchê-los projetivamente. Jogam o leitor dentro dos acontecimentos e o provocam a tomar como pensado o que não foi dito”. Ainda de acordo com o mesmo autor, o texto é um campo de jogo, que permite que a inter-relação autor-texto-leitor seja concebida como uma dinâmica que conduz a um resultado final. Assim, o texto é composto por um mundo que ainda há de ser identificado e que é esboçado de modo a incitar o leitor a imaginá-lo e, por fim, a interpretá-lo. Por isso é possível afirmar que a leitura de um texto literário não é somente deleite, calma, mas pode desorganizar e possibilitar novas interpretações, o que se opõe à busca de informações estáveis e repetitivas.

É possível supor que a visão das crianças se diferencia da dos adultos, com as crianças viver experiências se torna mais fácil ao passo que isso lhe é possibilitado, quando a escola se oferece como espaço e tempo para propiciar tais experiências e contato com o texto literário e a leitura. Ao ter contato com a literatura, as crianças produzem sentidos, muitas vezes fora do convencional, pois a literatura é um lugar de criatividade que abre novos lugares e olhares no sujeito, novas interpretações, muitas vivências.

Ao longo das décadas, a literatura infantil tem sido questionada e alguns estudiosos têm buscado defini-la. Para Colomer (2003), na década de 70 a teoria literária considerou a literatura infantil como um texto menor. Dessa forma, muitos críticos e autores de livros infantis tentaram defender-se dessa qualificação pequena e para tal buscaram as mesmas marcas da literalidade dos textos para adultos nos textos para crianças. Já em meados dessa mesma década, passaram a considerar um campo literário específico com critérios centrados no texto e também no leitor.

Ainda na década de 70 alguns autores defensores da literatura infantil sentindo-se legitimados por sua própria cultura adulta, se aplicaram em estabelecer uma hierarquia literária e um corpus canônico dos melhores livros, a partir de critérios idênticos aos utilizados para literatura de adultos, critérios estes baseados em análises da qualidade literária. Outros autores reagiram violentamente e se propuseram a atender primordialmente ao êxito dos livros entre seus destinatários crianças e adolescentes, reivindicando uma avaliação a partir de experiência dos livros que agradem às crianças. (COLOMER, 2003 p.46).

Contudo, as avaliações e análises dos livros infantis devem ser feitas a partir dos interesses e necessidades das crianças, para que essa literatura não se torne distante para aqueles a quem ela é destinada.

A década de sessenta, qualificada como uma década de qualidade da literatura infantil e juvenil presenciou o auge das formas literárias realistas e a preponderância dos valores educativos característicos dos movimentos de renovação pedagógica de todos os países que nos cercam. Nestes anos, o destinatário dos livros infantis foi considerado como um leitor de qualidade literária. (COLOMER, 2003, p. 73).

Por isso, a aproximação com o livro e de suas ilustrações pode ser de fundamental importância para o desenvolvimento infantil. Walter Benjamin, grande estudioso da cultura da modernidade, em algumas de suas reflexões sobre a infância e a educação, traz uma discussão interessante no que se refere ao livro infantil:

O livro infantil alemão nasceu com o iluminismo. Com sua forma de educação os filantropos colocaram à prova o imenso programa de formação humanitário. Se o homem era piedoso, bom e sociável por natureza, então deveria ser possível fazer da criança, ser natural por excelência, o homem mais piedoso, mais bondoso e mais sociável (BENJAMIN, 1984, p. 49).

De fato, os pensadores da época e a sociedade esperavam que as crianças fossem educadas nesses padrões de civilização e que não fugissem às regras. Diante dessa educação que humaniza, idealizada pelos iluministas, o livro infantil possuía um papel importante para se chegar a esses objetivos. Era comum encontrar nos livros infantis do início do século passado cenas ilustradas e escritas que traziam adultos se dirigindo as crianças como ela sendo mal comportada, tendo assim, o objetivo de instruir e de educar.

Os livros infantis, além de proporcionarem prazer, contribuem para o enriquecimento intelectual das crianças. Sendo esse gênero objeto da cultura, a criança tem um encontro significativo de suas histórias com o mundo imaginativo dela própria. A criança tem a capacidade de colocar seus próprios significados nos textos que lê, isso quando o adulto permite e não impõe os seus próprios significados, visto estar em constante busca de uma utilidade que o cerca. (OLIVEIRA, 2011, p. 125)

Contudo, como abordado anteriormente, a incursão na experiência literária pode proporcionar muito mais às crianças do que apenas ampliação de repertório, formas linguísticas variadas e novos conhecimentos. Pode também os levar a momentos de expansão de vivências e até mesmo a possibilidade de lidar melhor com afetos inerentes a vida humana como, por exemplo, o medo, a morte, a paixão.

Tomando como referência a literatura infantil brasileira, muitos são os exemplos de textos provocadores e nada conformistas. No Brasil, os primeiros livros que foram escritos pensando nas crianças datam do final do século XIX. Dois nomes se destacam como pioneiros na escrita para crianças em nosso país são eles: Figueiredo Pimentel e Carl Jansen. O primeiro publicou coletâneas das histórias de fadas europeias e algumas narrativas dos povos que

inicialmente chegaram ao Brasil, e o segundo traduziu alguns clássicos adaptados para a infância como *Robisson Crusoe* (1885) e *Viagens de Gulliver* (1888).

Monteiro Lobato (1921), Ana Maria Machado (1978), Ruth Rocha (1978), Lygia Bojunga (1972) e Ziraldo (1969) são autores representantes da literatura infantil no Brasil, especialmente a partir das décadas de 70 e 80. Outros autores como Graciliano Ramos, escritor alagoano que escreveu seu primeiro livro para crianças intitulado *A terra dos meninos pelados* (1939) e Fernanda Lopes de Almeida com seu livro *A fada que tinha ideias* e outros títulos trazendo fadas e bruxas são representantes da literatura feita e pensada para o público infanto-juvenil.

Esses autores brasileiros se preocuparam em escrever para crianças, mesmo durante o período histórico de repressão que marcou a década de setenta no nosso país e continuaram se expressando no momento de Ditadura Militar, especialmente com no ano de 1968, quando houve forte censura à liberdade de expressão. Zilberman (2004) afirma que a literatura sofreu menos com a repressão, mas não escapou, e a literatura infantil talvez por não ser vista, não era lembrada, ganhou em sentidos conotativos, influenciando reflexões sobre a liberdade. Lygia Bojunga, por exemplo, escreveu vários títulos infantis no auge da Ditadura Militar. Em seu livro *A Bolsa Amarela*, a autora critica as repressões vividas naquele momento histórico, simbolizando os conflitos da época através do personagem principal Raquel, que tenta esconder suas três grandes vontades em sua bolsa amarela, para que ninguém tivesse conhecimento dos seus desejos.

Monteiro Lobato sempre apresentava personagens inseridos no cotidiano brasileiro e em suas obras nos apresenta sempre uma criança ativa que produz conhecimento, que fala muito e realiza reflexões acerca desse cotidiano. O livro *As Reinações de Narizinho* é um bom exemplo, traz Lúcia uma menina esperta e atenta com tudo que estava ao seu redor. Ana Maria Machado e Ruth Rocha trazem para a literatura infantil brasileira histórias tradicionais com novas formas, como o fato das fadas serem em muitos títulos protagonistas das histórias, o que traz para reflexão o papel da mulher na sociedade. Esses são alguns exemplos do que, para Zilberman (2004), sejam textos renovadores e que oferecem uma condição transformadora. A tríade de Ruth Rocha trazendo a figura de um Reizinho que mandava em tudo (*O rei de quase tudo*, *O Reizinho mandão* e *O Rei que não Sabia de Nada*) apresentando críticas ao regime político autoritário que não aceitava ideias contrárias.

A partir dessas obras e autores podemos compreender o início da literatura infantil no Brasil e entender essas raízes para avançar no entendimento de uma literatura pensada para crianças, e mais que isso uma literatura que chegue a essas crianças e faça parte do seu cotidiano, provocando e instigando experiências sobre diversas questões, das mais simples às mais complexas. Mas esses textos de qualidade reconhecida têm chegado às crianças? Através dos programas e projetos de incentivo a leitura no Brasil os livros tem chegado à escola e podem fazer parte do cotidiano das crianças. Por isso que o item a seguir apresenta alguns desses programas e projetos.

2.1 Programas e projetos de incentivo a leitura no Brasil

Dentre programas e projetos relacionados com a distribuição de livros nas escolas de educação infantil localizados durante a pesquisa, destaca-se o PNBE (Programa Nacional Biblioteca na Escola), que tem como principal objetivo incentivar a leitura e promover o acesso aos livros de literatura.

Para a educação infantil, teve início em 2008 a distribuição de livros de literatura infantil ainda de forma tímida, com poucos livros, mas em 2014 essa oferta de livros já foi ampliada, com livros de temas variados, ilustrações e projetos gráficos próprios para as crianças de 0 a 5 anos.

Conforme o site do PNBE³, a distribuição dos livros nas escolas é realizada em anos alternados, nas escolas de educação infantil, Ensino Fundamental (séries iniciais) e Educação de Jovens e Adultos (EJA) recebem no mesmo ano, já o Ensino Fundamental (séries finais) recebe no ano seguinte. Para receberem os livros, as escolas precisam estar cadastradas no Censo Escolar. Para a educação infantil, são distribuídas obras literárias, livros de imagem, história em quadrinho e também livros para apoio das práticas pedagógicas, esses destinados aos professores.

Além do PNBE, foram localizadas outras ações de distribuição de livros para as escolas da rede pública de ensino: dois projetos de parceria público-privada: o Paralapraca e o Trilhas e o projeto Trem das 10, organizado e efetivado pela Secretaria de Educação Municipal de Maceió (SEMED).

³ <http://portal.mec.gov.br/programa-nacional-biblioteca-da-escola>

O Paralapraca é um projeto do Instituto C&A, e tem como principal objetivo contribuir com o desenvolvimento integral da criança, segundo materiais de divulgação. De acordo com site do projeto, é uma parceria público-privada que é realizada a partir do estabelecimento de alianças com Secretarias Municipais de Educação selecionadas para participar do projeto por meio de edital. Apesar de não ter como único objetivo a formação de acervo literário, contribuí para isso. Esse projeto utiliza alguns materiais para sua efetivação: a mala e o baú entre outros. A mala contém todo o material pedagógico desenvolvido pelo projeto e o baú é voltado ao uso dos profissionais da educação infantil envolvidos com o projeto e das crianças, e reúne livros de literatura infantil e CDs de música, além do kit Arte, instrumentos musicais, fantoches, chapéus e tecidos.

O Projeto Trilhas do Instituto Natura apoia a leitura, escrita e oralidade, segundo divulgação, e tem o objetivo de contribuir para a alfabetização até os oito anos de idade, em consonância com as metas do Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Para isso, além de materiais como jogos educativos e cadernos de orientações para os professores, envia livros de literatura para as escolas. Teve seu início em 2009 e em 2012 foi reconhecido pelo MEC.

Projeto Trem das 10 aconteceu através de uma parceria entre a Secretaria Municipal de Maceió (SEMED) e a ONG Teteia. Foram entregues 350 caixas para escolas públicas municipais, totalizando 3500 livros de literatura infantil.

No capítulo a seguir apresento a metodologia construída e utilizada nessa pesquisa e também a escola que foi celeiro das reflexões motivadas nesse trabalho.

3 METODOLOGIA DA PESQUISA: Caminhos percorridos

*A ciência descreve as coisas como são; a arte,
como são sentidas, como se sente que são.*

Fernando Pessoa

Estabelecer os caminhos que se vai percorrer numa pesquisa acadêmica é muitas vezes uma escolha sem volta. Só se pesquisa aquilo que ainda não se sabe. Nesse sentido, escolher a metodologia que mais se adequa ao objeto de pesquisa não é tarefa fácil. O que se precisa ter em vista é o que fazer para alcançar os objetivos delineados.

Essa pesquisa teve como principais objetivos conhecer e analisar as interações das crianças da educação infantil com os livros literários, procurando perceber e analisar suas impressões sobre os livros a elas apresentados. Outros objetivos também foram propostos como: Observar o espaço da sala de leitura ou outros locais de guarda dos livros e práticas de leitura na escola *locus* da pesquisa; conhecer o acervo da sala de leitura da escola e realizar uma análise documental sobre as políticas públicas, programas e projetos que tenham a ver com a distribuição de livros de literatura que compõem seu acervo.

A escola *locus* é da rede municipal de ensino de Maceió, e atende a crianças de três a cinco anos de idade nos turnos matutino e vespertino.

Esse estudo foi empreendido a partir de uma perspectiva qualitativa, que não busca quantificar os acontecimentos usando a estatística, mas procura analisá-los para que haja uma maior compreensão dos fenômenos estudados. De acordo com Pérez Gómez (1998), esse enfoque teórico-metodológico tem a finalidade de não se constituir em previsão nem em controle, mas a compreensão dos fenômenos.

Como modalidade de pesquisa, foi utilizada o estudo de caso. Essa metodologia de investigação pode ser usada em diversas áreas e, para Ventura (2007), pode servir como possibilidade de se adquirir um conhecimento maior do fenômeno estudado, já que se estuda um único caso de forma aprofundada.

Um estudo de caso se propõe a compreender e a analisar um determinado fenômeno, considerando vários aspectos. Entendo que a pesquisa no campo da Educação deve ter um compromisso com a didática. Compreender um fenômeno, como a formação de acervo e práticas de leitura, considerando a relação das crianças com os livros na escola *locus* da pesquisa, teve como finalidade chegar a reflexões sobre o que se pode propor de uma forma

geral para outras escolas sobre o tema. Ao mesmo tempo em que a pesquisa é local, datada, ela deve ser suficientemente elaborada para que sirva de base para proposições para outras práticas. Pelo menos, esse foi o compromisso que assumi, ao ingressar no mestrado em Educação.

Outro ponto no traçar de uma metodologia é o lugar que o pesquisador assume perante seu objeto de estudo, especialmente quando envolve seres humanos, e no caso dessa pesquisa ainda mais, porque envolve crianças.

Essa pesquisa precisou ser submetida ao Comitê de Ética e Pesquisa (CEP), e por isso precisei elaborar alguns documentos necessários para a entrada no campo que estão disponíveis nos apêndices. São eles: Autorização Institucional (Anexo B), Termo de Consentimento Livre e Esclarecido-TCLE (Anexo C) e o termo de assentimento das crianças (Anexo D). Foi também exigência do comitê que os nomes verdadeiros das crianças não fossem revelados. Por isso, optei por fazer uma tabela para que as crianças não fossem apresentadas apenas por números, mas por nomes fictícios, e também por algumas características que me chamaram a atenção no convívio com elas (Tabela 2).

Tabela 2. Nomes fictícios e características das crianças na relação com livros e leituras durante as atividades observadas no campo de pesquisa.

Nomes fictícios	Características
Flávia	Não gosta muito de falar e sempre me pareceu muito tímida na relação com os livros.
Letícia	Participativa e gostava de dividir os brinquedos e livros.
José	Muito tímido, parecia não gostar de falar, parecia muito atencioso nos encontros.
Mário	Atencioso e não gostava de falar muito.
Estevão	Demonstrou dificuldade de concentração, não gostava de dividir brinquedos e livros, não participava da maioria das atividades.
Ester	Atenciosa e participativa.
Luiza	Atenciosa, participativa e demonstrava muita facilidade para contar histórias, demonstrando ter repertório de histórias ampliado.
Carla	Participativa, gostava muito dos livros e sempre recontava histórias.
Joana	Tímida e gostava de dividir os brinquedos e livros.
Maria	Participativa e muito atenciosa.
Iasmim	Atenciosa, gostava muito de ouvir história e de pegar os livros sem repassá-los.

Muitas crianças demonstraram ser tímidas, talvez por eu ter sido uma pessoa diferente entrando no cotidiano delas e por pouco tempo. Tive o cuidado de ir me aproximando da turma aos poucos para ir conhecendo as crianças. Para aprender os nomes delas eu ficava sempre atenta aos momentos em que a professora falava seus nomes e ia anotando, juntamente com algumas características que me chamavam a atenção. Estive com a turma algumas vezes antes de começar a propor encontros mais dirigidos por mim para ganhar um pouco de familiaridade, apesar de saber que ocupar a posição de pesquisadora na escola era novidade para mim, para as crianças e também para todos os sujeitos do campo, o que talvez justifique um pouco a timidez observada em algumas crianças.

As pesquisas em Ciências Humanas implicam em relações com sujeitos. É preciso garantir que esses sujeitos, e em especial as crianças, tenham sua privacidade preservada, evitando constrangimentos. Kramer (2002) traz as seguintes inquietações,

Os nomes verdadeiros das crianças – observadas ou entrevistadas – devem ou não ser explicitados na apresentação da pesquisa? No caso de serem usadas e produzidas imagens das crianças (fotografias, vídeos ou filmes), a autorização dada pelos adultos, em geral seus pais, é suficiente, do ponto de vista ético, para a sua divulgação? Que implicações ou impacto social têm os resultados de trabalhos científicos? Ou, dizendo de outra forma, é possível contribuir e devolver os achados, evitando que as crianças ou jovens sofram com as repercussões desse retorno no interior das instituições educacionais que frequentam e que foram estudadas na pesquisa? (KRAMER, 2002, p. 42).

Além das questões sobre pesquisas com crianças, nesse estudo, umas das referências centrais é a teoria da linguagem em Bakhtin. Numa primeira leitura sobre este filósofo, os estudos de Faraco (2009) colaboraram para a compreensão de alguns conceitos centrais de sua obra, tais como a compreensão da filosofia da linguagem, que nos faz perceber que não estamos sozinhos, a linguagem se funda na relação de alteridade, e que a palavra não é neutra.

Para Faraco (2009), o eu e o outro são constituídos, cada um, por universos de valores distintos. O mesmo mundo, quando correlacionado comigo ou com o outro, recebe valores diferentes, é percebido por diferentes quadros axiológicos. Como pesquisadora, eu começo a pesquisa a partir de alguns valores, relacionados aos meus estudos sobre literatura e infância e às minhas experiências. Esses valores vão se modificando a partir do aprofundamento nos estudos, revisões bibliográficas e também pelas relações estabelecidas com as crianças e pelas observações das interações das crianças entre si e com os livros. Foi no espaço entre meu posicionamento axiológico anterior à pesquisa de campo e aquilo que a empiria me revelou através de minhas observações e análises, me levando a buscar novas referências, que foi possível produzir o conhecimento aqui sistematizado.

No campo empírico, novos valores modificam os meus: valores dos sujeitos da pesquisa, professores e crianças. Nesse entrecruzar de posições axiológicas, alguma análise se faz possível. No entanto, mesmo tendo uma metodologia preestabelecida, muitas dificuldades aparecem nesse caminhar. Entre elas, destaco os obstáculos como as exigências do comitê de ética, a entrada no campo de pesquisa e a dificuldade para encontrar meu lugar de pesquisadora, que está longe de ser um lugar neutro.

Nas idas ao campo, percebi que minha presença sempre modificava o ambiente, as crianças sempre mudavam seu comportamento, e mesmo nos momentos em que eu ficava quieta no canto da sala somente para observar, sempre tinha a companhia de uma criança me perguntando o que eu estava a anotar no meu caderno de registros. Para Freitas (2002), o pesquisador faz parte da própria situação de pesquisa, a neutralidade é impossível, sua ação e também os efeitos que propicia constituem elementos de análise. Por isso, o trabalho com a pesquisa qualitativa se preocupa em compreender eventos descrevendo-os e procurando suas relações entre o individual e o social. São leituras possíveis, sempre datadas e marcadas pela posição do pesquisador.

Nessa pesquisa não se busca precisão de fatos ou conhecimentos, mas um aprofundamento nas análises sobre o que foi registrado dos acontecimentos observados durante a pesquisa, que envolve os sujeitos e o pesquisador:

A observação é, nesse sentido, um encontro de muitas vozes: ao se observar um evento, depara-se com diferentes discursos verbais, gestuais e expressivos. São discursos que *refletem e refratam* a realidade da qual fazem parte, construindo uma verdadeira tessitura da vida social. O enfoque sócio histórico é que principalmente ajuda o pesquisador a ter essa dimensão da relação do singular com a totalidade, do individual com o social. (FREITAS, 2002, p.7).

Como prioridade, sempre tive em vista tentar escutar as crianças e tentar entender os questionamentos que me fiz no início do mestrado: Como as crianças lidam com os livros em diferentes situações, tais como: quando ouvem um adulto lendo para elas; quando estão com os livros em suas mãos, sozinhas, em pares, livros que alguém leu para elas e, portanto que elas conhecem, assim como livros que ainda não conhecem? E, depois, já no campo empírico, me perguntei como elas iriam lidar com as leituras que me propus a fazer para elas.

Durante pesquisa existem muitas vozes a serem ouvidas. Quando quero ouvir as crianças tenho que estar atenta a suas vozes, mas também aos seus gestos: a criança “fala” também através dos suas expressões corporais. Também tenho que perceber as vozes dos

sujeitos que participam da pesquisa, como aqueles que atuam na direção, na coordenação pedagógica, professores, e até mesmo os pais das crianças. Além dessas vozes, pode-se dizer que existem as “vozes” das teorias que estudei ao longo do meu percurso de formação acadêmica que me permitem compreender a realidade em que esses sujeitos da pesquisa estão inseridos – vozes que compõem meu posicionamento axiológico, meus valores, meu lugar não neutro. De acordo com Oliveira (2011), não se trata aqui de dar voz às crianças no sentido de ser o adulto a permitir sempre a fala, mas de criar possibilidades de diálogos e de escuta sensível.

Esse lugar de pesquisador é de responsabilidade, pois nem sempre essas vozes se unem a minha voz, muitas vezes lidei com silêncios, contraposições e réplicas. Portanto, as análises aqui apresentadas não são verdades, mas análises possíveis do meu lugar de mestrandia. Segundo Amorim (2007, p.12), “a polifonia é da ordem do discurso e, portanto, do acontecimento: outras vozes se fazem ouvir, num dado momento, num dado lugar, dando origem a uma multiplicidade de sentidos”. As vozes que trago para esse estudo e a forma como as organizo refletem a minha autoria.

Por isso, o que é apresentado nesse estudo consiste em uma análise feita a partir do meu olhar e da minha escuta. Nem todas as vozes são ouvidas ao mesmo tempo e elas não refletem a realidade diretamente, mas a refratam. O mesmo evento pode ser analisado por vários vieses. O que se apresenta numa pesquisa não é de fato a realidade, mas o que fica registrado dos indícios do que aconteceu.

É impossível restituir, no texto, o sentido originário do que foi dito em campo, pois o texto se constitui sempre como um novo contexto. Aliás, do ponto de vista bakhtiniano, o sentido original não existe, pois tudo que é dito é dito a alguém e deste alguém dependem a forma e o conteúdo do que é dito. Além disso, alguém irá relatar esse diálogo e isto vai ser feito em uma outra enunciação, dirigindo-se a um outro alguém e assim sucessivamente. (AMORIM, 2007, p. 9).

Por considerar a escrita da pesquisa como produção de efeitos de sentidos se faz necessário olhar sobre vários vieses às evidências do campo empírico. Para fazer uma relação entre teoria e prática para ajudar nas análises, tive que voltar várias vezes aos meus instrumentos de pesquisa e dialogar com as teorias estudadas para me permitir reflexões sobre a prática pedagógica no que se refere à literatura infantil nas escolas.

No cotidiano escolar sempre acontecem muitas coisas, crianças que choram, adoecem, brincam, se alimentam, precisam de cuidados como trocar fralda e ir ao banheiro, água que falta no momento do cozer dos alimentos, apresentações de projetos dos professores, da

coordenação, enfim muitos acontecimentos. E como eu poderia chegar à escola e apenas colher dados? O evento é algo singular, um acontecimento, marcado por várias interferências. O que é trazido para a escrita do trabalho acadêmico é um acabamento dado ao que foi percebido, tendo em vista o tema da pesquisa. É, portanto, um recorte, uma construção do pesquisador. Segundo Amorim (2007), a pesquisa não se reduz a simples transcrições dos registros de campo, é impossível ser fiel no texto ao que de fato aconteceu no campo, e trazer seu sentido original. O texto se constitui num novo contexto.

O evento passa, não pode ser capturado. O que fica são os registros de campo, as descrições no diário de bordo, as anotações, fotografias e memórias, e também esquecimentos. Mesmo assim, houve um encontro no campo da pesquisa que permite construções de conhecimento sobre a escola, sobre as crianças, sobre a literatura. Por isso, o cuidado em assumir a autoria das análises também é um cuidado em preservar os sujeitos da pesquisa.

O estudo pretendeu realizar análises de momentos com os livros na educação infantil, tendo em vista a vivências que as crianças realizam com os livros e seus interesses. O campo de pesquisa escolhido foi uma escola da rede municipal de Maceió-AL, que atendeu a alguns critérios estabelecidos para a pesquisa: ter sala de leitura, possuir um acervo de livros e ser escola de educação infantil. Além disso, a escola escolhida era campo do PIBID-UFAL (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência), e a professora orientadora dessa pesquisa já possuía familiaridade com escola, por coordenar uma ação desse programa. Esse destaque é importante, pois não é fácil entrar numa escola. Conquistar familiaridade é uma tarefa difícil e essas mediações foram importantes e também marcaram meu lugar de pesquisadora. Para a pesquisa, muitas permissões são necessárias. Não basta a permissão do comitê de ética. A cada ida a campo, novas conquistas de aproximação são necessárias. Os sujeitos estranham e também eu construo meu olhar. Além disso, o tempo da pesquisa de campo no mestrado é curto, por isso saber de antemão que poderia encontrar um acervo significativo de livros de literatura infantil foi um critério para definir a escola que seria *locus* da pesquisa, na tentativa de garantir alguns critérios para realização da pesquisa.

Como instrumentos de pesquisa, fiz uso do gravador de áudio, do registro no diário de campo e da fotografia. A escolha desses instrumentos passou por uma reflexão sobre seus usos no cotidiano dessa pesquisa.

A escolha de usar como instrumento de pesquisa o gravador de áudio veio devido à necessidade de ouvir o que as crianças falavam e poder depois ter essas falas registradas para me auxiliar no momento das análises. Para não inibir as atitudes e interações com os sujeitos da pesquisa e também por questões técnicas, não usei os recursos de filmagem.

Do início até o momento de finalizar a pesquisa de campo, sempre recorri ao diário de bordo. Ele foi um instrumento que acompanhou meu dia a dia na escola e onde podia anotar as observações dos momentos com as crianças, minhas impressões e reflexões. Para Filho (2010), o caderno de campo traz anotações seguidas ao que se viveu no campo. É importante não sucumbir à tentação de julgar o que se vai analisar, igualmente é necessário tentar compreendê-la nos seus próprios termos. Nas observações e escritas baseadas nas escritas do diário de campo, o mais importante não é sair julgando atitudes como sendo certas ou erradas, mas tentar analisar e compreender os acontecimentos.

Ao mesmo tempo em que o diário permite uma aproximação com o campo da pesquisa, ele pode estabelecer certa distância, permitindo ao pesquisador um olhar sobre o que já aconteceu. É nesse sentido que Samain e Mendonça (2000) afirmam que dos cadernos de campo não sobram muitos indícios para se analisar, depois de tantas filtragens e eliminações. Podemos correr o risco de “descartar” fatos, falas e momentos importantes para as análises. Cabem nesse ponto um cuidado e uma análise minuciosa do pesquisador para não deixar de lado fatos importantes para a pesquisa, e ter em vista a responsabilidade do pesquisador, sua não neutralidade.

A fotografia, com sua capacidade de “capturar” os momentos e algumas expressões, sempre se apresentava no campo de pesquisa como *um outro pesquisador*, e incomodava mais do que minha presença, talvez por ela (a fotografia) trazer sempre uma presença em si. Contudo, assim como o diário que já citei acima, as fotografias tiveram a função de me fazer lembrar os momentos vividos no campo e de buscar na minha memória aqueles momentos que eu capturei, ativando e aguçando minha criatividade e imaginação.

Acho que ela entra nesse processo, primeiro num nível de *aide-mémoire*. Quer dizer que você registra e depois você olha a fotografia, e, no olhar a fotografia, você se habilita a uma personificação do passado. Então, essa personificação é um ato hermenêutico por excelência, porque você reinterpreta o que a máquina já interpretou – ela também interpreta ao modo dela focalizar, porque é um artefato. [...] Você se transporta ao momento em que você fotografou e a sua memória é avivada. E nesse sentido de avivar a memória, você passa a fazer uma leitura daquele momento captado pela máquina fotográfica ou pelo vídeo. Você vai fazer uma leitura, certamente diferente, do que você faria à época da pesquisa. (SAMAIN e MENDONÇA, 2000, p. 195)

Nessa pesquisa tive dois momentos em que usei as fotografias. O primeiro foi na aproximação com o campo para caracterização da sala de leitura e da turma de crianças. Com as fotografias e com meu olhar instrumentalizado pela teoria, pude ir “ajustando o foco” para o que refletia o meu interesse de pesquisa. O segundo momento em que as fotografias se fizeram úteis, foi durante as intervenções que realizei com as crianças nas rodas de leitura. Nesse segundo momento, contei com ajuda da professora da sala, da auxiliar de turma e de outra pesquisadora que se encontrava realizando um trabalho de pesquisa na escola, para fazer algumas fotografias.

Para Müller (2007), as fotografias incitam as discussões através das explicações sobre o porquê das suas escolhas. Por meio de imagens, o pesquisador tem uma aproximação dos modos de vida das crianças. No caso dessa pesquisa, através da fotografia pude observar e avivar em minha memória do modo como as crianças lidam com os livros de literatura infantil a partir de um contato com eles e também caracterizar melhor o campo da pesquisa.

Foi interesse de a pesquisa perceber e analisar as formas como as crianças lidam com os livros. Para tanto, três momentos foram cruciais:

Primeiro momento:

- ✓ Conhecer a escola e seus sujeitos, responsáveis e os projetos de leitura, em encontros iniciais e informais;
- ✓ Observar a sala de leitura e os possíveis momentos de leitura realizados nela;
- ✓ Fazer uma listagem dos livros procurando observar os projetos e programas de envio de livros para composição de acervos e os critérios para formação desse acervo, bem como se os livros possuíam pertinência (considerando a faixa etária das crianças) e diversidade temática, ilustrações, projeto gráfico.
- ✓ Escolher turma de crianças para interação, observação e análise;
- ✓ Entregar termos, documentos e projetos, para leitura e aceitação da coordenação e direção da escola.

Essa primeira etapa também foi o momento para observar como os acervos estão organizados na sala de leitura, que classificações são sugeridas para a catalogação e a organização dos livros, se são realizados projetos de leitura na escola, se as crianças visitam a sala de leitura, qual a frequência dessas visitas, como está organizado o espaço da sala de leitura, se na escola tem acervo em outros espaços além da sala de leitura. Enfim, foi uma

etapa para observar a composição do acervo da escola, onde estão esses livros e como chegaram à escola.

Nesse primeiro momento também tive uma conversa com a coordenadora da escola com o objetivo de conhecer melhor o campo de pesquisa e a rotina da escola. Na ocasião usei o gravador de áudio e levei um roteiro para guiar nossa conversa.

Segundo momento:

- ✓ Aproximação com as crianças da turma;
- ✓ Saber os nomes das crianças, me familiarizar com elas e aprender a rotina dessa turma.

A escolha da turma de crianças se deu por orientação da coordenação da escola e a aceitação da professora da turma. Frequentei a turma das crianças três vezes por semana, no período da manhã, durante três meses, de 13 de setembro de 2014 a 12 de dezembro de 2014.

Nessa etapa, pretendi registrar as práticas de leitura e observar toda a rotina da turma. Se existiam ali práticas de leitura, o que as crianças falavam sobre os momentos de leitura, se aconteciam momentos das crianças na sala de leitura, e se elas podiam escolher os livros, quais seus interesses, que palavras elas usam, e o que elas faziam nesses momentos. Algumas questões iniciais que guiavam meu olhar foram: Recontam as histórias? Fazem a leitura de imagens? Brincam que estão lendo? Produzem narrativas? Dessa forma, ao mesmo tempo em que eu começava a conhecer as crianças, elas também percebiam meu interesse pelos livros, pelas leituras. Essa etapa foi importante para nos tornarmos mais próximos.

Terceiro momento:

- ✓ Organizar as rodas de leitura.
- ✓ Observar a relação das crianças com livros e leituras.

As rodas permitiram a experiência da partilha, trocas de olhares e sorrisos e muita aproximação minha com as crianças. Aos poucos elas ficavam acostumadas comigo na sala de aula delas, mas as rodas proporcionaram trocas afetivas entre nós. Isso me garantia a atenção e participação das crianças nos momentos preparados por mim e a oportunidade para ouvir sua voz, sua fala, seus gestos, pistas que pudessem trazer elementos para análise sobre o tema da pesquisa. Para Yunes (2003), é consenso, no entanto, que o acauto da oralidade exige uma proximidade, troca de olhares e toques que, em última instância, colocam quem conta uma história e o receptor no colo um do outro, praticamente. Por isso, os momentos das rodas de leitura tinham um sabor diferente, mais aconchegante, que favoreceu nossa aproximação.

Essas rodas de leitura também permitiam conversas. Surgiram muitas conversas entre mim e as crianças. Quem fica no centro da roda de leitura não é a pessoa que lê a história e sim o livro: para ele se voltam os olhares das crianças, também a performance do mediador de leitura deve ser levada em consideração. Ainda para Yunes (2003), nos círculos de leitura todos se acham em igual distância de um centro, que não é o professor, mas o texto, o filme, o quadro, a crônica, a reportagem: o documento que se lê.

As rodas que foram feitas não tiveram a intenção de aula, ou de trabalhar conteúdos específicos. As rodas tiveram o objetivo de estabelecer um diálogo e uma forma de ouvir as crianças. Isso não quer dizer que fui para as rodas sem ter planejado o que eu queria em cada uma delas. Fiz alguns roteiros para me guiar. Foram realizadas cinco rodas em espaços diferentes na escola. Usei os livros e materiais disponíveis na escola. Esses momentos foram o “coração” da pesquisa. Nesses momentos, o espaço foi pensado para a leitura e organizado antecipadamente, dispus tapetes no chão, almofadas, abri as janelas, o ambiente estava limpo e agradável para a leitura.

A primeira roda foi realizada na sala de leitura. Pensei ser uma boa oportunidade para as crianças irem ao espaço da sala de leitura comigo. Teve como objetivo conhecer melhor as crianças, fazer relações com o contexto familiar e perceber o que elas achavam dos livros, do espaço, do acervo, mas meu olhar estava atento para a relação das crianças com as ilustrações. Li para as crianças a história *A casa sonolenta*, escrita por Audrey Wood, com ilustração de Don Wood. E conversei com as crianças: Vocês gostaram dessa história? Já a conheciam? O que vocês acharam dessa história? Vocês gostam de dormir? A que horas costumam dormir?

A segunda roda foi feita na sala das crianças. Os objetivos para essa roda foram os seguintes: perceber se o espaço da sala de aula poderia ser pensado e preparado para a leitura, observar os comentários das crianças sobre as ilustrações do livro, conhecer o repertório dos personagens de histórias das crianças. Li para as crianças a história *Bruxa, Bruxa, venha à minha festa*, escrita por Arden Druce, com ilustração de Pat Ludbu. Em seguida, conversei com elas sobre as seguintes questões: Vocês gostaram da história? Já haviam ouvido essa história antes? Quem vocês convidariam para sua festa de aniversário?

A terceira roda aconteceu na sala de leitura, com o objetivo de observar quais indícios as crianças utilizam para identificar os livros, se era pela ilustração, a familiaridade, pelos personagens, e quais marcas literárias elas usavam para narrar as histórias. Foi organizado espaço com tapetes e almofadas, dispus alguns livros de clássicos (como a Cinderela,

Rapunzel, Branca de Neve, Chapeuzinho Vermelho, A bela adormecida, etc). Pedi que as crianças se direcionassem até os livros, e perguntei se elas conheciam alguns desses livros. Em seguida, pedi que escolhessem um para eu ler. Depois de fazer a leitura do livro, conversei com as crianças para saber suas impressões sobre a história.

A quarta roda também foi na sala de leitura. O objetivo foi ampliar o mapeamento das histórias que as crianças conheciam, se elas conseguiam recontar a história e se conheciam a história que está por traz do reconto, perceber como elas se comportam com o uso de fantoches no momento da leitura da história. Dessa vez, li o livro *Uma história atrapalhada*, escrita por Gianne Rodari, com ilustração de Alessandro Sanna, que faz parte do PNBE-2008. Essa história traz um reconto da história do clássico “Chapeuzinho Vermelho”. Nessa roda, utilizei acessórios e fantoches para poder comparar com os outros momentos em que não os usei.

Na quinta roda de leitura, tive como principal objetivo observar o que as crianças preferem, se são os livros ou assistir os DVDs com as histórias dos livros. Foi uma conversa na sala das crianças, para a qual levei um livro da Chapeuzinho Vermelho e um DVD com a mesma história, e perguntei o que elas queriam que eu mostrasse naquele momento.

Esses momentos, o que observei deles e as possíveis reflexões, serão mais bem explicados no capítulo 4 quando irei trazer as análises, que foram frutos dos momentos com as crianças, mas especialmente desses momentos de rodas de leitura.

3.1 Apresentando o campo de pesquisa

A escola de Educação infantil *lócus* da pesquisa empírica é da rede pública municipal de Maceió, localizada na zona urbana, foi escolhida por ter uma sala de leitura equipada e a familiaridade da professora orientadora da pesquisa a partir da experiência como supervisora de estagiários do curso de pedagogia da UFAL no local. Conforme anunciado no capítulo da metodologia, foi intenção da pesquisa, conhecer e analisar as práticas de leitura literária na educação infantil.

A escola atende duzentos e vinte e quatro crianças nos turnos vespertino e matutino, de acordo com a tabela 3.

Tabela 3. Turmas, número de matrículas e idades das crianças da Escola campo de pesquisa.

Turmas	Número de matrículas	Idade das crianças
Maternal	64	3 anos
Primeiro período	80	4 anos
Segundo período	80	5 anos

De acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, atualizado em 2014, os principais objetivos que norteiam o trabalho pedagógico e o cotidiano escolar são:

Coordenar a ação educativa de forma lúdica, dinâmica, motivadora e integrada, visando o bom desempenho da criança, no processo de ensino-aprendizagem e oferecer um ensino de qualidade, por meio de profissionais qualificados para garantir a satisfação e o atendimento dos alunos, direcionando nossos esforços para a formação de um ser humano que conheça e ou reconheça seus direitos e deveres numa perspectiva mais humanizadora, solidária, criativa e relevante no desenvolvimento integral da criança. (PPP, 2004, p.4)

A escola possui seis salas de aulas. Na parte principal estão quatro destas salas de aulas e duas possuem banheiro dentro das salas. Ainda nesta parte, há a sala da direção com banheiro, secretaria, sala dos professores, quatro almoxarifados, cozinha com despensa para merenda, pátio para recreação e banheiros para crianças e funcionários.

O espaço anexo que é alugado pela Secretaria Municipal de Educação de Maceió-SEMED, que não foi construído para ser um espaço de atendimento a crianças, no entanto a equipe gestora da escola, os professores e demais funcionários transformam esse espaço a cada dia, e mesmo sem poderem mexer em sua construção e arquitetura, conseguem deixar o local aconchegante como deve ser os espaços destinados à educação infantil.

No anexo, funcionam três salas de aula, sala de vídeo, dois banheiros adaptados a estatura das crianças, sala da coordenação e a sala de leitura da escola (que irei detalhar no item seguinte) foco de estudo nesse trabalho.

A legislação que ampara e norteia as práticas pedagógicas referentes à educação infantil aborda de forma muito clara que os espaços e ambientes devem atender às necessidades das crianças, favorecendo as práticas pedagógicas, para que elas possam explorar esses espaços e ambientes, produzir conhecimentos e se desenvolver de forma integral. Segundo os Parâmetros de Infraestrutura para educação infantil,

Acredita-se que ambientes variados podem favorecer diferentes tipos de interações e que o professor tem papel importante como organizador dos espaços onde ocorre o processo educacional. Tal trabalho baseia-se na escuta, no diálogo e na observação

das necessidades e dos interesses expressos pelas crianças, transformando-se em objetivos pedagógicos. (BRASIL, 2006, p.8)

A escola prima por cuidar bem do ambiente das salas onde ficam as crianças, do pátio, da sala de leitura, sala de vídeo, sala da direção e coordenação e demais espaços. Os murais expressam a identidade do trabalho pedagógica, através de fotografias de atividades rotineiras. Neles as crianças percebem sua rotina e se identificam.

No espaço do pátio acontecem as culminâncias de projetos realizados na escola, palestras, e o momento do chamado “Recreio Dirigido”, proposta da secretaria municipal de educação (SEMED) para todas as escolas de educação infantil do município. O “Recreio Dirigido” consiste em o professor preparar uma atividade lúdica para um momento de recreação das crianças.

Durante o período de idas ao campo, pude presenciar muitos momentos nesse recreio, inclusive momentos de “Contações de Histórias”, com fantoches e com direito a um público-alvo (as crianças da escola) atento e participativo, que me fizeram pensar que talvez o uso de recursos didáticos e a performance do professor podem contribuir nos momentos de leitura de histórias (Figura 1).

Figura 1. Momento de leitura de histórias no pátio da escola.



Vários sujeitos participaram dessa pesquisa, tais como a coordenadora pedagógica, a professora e a auxiliar da sala. No entanto, meu objetivo era conhecer e analisar as produções e interações das crianças. Dessa forma, pode-se dizer que os sujeitos principais foram as onze crianças com idades de três a quatro anos, da turma do maternal II da referida escola. Nas conversas informais com os sujeitos da pesquisa, tomei conhecimento sobre o fato de que essas crianças provêm na sua maioria de lugares com baixo índice de desenvolvimento

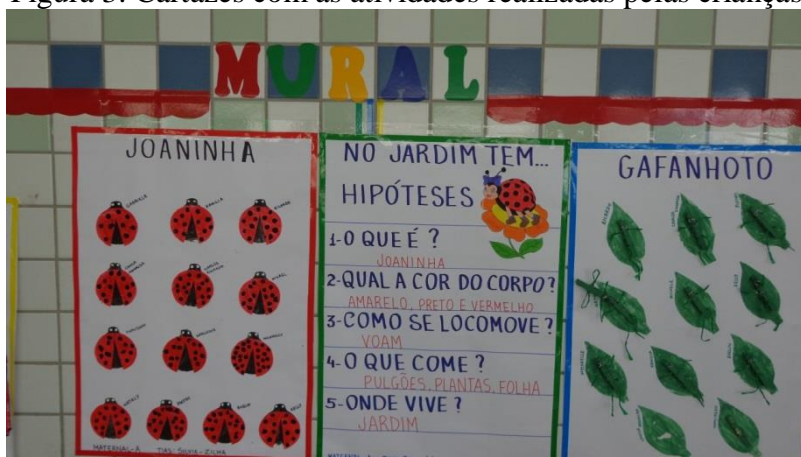
humano (IDH), sem saneamento básico, com altos índices de violência, sem assistência à saúde.

As crianças ficam na escola das 7h às 11h. A sala onde elas ficam tem um espaço amplo, com mobiliário e banheiro adequados para o tamanho delas. Nas salas, estão duas estantes com brinquedos que as crianças podem pegar sempre que terminam as atividades com a professora e cartazes com as atividades que as crianças fazem (Figuras 2 e 3). A turma foi escolhida por orientação da coordenação pedagógica da escola, por ser uma turma de maternal II, e ter uma professora que gostou do projeto da pesquisa e aceitou participar.

Figura 2. Estantes com brinquedos.



Figura 3. Cartazes com as atividades realizadas pelas crianças.



As crianças sempre eram entregues na porta da sala por algum adulto responsável, que na maioria dos casos eram os pais e/ou avós e tios (as). Eram recepcionadas pela professora e pela auxiliar de sala⁴ que sempre davam as boas vindas e logo em seguida orientavam para

⁴ Auxiliar de sala é um cargo dentro da Secretaria Municipal de Educação criado para dar apoio às professoras das escolas de educação infantil. Esse profissional atua dando assistência aos professores dentro das salas de aula e não é exigido formação superior em Pedagogia para o exercício do cargo.

que as crianças colocassem suas bolsas da cadeira e ficassem sentadas para esperar o café da manhã.

Logo em seguida ao lanche, elas eram orientadas para escovar os dentes no banheiro, lavar as mãos e irem para rodinha. Esse momento da “rodinha” era a continuação da rotina, as crianças sentavam em círculo, algumas vezes no chão e outras nas cadeiras, e a professora iniciava o momento cantando, conversando com elas sobre o cotidiano e apresentando o que seria trabalhado naquele dia. Após esse momento, elas iam para as mesas realizar uma atividade dentro do contexto que estava sendo falado pela professora. Essa atividade era preparada pela professora. Em outras ocasiões as crianças faziam cartazes e ensaiavam para apresentações teatrais na escola.

Em seguida, eram conduzidas para o recreio e logo após, já na sala, faziam outro lanche. No segundo momento, após o lanche, elas continuavam alguma atividade que ainda não haviam acabado e em outros momentos iam para a sala de vídeo.

Vale ressaltar que na escola se trabalha com projetos pedagógicos e que todos os temas eram pensados no planejamento dos professores junto com a coordenação pedagógica. Em todos os projetos sempre havia uma culminância para ser apresentado, algumas vezes aos pais e a comunidade e outras só internamente.

A equipe gestora da escola é formada pela direção, vice direção e coordenação pedagógica. Todas as profissionais envolvidas na gestão da escola em todos os momentos da pesquisa foram receptivas e acolhedoras. Essa equipe é muito integrada com os professores e com a comunidade escolar. Pude observar isso em momentos de reuniões que fui convidada a participar e no cotidiano da escola. Nas primeiras idas ao campo realizei os protocolos de documentações e algumas reuniões com a equipe gestora e a professora orientadora da pesquisa para apresentação do projeto, definição da turma a ser observada e os horários em que eu estaria na escola.

Foram identificados alguns projetos e programas que fazem parte do cotidiano e se mostraram relevantes para a pesquisa, uma vez que têm relação com acervo, como o Projeto Paralapraca, promovido pelo Instituto C&A, que se constitui enquanto uma parceria pública privada, o Projeto Itaú Social, e o Programa Institucional de bolsas de Iniciação à Docência (PIBID-UFAL), responsável por enviar estudantes do curso de Pedagogia para experiências como docentes e para a elaboração de projetos pedagógicos junto à equipe escolar. No

próximo tópico esses projetos e programas serão apresentados, tendo em visto que alguns deles contribuem para que os livros cheguem à escola.

3.2 Sala de leitura: espaços, livros e mediações

Como o objeto central de estudo nesse trabalho é a literatura infantil, foi intenção da pesquisa perceber como é constituído o acervo de livros da escola campo da pesquisa, onde e como o acervo é guardado e quais são os programas e projetos relacionados à leitura e à distribuição de livros, tendo em vista o lugar da leitura literária na escola:

A escola tem como uma de suas funções primordiais a formação do indivíduo leitor, pois ela ocupa o espaço privilegiado de acesso à leitura, é imprescindível que a escola crie possibilidades que oportunizem o desenvolvimento do gosto pela leitura por intermédio de textos significativos para os alunos (PAIVA & OLIVEIRA, 2010, p.2.).

As intervenções que são realizadas com crianças em momentos com os livros, e a forma como os adultos escolhem os livros, se por conteúdo ou idade, por exemplo, refletem concepções. Para Zilberman (2004), um bom livro é aquele que agrada a quem está lendo, não importando muito se foi escrito para crianças ou adultos.

Observamos na literatura infantil, porém, com muita frequência, a presença de uma vertente moralizante educativa, o que se explica por sua origem histórica. Desde de sua gênese, a literatura infantil teve como um de seus objetivos básicos inculcar valores, mudar comportamentos ou informar as crianças sobre os mais diversos assuntos através de histórias e personagens do mundo ficcional. (ANDRADE e CORSINO, 2007, p. 82).

Muitas vezes, as análises e escolhas dos livros infantis não são feitas com base nos interesses e necessidades das crianças, mas com objetivos específicos e definidos pela escola. No tocante à ampliação de experiência e construção de sentidos, Colomer (2003) afirma que o livro infantil oferece aos pequenos a confirmação do mundo que conhecem, mas esses livros devem oferecer também uma literatura que amplie sua imaginação e suas possibilidades perceptivas. O itinerário infantil das leituras pode se expandir ou não dependendo das condições históricas, das vivências familiares e na escola.

Existe uma lei no Brasil que obriga que até 2020 todas as escolas tenham uma biblioteca (Lei 12.244/2010). De acordo com uma reportagem do jornal online Estadão (2013), o Brasil tem que construir 130 mil bibliotecas, com um acervo de pelo menos um livro por aluno em cada instituição de ensino, seja pública ou privada. Hoje na rede pública apenas 27% das escolas possuem biblioteca. No artigo 3º dessa lei fica claro que:

Art. 3º Os sistemas de ensino do País deverão desenvolver esforços progressivos para que a universalização das bibliotecas escolares, nos termos previstos nesta Lei, seja efetivada num prazo máximo de dez anos, respeitada a profissão de Bibliotecário.

No que se refere ao acesso aos livros, as bibliotecas ou até mesmo as salas de leitura podem ser espaços privilegiados de alcance das crianças e jovens aos livros, sejam esses didáticos, informativos e de literatura.

A ausência da biblioteca como espaço específico de leitura e informação pode ser compensada se a sala de aula for planejada de forma intencional à sua semelhança, com a criação dos chamados Cantos da Leitura, pequenos espaços organizados pelo professor e programados para ofertar a leitura, propiciando ainda a pesquisa e o enriquecimento dos conhecimentos dominados. (PERIN, 2009, p.20)

Os espaços físicos podem ser pensados de forma a contribuir positivamente para as práticas de leitura, um espaço adequado, organizado, adaptado previamente, que pode ser interno, (uma sala de leitura) ou externo (um lugar aberto com sombra das árvores). Para melhor facilitar na organização do espaço, os mediadores da leitura devem conhecer e pesquisar sobre o público que irão receber.

O espaço, seja esse interno ou externo, é também uma mediação, pois ele é capaz de transmitir informações e de chamar a atenção das crianças e jovens para a leitura. Imaginemos duas salas de leitura: Na primeira, temos livros que poderiam ser capazes de chamar a atenção das crianças e jovens. Esses estão empoeirados, escondidos, difíceis de visualizar. Nessa sala não está disposto um lugar agradável para poder sentar-se e realizar uma determinada leitura. Na segunda sala temos livros interessantes, é fácil visualizar os títulos, sem poeira, e existe um tapete no chão, almofadas, enfim, um lugar adequado para uma leitura escolhida. Qual das duas salas você iria preferir? Ninguém relutaria na hora da escolha, certamente optaria pela segunda sala, talvez na primeira o interesse pela leitura fosse acabar antes mesmo de se pegar no livro!

Na educação infantil os espaços para leitura também podem ser pensados de forma a atrair as crianças. Mesmo que na escola não tenha uma sala de leitura ou biblioteca, e mesmo que não tenha um responsável por esses espaços, a própria sala onde fica o grupo de crianças pode ser organizada com local para livros e leituras. Nesse espaço, a arrumação deve ser feita de forma que os livros estejam acessíveis às crianças, e que as crianças possam deitar ou sentar e ficar à vontade para o manuseio dos livros. Ainda seguindo Perin (2009):

A sala de aula é um espaço dinâmico de interações múltiplas e deve ser compartilhado pelos que nela convivem proporcionando a criatividade coletiva. É no

coletivo que se produz a troca de experiências e a construção do conhecimento autônomo como produção histórica e social. Portanto, na organização do espaço da sala e para garantir as necessidades individuais e coletivas, é importante que o ambiente seja favorável à curiosidade, à pesquisa e ao processo de produção do conhecimento. (PERIN, 2009, p.46).

O canto da leitura pode ser pensado em locais mais diversos como uma estante, caixas, sapateiras plásticas. O mais importante é garantir que as crianças consigam manusear os livros, e que esses estejam ao seu alcance e a partir disso que elas não recebem a cultura de forma passiva, sem possibilidades de transformação, mas ativamente e produzam significados, a partir de suas próprias realidades e brincadeiras.

A criança brinca para elaborar a realidade e, muitas vezes, associa à realidade as narrativas através de palavras, ou seja, ela usa da literatura para se apropriar da realidade.

Na infância, desde cedo aprendemos com a literatura mesmo antes de compreendermos o seu significado. Aprendemos brincando com palavras, recitando, repetindo histórias, declamando, cantando. Na escola, a literatura nos é apresentada de várias formas. Ela está presente nos textos que já sabíamos de memória e que então se renovam se revelam e nos transformam. Experimentamos o poder de sedução da estética, somos arrebatados, sonhamos, compreendemos e vemos, à nossa volta, um mundo novo, diferente a cada nova leitura. (PERIN, 2009, p.35).

Qualquer organização de um ambiente pressupõe antes de seu projeto, certo pensamento, e visão de mundo de seu produtor. A organização de um espaço para leitura, antes de qualquer outra coisa, pressupõe uma concepção de ensino e aprendizagem, uma concepção de criança e uma concepção de papel do educador infantil. Dependendo do paradigma adotado pelos mediadores da leitura, certo espaço irá atender ou não as necessidades das crianças e jovens.

Na educação infantil, a organização do espaço pode exercer papel importante para a realização de atividades que promovam o desenvolvimento das crianças, oportunidades de interações e contribuam para seu contato com a literatura. E mais ainda: se esses forem amplos e diferenciados, de fácil acesso, em que as crianças possam desenvolver-se integralmente.

O espaço acaba tornando-se uma condição básica para poder levar adiante muitos dos outros aspectos-chave. As aulas convencionais com espaços indiferenciados são cenários empobrecidos e tornam impossível (ou dificultam seriamente) uma dinâmica de trabalho baseada na autonomia e na atenção individual de cada criança (ZABALZA, 1998, p. 50).

Para Zabalza (1998), o espaço tem a ver com o desenvolvimento pessoal. Esse autor desenvolve uma teoria em que os termos espaço e ambiente têm conotações diferentes: espaço

refere-se ao espaço físico em si e ambiente é o espaço pensado para determinada atividade pedagógica e necessidade das crianças. O ambiente pode trazer o aconchego ou não, dependendo do que foi pensado e realizado nele, é um todo que traz recordações, cheiros, interações. O espaço é físico e é composto por cadeiras, parede, quadro.

Dessa forma, é possível compreender que o ambiente fala e transmite sentidos e significados. Quando o ambiente é propício para leituras e acolhe o imaginário das crianças, suas produções, relações e narrativas de vida, favorece o contato com a obra literária de forma aconchegante.

O espaço físico, quando bem pensado e preparado para leitura pode ser um “mediador” à leitura. O espaço acolhe a prática leitora e a incentiva. Os mediadores podem nortear sua prática através dos mais variados recursos pedagógicos que promovam o desenvolvimento de competências leitoras, como por exemplo, preparar momentos para que as crianças possam ouvir histórias, realizar dramatizações, recontar histórias, e “fazer de conta” que estão lendo.

Nesse contexto quero apresentar a sala de leitura da escola campo empírico dessa pesquisa, e nessa *práxis* alçarmos voos nas reflexões propostas, pois, conforme já explicado, um dos critérios utilizados para escolha da escola campo de pesquisa foi que essa tivesse um espaço de leitura, onde livros estivessem dispostos e onde fossem possíveis observações de momentos com os livros.

A sala de leitura da escola pesquisada se encontra no prédio anexo e possui um espaço arejado com janelas que sempre ficam abertas, estantes altas com jogos pedagógicos, e estantes menores com os livros e gibis. As estantes são baixas e acessíveis às crianças. Também tem uma estante pequena com fantoches e uma mesa redonda com cadeiras.

Na estante principal está a maioria dos livros de literatura infantil que a escola possui. Essa estante fica no meio da sala e é sinalizada com adesivos especificando os tipos de livros e suas temáticas, tais como: histórias longas, histórias curtas, contos clássicos, histórias com gravuras, coleção floresta clássica, folclore, coleção fundo do mar. Além dessa estante com livros, existe na sala um baú cheio de livros (Figura 4); esse baú faz parte de uma das ações do projeto Paralapraca. Nesse espaço também é possível observar murais com frases (Figura 5) de incentivo a leitura e um quadro com as legendas usadas na estante principal, como

aparece nas imagens abaixo. O acervo é composto pelos mais variados temas e tipos de livros (tabela 4).

Figura 4. Baú do projeto Paralapracá.



Figura 5. Sala de leitura.



Tabela 4. Tipos de livros e divisões por temas.

Tipos de livros e Divisões por tema

Gibis

Histórias longas

Histórias curtas

Contos Clássicos

Histórias com gravuras

Coleção na floresta

Coleção fundo do mar

Folclore

A classificação dos livros foi pensada pela coordenação da escola para facilitar que os professores e as crianças achem os livros com maior facilidade e por temas do seu interesse e reflete concepções de literatura infantil. Esse acervo é formado por livros que chegam à escola

através de programas e projetos de incentivo a leitura em nosso país, por algumas doações feitas pelos professores e compras de livros realizadas pela equipe gestora.

No acervo da escola pesquisada a maioria dos livros faz parte do PNBE 2008, 2010 e 2012. No momento da pesquisa ainda não haviam recebido nenhuma obra do PNBE 2014 que de acordo com o PNBE/Guia 1 do Programa para Educação infantil,

Considerando a necessidade de garantir material de apoio à educação de crianças nessa etapa de ensino, ampliou a distribuição dos acervos voltados para a educação infantil, encaminhando-os, não apenas às bibliotecas dessas escolas, mas, também, para salas de aula e outros espaços onde se dá o trabalho com crianças de 0 a 3 anos (creche) e de 4 e 5 anos (pré-escola). (PNBE/Guia 1, 2014, p.5)

Na escola existe também outro projeto, que apesar de não ser seu único objetivo a formação de acervo literário, contribuí para isso. Como já citado anteriormente, esse projeto é o Paralapracá do Instituto C&A, que utiliza alguns materiais para sua efetivação como o baú que reúne livros de literatura infantil. Um tipo de livro que se destaca no baú é denominado de livro-brinquedo, termo talvez pouco usado na literatura no Brasil, mas que pode contribuir para uma experiência leitora, especialmente na educação infantil.

De acordo Paiva (2013), o livro-brinquedo traz uma proposta de se ler brincando. Esse tipo de livro tem um projeto gráfico preocupado com formatos, gravuras e visibilidade que atendam às necessidades de crianças ainda não alfabetizadas. A autora chama a atenção para interação que esse tipo de livro propõe. Para ser considerado como tal, o material deve conter basicamente essas características, especialmente o contato literário e interacional, proporcionando a possibilidade de narrativas e sequencias de ideias e fruição literária.

Outros três projetos contribuíram para a formação do acervo da escola campo de pesquisa. São eles: Projeto *Trilhas* do Instituto Natura, projeto *Ler para uma criança* da Fundação Itaú Social e projeto *Trem das 10* do município de Maceió.

Foi interesse nesse trabalho realizar uma breve análise das obras que compõe o acervo da escola pesquisada. Essa análise será empreendida com base numa amostra aleatória dos livros e para tanto vamos nos basear em alguns critérios utilizados pelas pesquisadoras Andrade e Corsino (2007) ao avaliarem os livros que seriam cotados para distribuição do PNBE 2005. Esses critérios são apresentados a partir da elaboração da linguagem literária, pertinência temática, ilustração e projeto gráfico, apesar dessas análises terem sido elaboradas para a escolha dos livros que iriam para escolas do Ensino Fundamental I, facilmente esses critérios nos ajudam a refletir sobre os livros que são distribuídos para a educação infantil.

Um dos principais critérios usado pelas pesquisadoras é que nesses livros escolhidos para serem distribuídos nas escolas não tivesse a vertente moralizante e educativa que a literatura infantil traz com muita frequência em muitos títulos, foi priorizado que esses livros tivessem personagens diversos, com histórias ficcionais que permitam a fruição e um contato de fato com o texto literário.

A amostra aleatória que foi analisada é composta de trinta livros, em sua maioria do PNBE 2008-2010-2012. De acordo com o site do PNBE, em 2008 o programa teve sua abrangência ampliada e além das escolas de ensino fundamental, as de educação infantil e do ensino médio passaram a receber obras de literatura. Os acervos foram compostos por textos em verso (poemas, quadras, parlendas, cantigas, trava-línguas, adivinhas), em prosa (pequenas histórias, novelas, contos, crônicas, textos de dramaturgia, memórias, biografias), livros de imagens e de histórias em quadrinhos e, ainda, obras clássicas da literatura universal (apêndice A).

Segundo uma entrevista realizada com a coordenação da escola, o acervo recebe doações dos professores e compra alguns livros, especialmente nos anos que tem a Bienal do Livro de Alagoas.

Os títulos que normalmente a escola compra então entre os clássicos contos de fadas que na opinião da coordenação são o “carro chefe” dos livros para as crianças, os livros que elas mais gostam e aqueles que os professores da escola mais escolhem. Sendo assim, a coordenação afirmou que os contos são um primeiro convite à leitura para depois explorar outros livros e temas.

Seguindo o pensamento de Zilberman (2004), os contos de fadas foram revolucionários no sentido de impor novas regras de criação e leitura dos textos destinados às crianças no Brasil. Como já citado anteriormente, alguns livros da nossa literatura se valeram de fadas, bruxas, madrastas entre outros, para se discutir temas atuais que são do interesse das crianças. A autora afirma que:

Os contos de fadas acabam por reforçar a autoimagem do leitor, colaborando para seu crescimento interior e autonomia, o que justifica não apenas a popularidade que detém até nossos dias, como também a permanência das figuras principais, convertidas, de certo modo, em símbolos de comportamentos e ideias, ultrapassando, portanto, o âmbito primeiro dentro do qual foram criados (ZILBERMAN, 2004, p.92).

Os contos de fadas perduram e, pelo que pude perceber no acervo e nas idas à escola, as narrativas dos contos clássicos não são moralizantes nem didatizantes, talvez por isso mesmo que perdurem atraindo o imaginário infantil, trazendo temas que inquietam e possibilitam de fato a leitura como experiência, fazendo com que o leitor preencha os vazios do texto com aquilo que ele mais achar interessante.

A denominação contos de fadas é a que melhor revela que estes contos provocaram a polêmica entre fantasia e realidade ocorrida em vários países e mostra quão estreita é a vinculação estabelecida entre folclore e literatura infantil. (COLOMER, 2003, p.55).

Segundo Andrade e Corsino (2007), a elaboração da linguagem se refere à complexidade de linguagem no que diz respeito aos recursos linguísticos empregados para se produzir efeitos estéticos. O oposto seria uma linguagem de clichês, que reproduz modelos, muitas vezes colada na linguagem cotidiana, que provoca no leitor o reconhecimento do óbvio. Alguns temas dos livros que compõem o acervo não atendem a essa categoria, muitos dos livros ainda trazem uma proposta de ensinar algo a partir da leitura ensinar conteúdos para as crianças, como por exemplo, os animais que são domésticos e aqueles que são selvagens.

Os livros que compõem o acervo no que refere à elaboração da linguagem literária e à pertinência temática trazem temas variados como história do cotidiano e relacionamento familiar, amizade, forma de reprodução dos animais, diferença entre animais da fazenda e animais da floresta, mudanças que as crianças passam na infância, como o uso da fralda e o deixar de usá-la.

Na amostra analisada do acervo da sala de leitura, alguns títulos fogem à regra de ensinar algo e permitem a fruição e aproximação estética das crianças com o texto literário. Dentre os livros três se destacam e serão apresentados no próximo capítulo, pois foram trabalhados nas rodas de leitura com as crianças. São eles: *A casa sonolenta*, escrita por Audrey Wood, com ilustração de Don Wood, faz parte dos livros do PNBE-2012, *Bruxa, Bruxa, venha à minha festa*, escrita por Arden Druce, com ilustração de Pat Ludbu, e faz parte dos livros do PNBE-2008 e *Uma história atrapalhada*, escrita por Gianna Rodari, com ilustração de Alessandro Sanna e que faz parte do PNBE-2008. Essa história traz um relato da história do clássico chapeuzinho vermelho. Esses livros citados servem como um bom exemplo quando se fala em ilustração.

No que se refere à ilustração, foi observado na amostra que em sua maioria os livros atendem ao proposto pelos estudos de Andrade e Corsino (2007), que definem que a

ilustração deve ultrapassar o verbal e permitir que as crianças realizem uma leitura com muitas possibilidades criativas. Para essas pesquisadoras o projeto gráfico é diferente da ilustração, ele é um convite inicial à leitura.

Nessa categoria foi avaliado o objeto livro no seu formato, tamanho, capa, contracapa, relação da mancha textual com a ilustração, contraste letra/fundo, tamanho da letra, qualidade e textura do papel, técnica e cores empregadas, bem como a adequação e dosagem de informações complementares ao texto literário para contextualização da obra. (ANDRADE e CORSINO, 2007, p. 87)

Do acervo da escola alguns livros, apesar de não terem um projeto gráfico elaborado, agradam às crianças, como é o caso dos clássicos que foram comprados pela escola. Essas compras que a escola faz têm muita importância para formação do acervo da escola.

O livro sugere interações e, quando está em posse das crianças, pode ser um aliado no desenvolvimento infantil de forma integral, ajudando a criança a desenvolver a fala, a ordenação de ideias, a se colocar no tempo e espaço, e a lidar com seus afetos, tendo uma experiência literária.

O acervo da sala de leitura tem livros com os mais variados temas e em quantidade favorável que atende ao número de alunos da escola. A sala de leitura tem um espaço pensado para as práticas de leitura, com murais, estantes com livros ao alcance das crianças, de forma que a equipe pedagógica e os professores podem realizar momentos de leitura nesse espaço, promovendo o acesso das crianças aos livros.

De uma forma geral os livros infantis se destacam a partir de ilustrações, conforme será visto no capítulo seguinte quando trago as análises do campo empírico.

4 O RE-ENCONTRO DAS CRIANÇAS COM OS LIVROS

Chegando em casa, não comecei a ler. Fingia que não o tinha, só para depois ter o susto de o ter. Horas depois abri-o, li algumas linhas maravilhosas, fechei-o de novo, fui passear pela casa, adiei ainda mais indo comer pão com manteiga, fingi que não sabia onde guardara o livro, achava-o, abria-o por alguns instantes. Criava as mais falsas dificuldades para aquela coisa clandestina que era a felicidade.

Clarice Lispector

No campo da educação as pesquisas empíricas com e sobre a infância têm ganhado certo avanço nos últimos anos (KRAMER, 2002; CORSARO, 2011; MÜLLER, 2007; CORSINO, 2003) devido à necessidade de se conhecer novas experiências vivenciadas para então se buscar uma melhoria para as práticas pedagógicas. Foi interesse de essa pesquisa ir à escola para conhecer as práticas leitoras e o acervo, e também para ter contato com as crianças e, a partir dessa aproximação, buscar analisar o que acontece quando elas têm contato com os livros de literatura infantil.

As análises que serão apresentadas emergiram do próprio campo e dos eventos com as crianças e são consequências de momentos interventivos que realizei. De forma antecipada combinei com a escola e a professora da turma para realizar as rodas de leitura, como descrevi no capítulo que apresenta a metodologia e o campo de pesquisa.

Partindo dessas práticas de rodas de leitura, ampliei o contato das crianças com os livros e fui mediadora da leitura para elas, lendo histórias e transformando o espaço em ambiente propício para a leitura, mesmo que com objetos simples como almofadas e tapete.

Desses momentos únicos que vivi com as crianças, me coloquei na posição de colecionadora que guarda coisas importantes e vai selecionando de acordo com uma lógica própria. Aqui será apresentados alguns objetos dessa coleção. De fato me sinto privilegiada de ter ouvido as crianças e poder refletir sobre seus momentos com os livros, sendo que alguns desses momentos serão analisados a seguir.

Para facilitar as reflexões, foram construídos dois eixos de análises que serão apresentados nos itens a seguir: *Tecendo narrativas* e *As crianças e os livros*.

4.1 Tecendo narrativas

Era manhã de mais um dia em que eu chegava ao campo de pesquisa. Logo me apresentei à professora da turma e as crianças, que sempre me recebiam com calorosos abraços e com sua simplicidade, deixavam meu trabalho ali ser uma vivência que jamais esquecerei. Em seguida, me dirigi à sala de leitura para preparar o ambiente com tapetes e almofadas, com a intenção de deixar tudo organizado para a chegada das crianças. Nesse dia, quis disponibilizar muitos livros no chão para que cada criança tivesse ao menos um livro em mãos.

A seleção dos livros passou por um interesse meu enquanto pesquisadora e escolhi dispor apenas livros de contos de fadas, presente em grande quantidade no acervo da escola, para perceber se as crianças conseguiam identificar quais as histórias através das ilustrações e mais, para ver se elas iriam contar as histórias que estavam nos livros. Assim, ao mesmo tempo eu poderia perceber qual o apoio que a ilustração dava na leitura e qual repertório de histórias as crianças já possuíam.

Elas então chegam à sala de leitura trazidas por mim e pela auxiliar de sala. As expressões foram de surpresa pela quantidade de livros disponíveis. Segue trecho do evento:

Iasmin: Olha quantos livros!

Luiza: Posso pegar?

Eu: Sim, pode! Vamos lá crianças. Todas podem pegar nos livros!

Cheguei perto de Luiza e perguntei: Qual livro é esse aí que você está lendo?

Luiza: É da Branca de Neve.

Maria se aproxima e diz: Olha, o meu é da Cinderela!

Eu perguntei a Maria: Por que você sabe que é da Cinderela?

Maria: Por que é a Cinderela aqui, e tem um gato também. Olha aqui! (E aponta para a ilustração de um gato no livro).

Maria deixa o livro da Cinderela e vai pegar outros livros. Ela olha em minha direção e diz: Aqui é a Branca de Neve! Eu me aproximo dela e ela continua: Ela está triste a Branca de Neve, ela está triste demais por causa da madrasta, ela está com os animais, e depois ela foi dormir. E fim!

Maria deixa esse livro e vai à busca de outro. Aproximo-me de Clara e pergunto: Que livro é esse? Ela prontamente responde: É da Cinderela!

Eu: E por que você sabe que é da Cinderela?

Clara: Por que tem a foto dela né (risos).

Luiza chega perto de mim e diz: Já acabei de ler!

Clara continua: Então a Cinderela ficou em casa fazendo muitas coisas!

José se aproxima e diz: Olha aqui o livro da Bela e a Fera! E fica lendo sozinho no canto da parede.

(Transcrição de áudio dia 24-11-14)

Figura 6. Roda de leitura: Os contos de fadas.



Figura 7. Crianças com os livros narrando histórias.



As crianças envolvidas na pesquisa quando pegam no livro e não jogam para cima, ou tentam rasgar, como muitas vezes se ouve dizer como justificativa para não lhes dar oportunidade de estar com os livros. Ao contrário: elas prontamente se colocam em posição de leitura e muitas narram histórias. Essa competência provavelmente partiu de outras experiências leitoras que essas crianças já tinham vivenciado no convívio na escola ou fora dela.

A capacidade imaginativa que a criança tem através de suas brincadeiras de faz-conta pode ser uma abertura favorável para a construção de um narrador infantil, com linguagem própria de quem está a contar algo. Algo importante para se observar nas narrativas infantis é seu teor imaginário e que esse leitor/narrador consegue estabelecer conexões entre suas falas, fazendo com que sua narração tenha começo, meio e fim.

Procurei observar através das falas das crianças possíveis marcas literárias presente em sua narrativa, e como se estrutura de suas narrativas. O uso da expressão “e fim” revela noções de acabamento literário dado ao texto, e funciona como um fragmento de fórmulas tradicionais para encerrar contos. Era uma vez, viveram felizes para sempre e outras fórmulas são percebidas e interpretadas pelas crianças, que aos poucos dão acabamentos às suas narrativas. Também foi importante para essa pesquisa perceber se as crianças trazem elementos do seu cotidiano para as narrativas e se as ilustrações são de fato um apoio para esses momentos de leitura pelas crianças.

Quando trago o termo leitura parto da compreensão de um sentido mais amplo de *leitura*, vale destacar nesse ponto que as crianças que foram sujeitas participaram e são coautores dessa pesquisa, no sentido de que as análises são possíveis a partir do que elas

produzem, de suas narrativas, de seus gestos. No momento da realização da pesquisa, as crianças ainda não eram alfabetizadas, não conseguiam decodificar a palavra escrita. Para Soares (2002), o conceito de *letramento* diz respeito a práticas sociais de leitura e de escrita, para além da aquisição do sistema de escrita, ou seja, para além da alfabetização. Assim, uma criança que ainda não consegue ler pode demonstrar algum letramento através da construção de narrativas apoiadas em outras que elas já ouviram em algum momento de sua vida. Nessas construções, percebem-se ruínas, resquícios, ecos daquilo que experimentaram, que lhes passaram. Nesse caminho, a mediação da leitura exerce papel de muita importância. Além da memória de ouvir histórias, existem também outros aspectos a serem considerados para a produção de narrativa das crianças, tais como a relação com as ilustrações.

As ilustrações de livros de literatura infantil e o projeto gráfico de livros de literatura infantil são de grande importância para ajudar a atrair a atenção da criança para o livro e possivelmente sua leitura, auxiliando na formação de leitores e contribuindo no processo de aquisição da leitura e escrita por parte das crianças. (MARTINS, 2005, p.1).

Para Mabrice (1990), os livros cheios de ilustrações estimulam a imaginação da criança, permitindo que ela narre a partir das muitas possibilidades que as ilustrações permitem. Sendo assim, ela traz coisas que o texto não é capaz de expor e amplia essas possibilidades, dá ao leitor novos horizontes na narração e na construção de sentidos.

As ilustrações ganharam destaque em outro evento, quando um livro e suas ilustrações chamaram a atenção das crianças, talvez por serem imagens que se aproximavam muito do real. Convidei as crianças para mais um momento de roda de leitura. Elas foram receptivas e rapidamente se organizam em roda. Mostrei para elas o livro *Bruxa, Bruxa venha à minha festa*, escrita por Arden Druce, com ilustração de Pat Ludbu (figura 5). Segue trecho do evento:

Figura 8. Capa do livro *Bruxa, Bruxa venha à minha festa*.

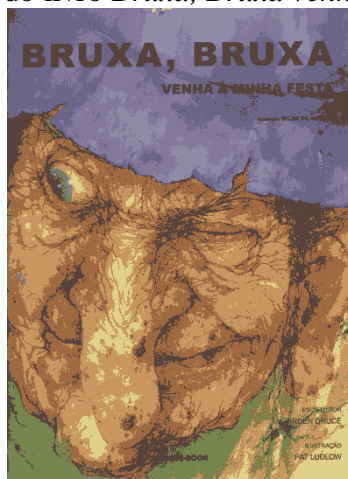


Figura 9. Crianças admiradas com a ilustração do livro *Bruxa, Bruxa venha à minha festa*.



Carla: E o fantasma!

Estevão disse olhando para Carla: Vai te pegar o fantasma!

Anunciei que agora seria o lobo mau a convidar alguém.

E perguntei: Quem será que ele vai convidar?

José: O golfinho.

Quando virei a página Luiza disse com voz forte: A chapeuzinho Vermelho (risos). Olha é a Chapeuzinho Vermelho.

Perguntei novamente: E quem será que a Chapeuzinho irá convidar?

Luiza: Vire a página!

Quando virei a página anunciei em tom animado que ela iria convidar as crianças e perguntei se elas gostariam de ir à festa.

Iasmim: Irei sim, obrigada! (Fazendo alusão a mesma forma que os personagens respondiam na história).

No mesmo instante ouvi: Me dá o livro.

Luiza: Eu quero o livro

Estevão: Me dá é meu.

Iasmin: É meu. Eu quero também.

Ester: Eu quero!

Passei para que as crianças pudessem olhar com ele em posse deles e aos poucos fui pedindo que passassem para os demais de modo que todos pudessem olhar um pouco.

José foi o primeiro a pegar o livro e logo disse: Era uma vez, um gato, uma bruxa, e olhando para mim perguntou: E esse o que é?

Eu respondi: Um duende.

José: Aqui é um pirata, e o tubarão. Aí o pirata desceu e disse: Esconde essa língua de cobra.

Luiza interrompe e diz: É cobra, venha à minha festa!

José continua: Unicorne, unicorne (Unicórnio) venha à minha festa!

Luiza pega o livro vai para a primeira página e fica olhando e mostrando os personagens.

(Transcrição de áudio dia 19-11-14)

Figura 10. Diego narra baseado nas ilustrações.



Nesse evento, as ilustrações e outros momentos vividos pelas crianças através da mediação da professora ou de outros adultos, tiveram papel fundamental para que as crianças pudessem expressar suas compreensões acerca da história que li para elas. Esse entendimento ultrapassou o verbal, despertando medos que elas traziam e permitindo novas vivências e um contato estético com a obra.

Seria interessante, também, observar o papel das ilustrações nos livros infantis. Para os pequeninos leitores, a boa lei parece ser a de grandes ilustrações e pequenos textos. Grandes e boas ilustrações, pois à criança só se devia dar o ótimo. Já noutras leituras, mais adiantadas, quando a ilustração não exerça papel puramente decorativo, na ornamentação do texto, talvez se devesse restringir às passagens mais expressivas ou mais difíceis de entender sem o auxílio da imagem como quando se trata de um país estrangeiro, com flora e fauna desconhecida, costumes e tipos exóticos. (MEIRELES, 1984, p. 146)

Se pensada para o público infantil, a ilustração pode ser parceira inseparável na produção de narrativas infantis. Zilberman (2003) afirma a ilustração pode ser uma linguagem autossuficiente, ela substitui a linguagem verbal, mas não substitui os elementos próprios à literatura. Como exemplo desses elementos, a autora aponta a produção de narrativas e de marcas literárias que se pode encontrar em textos de uma literatura infantil como a opção por personagens humanos ou humanizados e a adoção de um posto de vista.

Um segundo ponto a ser analisado é que as crianças narram histórias, sejam baseadas nas ilustrações ou em outros momentos que já viveram de leitura de histórias. Quando José pega o livro ele logo inicia uma narrativa trazendo uma marca literária o *Era uma vez* indicando que estava iniciando a história. Além dessa marca, Luiza chama atenção e apresenta em sua narrativa outras tiradas da própria história que acabara de ouvir. Ela vai repetindo trechos próprios da história como: - Cobra venha à minha festa!

Mais do que ser uma ideia inquietante (vozes que ressoam em nosso cérebro), isso significa que se amplia o conhecimento das crianças sobre a forma de ver e contar a realidade, já que falam com elas muito mais pessoas do que aquelas que estão em seu entorno real. As “vozes dos livros” vão levá-las pela mão ao longo de suas leituras, fazendo-as adotar distintas - e frequentemente simultâneas - perspectivas sobre o mundo (oniscientes, íntimas, distanciadas, burlescas, admirativas, etc.) e acostumando-as ao uso de registros e formas linguísticas muito variadas. (COLOMER, 2007, p. 61).

Quando uma criança consegue narrar, ela usa da linguagem para se expressar e traz na fala elementos do seu cotidiano e seus afetos também, compartilhando experiências vivenciadas. A criança que narra além de estabelecer conexões cognitivas e de apresentar conhecimentos linguísticos como a coerência na fala, atinge certo grau de autonomia, pois muitas vezes ela narra para si mesma e não para os outros.

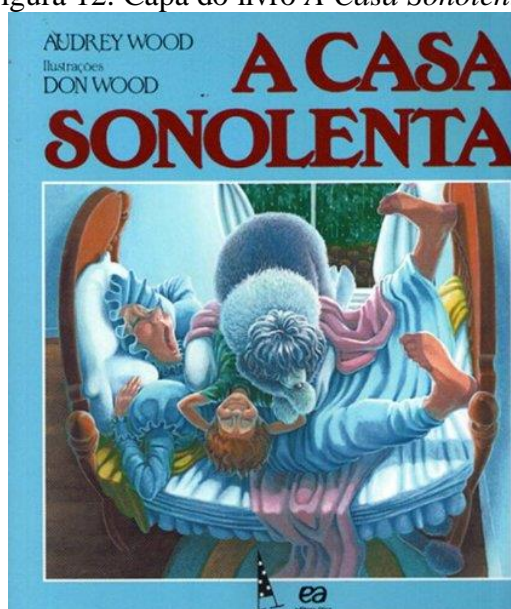
Para Kishimoto et al. (2007) o contar e recontar histórias em um ambiente que acolhe a criança e lhe dá voz é essencial para o desenvolvimento do pensamento infantil. As narrativas infantis auxiliam a categorização de situações imaginárias como a bruxa boa e má ou o personagem que mora perto ou longe. Elas contam histórias, fazem relatos e misturam experiências vividas e imaginadas em suas falas.

Em outra roda de leitura que tive com as crianças pude perceber que para produzir narrativas elas também estabelecem relações com sua vivência familiar e se deixam afetar de forma positiva pela performance com que lemos para elas. Li para elas o livro *A casa sonolenta*, de Audrey Wood e ilustrações de Don Wood. Segue trecho do diário de campo:

Figura 11. Roda de leitura: A casa sonolenta.



Figura 12. Capa do livro *A Casa Sonolenta*.



Mostrei a capa do livro e perguntei: Qual será essa história?

José diz: É da rainha!

Luiza diz: É da bruxa!

José diz: Essa casa era cheia de neve.

E fui contando a história. Luiza me interrompe e diz: Olha ali a vovó!

Estevão aponta para o livro e diz: Tinha um menino também!

Quando aparece a pulga que acorda a todos as crianças riem.

Eu continuo e digo: Logo apareceu o sol!

José diz: Olha era dia!

Estevão pede a palavra e diz: A cama quebrou!

Quando acabei de ler a história perguntei: Quem gosta de dormir?

Todos levantaram as mãos e disseram “Eu”.

Luiza logo disse: Eu durmo com minha mãe e meu pai!

José: Eu durmo com minha mãe! Durmo numa cama!

Estevão: Eu durmo com minha tia!

Joana: Eu com minha mãe! Na cama!

(Transcrição de áudio dia 10-11-14)

As crianças tentam compreender o mundo em que vivem e as narrativas que fazem a partir de histórias contribuem para que elas avancem com novas experiências cotidianas. Quando pergunto às crianças quem gosta de dormir, Luiza logo responde dizendo que dorme com a mãe e pai e outras crianças também sentiram a necessidade de expor na conversa com quem dormiam e o local onde dormiam.

Larrosa (2002) afirma que a experiência é aquilo que nos toca, nos afeta. As crianças narram aquilo que as tocam e as afetam, ou seja, aquilo que faz parte de suas experiências, não narram informações apenas corriqueiras ou sem significado para elas e não se preocupam muito com a ordem cronológica e com detalhes lógicos, mas narram a partir da lógica dos sentimentos, daquilo que mais as “afetou” conseguindo chegar ao lugar da experiência.

A performance que usamos ao ler uma história, mudando a voz, usos de fantoches, também auxiliam as crianças na construção de expressões e marcas literárias nas suas narrações. Em um dos momentos de roda de leitura usei alguns fantoches e fiz muitas

entonações na voz, percebi que as crianças ficavam mais atentas e que a minha voz ao imitar o lobo mau e com o fantoche na mão causou medo em Luiza que chorou no momento da leitura da história saindo da roda.

Para Oliveira (2011), a função mimética interfere, decisivamente, na capacidade humana de, através da linguagem, comunicar experiências humanas, não como mera imitação, mas com comportamentos cheios de significações. As crianças se comunicam através de seu olhar e suas expressões, mesmo quando demonstram medos e receios, ou quando brincam de ser algum personagem das histórias, poderia dizer que elas são aquilo que querem ser naquele momento, e logo em outro mudam de situação sem ressentimentos.

É a partir da mediação da leitura que as crianças podem conhecer novas histórias e ampliar seu repertório, tanto esse conhecimento como as ilustrações contribuem para a produção de narrativas por parte das crianças. Oliveira (2011) afirma que é importante que as crianças acumulem experiências nas suas relações com mundo que as rodeia, pois terão maior riqueza de material para ampliar sua imaginação criadora que possui um vínculo forte com os sentimentos e emoções. As narrativas contadas pelas crianças se diferenciam dependendo do contexto vivenciado por elas, do repertório de histórias e do estímulo que elas tenham recebido para narrar.

Outro fator importante é o acesso aos livros. As crianças muitas vezes recontam para o outro e outras recontam para si mesmas, e isso só é facilitado quando elas podem ter acesso ao livro lido para elas, para que possam ver as ilustrações e lembrar do que ouviram ao lerem para elas. Esses serão pontos a serem considerados nas análises do item a seguir.

4.2 As crianças e os livros

Nos momentos de rodas de leitura as crianças sempre se aproximavam dos livros com expressões que me demonstravam vários desejos, tais como: de tocar neles, folheá-los, iniciar uma *contação de histórias*, levar o livro para um lugar solitário e lá ficar somente com ele.

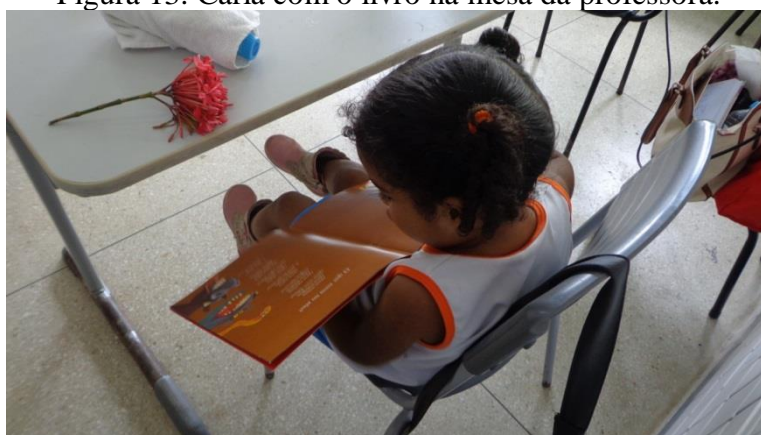
As crianças se aproximam dos livros com tanto interesse, que foi preciso analisar esse movimento. Alguns eventos registrados ao longo da pesquisa foram agrupados e constituíram um eixo de análise sobre essa intimidade criada entre as crianças e os livros quando elas podem pegar neles se interferência direta de adultos.

Nesse ponto dessa escrita-reflexão, vale pensar o que tem nos livros que chama a atenção das crianças que ainda não sabem ler? O que é o livro para elas: um brinquedo, uma possibilidade de lidar com fantasias, sonhos, de reinventar a vida? O que elas gostam mais: De ficarem sozinhas com os livros ou em grupo? Será que as crianças reparam na escrita? O livro interessa só por causa das ilustrações ou o texto também tem seu poder de atrair a atenção das crianças que não sabem ler?

Esse trabalho não tem intenção de responder a todos esses questionamentos, mas apenas refletir sobre eles e suscitar novas investigações tendo em vista a leitura de livros de literatura na educação infantil. Ainda nos primeiros dias de observação no campo, pude vivenciar e registrar no diário de campo um evento sobre esse binômio criança-livro. Segue trecho:

O evento inicia quando a professora da sala acaba a rotina da roda de conversa com as crianças. Ela havia falado nesse dia sobre o tema animais domésticos e havia contado a história *A pulga e a Daninha* que faz parte do acervo da escola PNBE-2012. O livro foi usado pela professora como recurso pedagógico para falar sobre a temática. Após a finalização da rodinha, a professora deixou o livro em cima da mesa e Carla foi até lá e o pegou. Ela abriu o livro, visualizou as ilustrações e criou uma narrativa baseando-se nas ilustrações e no que ela acabara de ouvir através da leitura que professora fez. Em seguida, ela faz de conta que estava lendo para outra pessoa. Eu fui me aproximando devagar para não interromper. Ouvi quando ela disse: “Olha só, tem os animais domésticos e os selvagens.”. Enquanto falava, mantinha o livro virado para frente, como se estivesse imitando os gestos de leitura da professora para a turma. Enquanto “lia” dessa forma, apontava para as ilustrações e mostrava os animais que via nas ilustrações, conforme pode ser visto na figura 13.

Figura 13. Carla com o livro na mesa da professora.



Em seguida Carla, convidou uma amiga de turma, Letícia, e as duas sentaram no chão e começaram a contar a história para alguém imaginário. Nesse momento percebi que Flávia me observava e logo ela chegou perto de mim e disse: “Ela está contando a história!”

Figura 14. Letícia e Carla contando história.



Luiza se aproxima de Letícia e Carla e fica sentada perto delas ouvindo o que elas falavam. As três ficaram discutindo entre si quem iria ficar com o livro na mão e ler a história. Ficou acordado entre elas que Carla continuaria com o livro. Nesse momento Carla com o mesmo livro que já estava inicia a contar outra história, ela conta a história dos três porquinhos e depois pergunta a Carla e Letícia : “*Pode criar esses animais em casa? Elas responderam: Não!*”

Ao passo que as outras crianças terminavam a “tarefa de folha” (essa atividade é produzida pela professora e copiada uma para cada criança), iam se achegando perto das meninas que estavam com livro. Nesse momento, se formou na sala uma roda de leitura, feita pelas crianças sem ser proposta por algum adulto. As crianças se reuniram ao redor do livro crianças de forma espontânea, conforme pode ser visto na figura 15.

Figura 15. Roda de leitura formada pelas crianças de forma espontânea.



O evento acabou quando tocou o sino da escola avisando que as crianças deveriam ir ao pátio para a recreação. (**Transcrição de áudio dia 15/10/14.**)

Fica evidente nesse evento que as crianças se interessam pelos livros de literatura infantil e que ao estarem em posse dos livros elas produzem narrativas e elaboram a realidade. Pode-se destacar alguns pontos em especial que chamam a atenção: As crianças negociam suas próprias regras, imitam gestos de leitura da professora e usam o livro para sua brincadeira, transformando o mesmo livro de forma que em um momento ele serve como suporte de informação e depois de narrativa literária.

As crianças, quando pegam no livro, usam gestos e formas imitando o modelo usado pela professora, daí a importância da mediação da leitura, e da necessidade de se variar formas e gestos de leitura na escola.

Perceber que as crianças foram capazes de ultrapassar a barreira do uso do livro apenas como informação e produziram narrativas literárias com ele é de muita importância para essa pesquisa. Como descrito no texto do diário de campo, a professora leu a história para as crianças e depois chamou a atenção delas para a diferença entre animais domésticos e selvagens. Elas, por sua vez, não se limitaram apenas nesse ponto, mas exploraram e criaram novas histórias, não esquecendo também do conteúdo informativo. É importante observar que o texto literário muitas vezes é usado como pretexto para o ensino e para a transmissão de informações por parte do professor. Quando isso acontece, o texto perde seu caráter literário, mas as crianças retomam a literatura e voltam à informação, percorrendo novamente os caminhos apontados pela professora.

Carla, ao terminar de fazer a tarefa proposta pela professora, logo que se vê ociosa, lembra-se do livro que estava em cima da mesa da professora. Certamente em outros momentos ela poderia ter se dirigido a estante de brinquedos, mas o livro chamou sua atenção. Essa estante fica na sala das crianças e possui alguns brinquedos de uso delas, e sempre que acabava alguma atividade proposta pela professora as crianças costumavam ir até lá e pegar brinquedos, mas dessa vez foi diferente, pois Carla se interessou pelo livro.

Vale refletir aqui sobre a importância de dar acesso a diversos bens culturais (brinquedos, livros, e outros artefatos) para que as crianças possam fazer explorações, e também a necessidade de se organizar o espaço, para que as crianças não fiquem sempre

repetindo a mesma rotina. O livro é uma opção interessante, e nesse evento ele fez a diferença.

Na brincadeira de faz-de-conta as crianças criam situações imaginárias que as ajudam a lidar com situações reais e na compreensão do mundo. Vygotsky (2008) vê a brincadeira como uma forma de desenvolvimento da criança, porque na brincadeira ela realiza de forma imaginária alguns desejos que na realidade não se realizam.

Os momentos com os livros também são importantes, pois ajudam às crianças a criarem e transporem suas realidades lidando com afetos e novas possibilidades. Quando a criança brinca de ler ela está a caminho de compreender a leitura e as relações em torno da leitura. A atitude de Carla leva os demais colegas a não irem buscar brinquedos da estante, ou ficar correndo na sala, e sim ao passo que eles iam acabando a atividade foram formando uma roda de leitura entre eles, sem que nenhum adulto tivesse proposto. Pode-se dizer que nesse dia a brincadeira virou leitura e a leitura visou brincadeira.

A organização da sala e a disposição dos livros foram feitas pela professora. Sua prática rotineira de contar história foi intencional. Contudo, nesse evento, as crianças escolheram sozinhas os livros como se fossem brinquedos. Pode-se afirmar que não houve mediação direta dos adultos, mas uma mediação indireta uma vez que havia um ambiente organizado. De fato, essas atitudes das crianças não foram desenvolvidas nelas de forma natural, pois precedem intervenções culturais.

A formação de um quadro vivo de leitores não se dá no vazio ou apenas no acaso. O gesto aparentemente banal e corriqueiro de abrir páginas de uma publicação qualquer está mediado por complexa trama de relações que, se escapa ao leitor no momento em que se depara com os códigos, nem por isso deixa de ser concreta e atuante. Na realidade, a leitura não é um ato natural, mas cultural e historicamente demarcado. (PERROTI, p.63,1990)

No momento em que Carla e Letícia iniciam sua experiência de leitura com o livro que a professora havia lido para a turma, elas usam indícios de momentos de mediação da leitura feitos pela professora. A maneira de pegar no livro, a posição do livro que fica sempre virado para o público com a intenção de mostrar as ilustrações, reproduzem algumas falas e jeitos da professora ler a história. Com certeza as crianças formaram a roda porque já tiveram esse momento antes, e que se interessam pelos livros porque já foram apresentadas a eles.

Sandroni & Machado (1987) afirmam que não se pode chamar de hábito algo que acontece ligeiro, mas sim algo que se torna frequente e duradouro. A leitura pode ser um hábito, já que ninguém nasce com um gene para leitura. Para isso é preciso dar ao leitor desde

muito cedo o objeto da leitura, o livro. As atitudes do professor podem contribuir nessa formação de hábitos de leitura. Um professor que é leitor logo deixará transparecer seus hábitos seja na forma de arrumar os livros, na frequência com que faz leituras para as crianças e nos próprios gestos e gostos de leitura.

Como já explicitado anteriormente neste trabalho, os livros estão chegando às escolas e temos em nosso país algumas políticas, projetos e programas que têm o objetivo de levar livros às escolas. Colomer (2007) defende a ideia de que sem livros não há leitura, mas também que não basta distribuir livros para as escolas. Não basta apenas ter livros nas escolas, pois é preciso que as mediações aconteçam para que as crianças tenham acesso a livros e leituras.

É imprescindível dar aos meninos e meninas a possibilidade de viver, por algum tempo, em um ambiente povoado de livros, no qual a relação entre suas atividades e o uso da linguagem escrita seja constante e variada. Trata-se de um princípio tão aceito, em teoria, que parece óbvio, mas continua não sendo na prática. (COLOMER, p.117, 2007).

Na escola se tem que lidar o tempo todo com o calendário letivo que por muitas vezes é exaustivo. No planejamento dos professores se precisa dar conta de todos os conteúdos programáticos para cada etapa escolar, e acaba restando pouco tempo para a leitura de obras literárias, para passear entre livros e ficar na companhia deles, para escolher de forma aleatória um título que chame a atenção e ficar por ali vivendo esse momento e de se ter diferentes propostas pedagógicas que sejam propícias à leitura literária. Na educação infantil, apesar de o currículo se organizar de outra forma, essa lógica continua a mesma e o tempo muitas vezes é preenchido por uma rotina na qual as leituras são raras.

Conforme descrito na caracterização da turma, em geral as crianças têm acesso aos brinquedos da estante da sala de aula na hora do tempo livre. Nesse dia, o livro apareceu como uma alternativa e chamou a atenção das crianças por ser algo diferente que nem sempre elas podiam pegar. Talvez porque o livro pensado para criança chame sua atenção e ative sua imaginação como nos alerta Colomer (2007):

Muitos livros infantis oferecem aos pequenos a confirmação do mundo que conhecem: a vida cotidiana em família, as compras, os jogos no parque, etc. Mas eles necessitam também de uma literatura que amplie sua imaginação e suas habilidades perceptivas, além de seus limites atuais, de maneira que os melhores livros ilustrados são aqueles que estabelecem um compromisso entre o que as crianças podem reconhecer facilmente e o que podem compreender através de esforço imaginário. (COLOMER, p. 57, 2007)

É interessante pensar que os livros que ultrapassam as barreiras daquilo que as crianças já conhecem e vão além, lhes mostrando coisas que muitas vezes fogem do seu cotidiano e que lhes chama, de forma mais exultante, sua atenção, porque exige um esforço do imaginário, ativando expectativas, esperanças e por que não dizer, sonhos.

Na escola, as crianças estão em grupos. Porém, num outro evento, destacam-se formas diferentes de estar nesse grupo. Era manhã de mais um dia de vivências na escola campo de pesquisa. Conforme descrito do capítulo que fala da caracterização da turma, elas chegaram e foram recebidas pela professora e a auxiliar de sala e também por mim que já me encontrava lá. As crianças deixaram suas bolsas nas cadeiras e fizeram o desjejum e, ao passo que iam acabando de comer, pegavam alguns brinquedos disponíveis para elas na estante de brinquedos. Tudo estava bem parecido com os outros dias dentro da rotina das crianças que sempre esperavam o início da “rodinha” com a professora, brincando com os mesmos brinquedos. Nesse contexto, Luiza faz um pedido inesperado a assistente de sala, ela pede um livro que estava guardado no armário da professora. Assim, começa o evento descrito a seguir:

A assistente pegou o livro e entregou a Luiza que por sua vez disse: “Pronto! Agora vou ali ficar com o livro!” Ela pegou o livro e foi para um lugar para ficar sozinha na sala, mas logo Estevão se aproximou e disse: “Leia uma história!”. Luiza falou: “Tá! Então vou ler! Eu vou contar uma história para o Estevão!”

O livro que Luiza estava usando trazia uma história da *Moranginho*; personagem infantil criada em 1977 por Muriel Fahrion. Outras crianças foram se aproximando e também sentaram para ouvir. Luiza inicia dizendo e virando as páginas sempre com livro na posição de mostrar aos colegas as ilustrações: *Era uma vez...uma menina muito linda. Aí ela foi pegar os doces. Aí ela pegou dois doces, aí teve a festa da Moranginho.*

Quando ela acabou a leitura a professora chamou para dar início continuação com a rotina na rodinha. **(Transcrição de áudio dia 20/10/14)**

Figura 16. Luiza lendo a história para seus pares.



Nesse evento, as crianças escolhem mais uma vez ficar com o livro e formar uma roda de leitura entre elas, sem a interferência de adultos, mas reproduzindo e interpretando gestos observados na escola. A tentativa de Luiza ler sozinha acaba se transformando numa leitura em “rodinha”. Luiza usa a expressão “ai” para marcar a passagem do tempo na narrativa. Segue um modelo rudimentar de narrativa com começo, meio e fim, demonstrando familiaridade com histórias, mas parece construir sua narrativa sem se apoiar na memória de ter ouvido a história daquele livro. Cria sua narrativa com pequenos fragmentos de histórias conhecidas, mas cria do seu jeito. Percebemos a criança ativa diante da cultura. A partir do livro de literatura as crianças podem adotar diversas perspectivas sobre o mundo e mesmo nessa sociedade onde as crianças têm tido acesso aos mais diversos dispositivos eletrônicos e audiovisuais como os tablets, smartphones, filmes infantis, mas onde também os livros infantis ainda parecem lhes chamar a atenção. Ela transita no mundo da narrativa que está presente em diversas mídias a que provavelmente tem acesso, demonstrando compreender o que esperar do livro.

Há, portanto, um prazer na informação obtida, há uma sensação de mundo mais amplo que a leitura pode trazer mesmo às margens do século XXI, numa sociedade eletrônica onde o visual parece substituir o verbal, ganhando com a simultaneidade de sinais um maior impacto que a sequência linear das palavras. Estas, contudo, não têm transparência absoluta, não são o que parece ser nem são descartáveis em seu valor de uso: ninguém lê, hoje, *Iracema*, de Alencar, apenas pelo seu significado no século XIX, e sua leitura, agora, redimensiona o romance aos olhos de novos leitores do século XX. As palavras flutuam mesmo quando as queremos precisas porque, tanto quanto a razão lógica, elas nascem do imaginário humano. (YUNES, p.187, 1995).

Yunes (1995) chama a atenção para a amplitude, permanência e desenvolvimento do imaginário que pode ter a leitura na vida das pessoas, ainda que não tenham experiências de

leituras densas. Pode ser por esse motivo que as crianças envolvidas nessa pesquisa gostam de passar tempo com os livros e demonstraram animação e paciência para viverem os momentos que lhes foram propostos na companhia dos livros de literatura infantil.

Não se trata aqui de querer ou de propor que a escola desenvolva nas crianças o tão falado hábito ou gosto ou prazer pela leitura tão explicitado nas propagandas de programas e projetos de leitura que circulam em nosso país. O ato de ler antes de qualquer coisa é um ato de responsabilidade e disponibilidade, que requer escolha, disposição e sensibilidade.

Ler significa descortinar, mudar de horizontes, interagir com o real, interpretá-lo, compreendê-lo e decidir sobre ele. Desde o início a leitura deve contar com o leitor, sua contribuição ao texto, sua observação ao contexto, sua percepção do entorno. O prazer de ler é também uma descoberta. Será, contudo, muito difícil descobri-lo se não há condições explícitas para esta intimidade. (YUNES, p.186, 1995).

Nas observações e momentos com as crianças, ficou evidenciado que elas costumam ficar com os livros sozinhas e também em pares, e algumas vezes solicitam a participação de algum adulto nesses momentos. Esses próximos tópicos irão tratar desses momentos de ler sozinho, e ler entre pares e adultos.

4.2.1 Ler sozinho

Os gestos das crianças são muito significativos. Pode-se observar o registro dos gestos de Iasmim e Luiza nas figuras 17 e 18:

Figura 17. Iasmim lendo com o livro no canto da parede.



Figura 18. Luiza sentada esperando o livro que estava com Iasmim.



As figuras 17 e 18 retratam um evento muito interessante observado durante a pesquisa. Luiza e Iasmim disputam um momento com o livro de literatura infantil. Aconteceu logo após uma roda de leitura proposta por mim na sala de aula das crianças. Nessa ocasião, eu li para elas uma história do Gianni Rodari intitulada *Uma história atrapalhada*. Após a finalização da leitura, propus que elas contassem a história da forma que elas quisessem. Como de costume, algumas crianças pegaram o livro e foram contando a história usando indícios de outras histórias que já conheciam.

Algumas crianças não quiseram esperar chegar a sua vez para ter o livro em mãos e ficaram a todo instante se dirigindo a mim pedindo a vez, outras se dispersaram e foram brincar com os brinquedos da estante, revelando que é preciso oferecer vários livros para que as crianças não precisem ficar na espera.

Quando me levantei da roda e fui guardar o livro, Iasmim prontamente me pediu o livro e foi sentar no canto da sala com ele. Luiza, ao observar que Iasmim havia se adiantado e já estava em posse do livro, chegou até mim, disse que queria muito o livro também e ficou sentada próxima a Iasmim, esperando ela terminar de ler. Algumas meninas chegaram até Luiza e chamaram-na para brincar. Ela por sua vez respondeu que estava esperando Iasmim terminar para pegar o livro. Depois de esperar um pouco, Luiza me chama e diz: - *Olha, a Iasmim não quer terminar e eu fico aqui sem poder ler o livro.* Eu tento negociar com Iasmim e peço a ela que assim que acabar entregue o livro a Luiza. Luiza fala com Iasmim e diz: - *Iasmim, im...você terminou? Iasmim você terminou? Você vai me emprestar ou não?* E Iasmim nada respondia. Até que decidi entregar o livro a Luiza.

Ao observar essa cena, me recordava a todo instante da “Felicidade Clandestina” expressa no conto de Clarice Lispector, e a ânsia da garotinha do conto pela leitura, e fiquei pensando que Luiza e Iasmim viveram esse momento de querer e desejar o livro só pra si.

Segue pequeno trecho do conto Felicidade Clandestina de Clarice Lispector:

Ela era gorda, baixa, sardenta e de cabelos excessivamente crespos, meio arruivados. Tinha um busto enorme, enquanto nós todas ainda éramos achatadas. Como se não bastasse, enchia os dois bolsos da blusa, por cima do busto, com balas. Mas possuía o que qualquer criança devoradora de histórias gostaria de ter: um pai dono de livraria. Pouco aproveitava. E nós menos ainda: até para aniversário, em vez de pelo menos um livrinho barato, ela nos entregava em mãos um cartão-postal da loja do pai.

Figura 19. Estevão com o livro em mãos.



Figura 20. Estevão se afasta de seus pares.



As figuras 19 e 20 mostram outro evento que aconteceu na sala de aula também num momento de ociosidade logo após uma atividade que elas realizaram com a professora.

Estevão vai até a mesa da professora e pega um livro de literatura infantil. Em seguida, ele fica folheando o livro. Luiza, Flávia e Maria estavam brincando com os brinquedos da estante e logo que viram Estevão com o livro se aproximaram dele. Elas tentaram pegar no livro, mas ele não permitiu e se afastou delas um pouco, demonstrando que é importante garantir na escola momentos mais individuais. Nem sempre as crianças querem ficar em “rodinhas”. O livro sugere outros gestos de leitura além dos gestos usados por professores quando leem para um grupo de crianças. Por sua vez, as meninas não tentaram mais pegar no livro e continuaram brincando. O evento acaba quando o sinal do intervalo toca e Estevão deixa o livro na mesa da professora.

Foi recorrente nos momentos em que estive com as crianças essas atitudes acima expostas. Nos momentos em que as crianças ficavam “livres” das tarefas a serem realizadas junto com a professora, tendo algum livro em algum local da sala, algumas delas tinham o costume de ir à busca do livro e ficar com ele até segunda ordem.

A leitura autônoma, continuada, silenciosa, de gratificação imediata e livre escolha, são imprescindíveis para o desenvolvimento das competências leitoras. É imprescindível para que o próprio texto “ensine” a ler (...). É imprescindível para que os alunos formem sua autoimagem como leitores aprendendo a avaliar antecipadamente os livros, criando expectativas, arriscando-se a selecionar, acostumando-se a abandonar um livro que decepciona e a levar emprestado aquele que lhe parece atraente. Se a escola não assegura um tempo mínimo de prática para todas essas funções, quem o fará? (COLOMER, p.125, 2007).

Na escola, ou até mesmo em casa se tem por vezes uma ideia sacralizada do livro, revelando concepções de que os adultos precisam orientar a todo instante como as crianças devem fazer para manusear os livros de forma que não amassem ou rasguem. Esse comportamento pode levar a que elas não queiram pegar nos livros com medo de serem castigadas. Mas se é a criança quem melhor pode escolher os livros que lhes agradam, cabe aos professores, pais e mediadores da leitura levá-las a sala de leitura, bibliotecas, livrarias e locais onde tenham esse contato com o livro. É importante que na sala de aula as crianças possam encontrar uma variedade de livros para que possam fazer suas observações, para que não precisem sempre esperar ou disputar pelo mesmo e único livro, que muitas vezes não revela o zelo usado nas seleções de acervo com os oriundos do PNBE, como é o caso de livros como o da *Moranginho* que é uma literatura barateada. Parece que para o livro estar ao alcance das crianças, ele tem que ser simples e em pouca quantidade. Enquanto a sala de leitura da escola tinha muitos livros, na sala de aula as crianças tinham acesso a poucos exemplares. Como descobrir o que agrada? Percebe-se a mediação do adulto também na escolha dos livros que dá acesso às crianças e também no fato de não dar oportunidade de

escolha. Mas as crianças buscam suas formas de encontrar a “felicidade clandestina” de estar com os livros.

As crianças não tinham receio de pegar nos livros e em toda oportunidade elas já estavam com eles em mãos, e nem por isso se tinha na escola livros rasgados e/ou amassados. Por que então não colocar mais livros em sala de aula? Uma alternativa seria usar mais a sala de leitura ou a biblioteca:

A biblioteca é de fato que dá oportunidade de desfazer esse condicionamento, apresentando uma gama de opções de leitura, facilitando a livre escolha da criança e promovendo o contato agradável com os livros. As crianças deveriam frequentar a biblioteca desde cedo, iniciando um contato agradável com os livros ilustrados mesmo antes da matrícula escolar. Poderiam se portar na biblioteca como quisessem ficar sentadas ou deitadas, isto é, na posição que preferissem: importaria apenas o hábito que começa com o manuseio do livro. (SANDRONI & MACHADO, p. 31, 1987)

O espaço da biblioteca, ou sala de leitura quando sendo visitado pelas crianças pode permitir a formação do hábito da leitura, e como já citado anteriormente, o espaço quando pensado para esses momentos com os livros pode ser um mediador da leitura, em especial quando se permite que as crianças tenham liberdade de escolha e liberdade para se posicionarem nesse espaço da forma que melhor desejarem.

No próximo item trarei alguns momentos da pesquisa onde ao invés de optarem por estarem sozinhas com os livros as crianças escolheram ler para o outro e compartilhar leituras e livros.

4.2.2 Ler com o outro

Nos momentos vividos na pesquisa, pude presenciar situações de leitura compartilhada por parte das crianças. Aqui serão apresentados dois momentos, um em que elas realizam leituras e rodas e solicitam a presença de um adulto e outro em que elas preferem momentos de leitura entre seus pares.

Algo que ficou claro em todos esses momentos é que as crianças quando leem umas para as outras vão se tornando mediadoras e usam de jeitos e performances semelhantes a da professora da sala e de mediadores da leitura. Elas trocam ideias e experiências acumuladas com as leituras que já ouviram previamente. Colomer (2007) afirma que quando se compartilha as obras com outras pessoas é importante porque torna possível beneficiar-se da

competência dos outros para construir o sentido e obter o prazer de entender mais e melhor os livros.

Figura 21. Crianças lendo com a pesquisadora.



Figura 22. Crianças lendo com a auxiliar de sala.



As duas imagens acima (figuras 21 e 22) mostram momentos em que as crianças convidaram um adulto para ficar junto com elas fazendo a leitura dos livros. Na primeira imagem as crianças haviam pegado um livro que estava na mesa da professora e ficaram no cantinho da sala manuseando o livro. Eu estava sentada numa cadeira só a observá-las e sem interferir naquele momento delas. Foi quando Luiza olhou para mim e me chamou para sentar lá entre elas. Eu fui, mas fiquei só na escuta. Elas não me pediram para ler para elas.

A segunda figura registra o momento em que Flávia e Ester pedem um livro à auxiliar de sala. Ela vai até a estante onde guarda os materiais da professora e pega. Prontamente as duas meninas pedem que ela leia a história para elas.

Nesses dois eventos as crianças estavam dispostas a dividir com os adultos que estavam ali àquela leitura que estavam fazendo. Numa das vezes elas chamam o adulto, mas não pedem sua mediação, no outro pedem que o adulto seja o mediador. De fato o adulto pode ajudar na ampliação de repertório, na conexão entre histórias e livros, e na interação entre as crianças nos momentos das leituras com livros.

Figura 23. Luiza lendo para seus pares.



Figura 24. Luiza e Estevão compartilhando a leitura.



Na primeira imagem (figura 23) Luiza com o livro em mãos convida algumas colegas a se sentarem em posição de escuta, senta na cadeira e começa a ler para seus pares. Ela usa o tom de voz e a posição do livro de forma semelhante à professora quando ler para as crianças. Na outra imagem (figura 24) Luiza e Estevão compartilham um momento de leitura entre eles e conversam sobre a história do livro.

Em ambos os casos, as crianças trocaram ideias sobre a história, e usaram de indícios de outras histórias para conseguirem contribuir no momento. Sandroni & Machado (1987) nos fazem refletir que o ambiente da leitura não precisa ser sempre silencioso, que os ruídos e a alegria da história contada fazem da leitura atraente.

A escola é um ambiente propício para que interações entre as crianças possam acontecer. Essas interações podem ser com os adultos que estão ali presentes e também entre os seus *pares*. Vale refletir nesse ponto sobre o conceito de *cultura de pares* e como essas interações podem contribuir de forma positiva na formação da criança leitora.

Para Corsaro (2011) uma definição de cultura de pares seria atividades ou rotinas, artefatos, valores e preocupações que as crianças produzem e compartilham em interações com as demais. Entre os pares, as crianças se apropriam de forma criativa e inovadora de algumas informações do mundo adulto e produzem suas próprias culturas. Dessa forma fica evidente que a cultura de pares não surge do nada, mas sim de vivências sociais também com o mundo adulto seja na escola ou na família. As crianças se apropriam dessas informações para tentar lidar com suas inquietações e preocupações próprias.

À medida que as crianças desenvolvem-se como indivíduos, elas se apropriam coletiva e criativamente, usam e introduzem significados, tanto na família quanto em suas culturas de pares. Essas conclusões estão em consonância com a noção de reprodução interpretativa na qual se demonstra a importância das ações coletivas para as crianças e como essas ações contribuem para as produções de cultura de pares inovadoras, bem como para a reprodução e alteração da sociedade adulta. (CORSARO, 2011, p.145).

O conceito de reprodução interpretativa é de grande valor para se entender a importância de as crianças estarem expostas para vivenciar e elaborar a cultura entre pares. Para Corsaro, o termo reprodução interpretativa traz a ideia de que as crianças não se limitam a internalizar a cultura da sociedade e do mundo adulto, mas sim que elas contribuem ativamente para mudanças culturais, podendo alterar a sociedade e a cultura adulta. A mediação do adulto nem sempre precisa ser através da sua interlocução: ao organizar o espaço e dar acesso aos livros, o adulto também está mediando. Deixar que as crianças interajam a seu modo entre elas, também é uma estratégia mediada pelo professor. As crianças podem solicitar a presença do adulto em seus momentos de trocas entre os pares, mas nem sempre querem que o adulto seja o protagonista: sua presença pode ser solicitada para que as crianças ocupem o lugar do leitor/narrador. O termo interpretativo traz a noção de inovação, participação e de criança ativa. Sendo assim o conceito *reprodução interpretativa* traz a defesa de que as crianças devem participar ativamente da sociedade não apenas “imitando” ou socializando tudo que os adultos fazem, mas inovando e criando. Vale ressaltar que a intenção não é dizer que a cultura das crianças deve ser separada da cultura adulta, mas que é importante considera-las como sujeitos ativos que produzem cultura.

Em consonância com esses conceitos e reflexões, pode-se observar que a literatura tem sua importância na produção de cultura entre os pares. E que proporcionar momentos de interação entre criança-livro e crianças-livro-crianças pode contribuir para que elas pensem possibilidades de inovação e criação, e juntas resistam, muitas vezes, a seu papel de submissão a vontade dos adultos que as cercam. A escola, como lugar de encontro entre as crianças, oferece a oportunidade para elas interagirem.

Nos momentos descritos acima em que as crianças buscam ler com seus pares elas usam de indícios de momentos de leitura de histórias vivenciados com adultos, mas também ultrapassam os modelos e inventam novas formas de contar/ler a história com a experiência dos seus pares. Com isso pode-se afirmar que da mesma forma que a cultura adulta, a cultura de pares influencia nas rotinas infantis. Em se tratando da leitura, estar em grupo favorece que as crianças criem jeitos novos modos de ler e de trocar ideias sobre o lido, mesmo com as limitações de tempo, ambiente/espaço e livros. Nas cenas apresentadas nas figuras acima podemos observar alguns elementos dessa criação entre os pares, em especial quando as crianças estabelecem conexão entre o fictício, à fantasia e a realidade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dessa pesquisa fica evidente que o trabalho de mediação da leitura não termina no momento em que a professora e/ou outro adulto acaba a leitura do livro. Essa mediação vai além, na forma de organização do espaço/ambiente, nas visitas das crianças aos locais onde os livros ficam guardados, no tempo destinado à leitura na escola, na possibilidade das crianças escolherem os livros de forma autônoma.

O encontro das crianças com os livros pode ser estimulado e planejado em diversas ocasiões e lugares. Na escola pode ser oferecido através de projetos pedagógicos que tenham a leitura de livros de literatura como objetivo e também com momentos simples, mas de muita importância, de leitura de histórias, visitas a sala de leitura, ou até mesmo levar os livros para sala de aula em carrinhos de leitura, baús, malas, de forma que os livros cheguem até as crianças, e elas olhem, peguem, escolham. É importante que nas escolas tenham sala de leitura e biblioteca escolar, mas é igualmente necessário e importante que nas salas de aula tenham estantes e locais com livros para consulta e livros de literatura.

É possível confirmar que o Brasil tem uma política de distribuição de livros de via federal consistente e temos também alguns programas e projetos no âmbito privado que também tem mandado livros para as escolas da rede pública.

Quando as crianças estão com os livros elas não rasgam, não jogam fora, como diz o senso comum, mas elas são capazes de sentar, manusear o livro e mesmo sem ainda saber ler o código linguístico, elas narram histórias que já conhecem e produzem narrativas a partir das ilustrações.

Muitas vezes o acesso ao livro pelas crianças não é feito de forma consciente por parte do adulto. É importante que a escola garanta esse tempo de interações com os livros, e que esse momento faça parte do planejamento semanal dos professores. Quando é proporcionado às crianças o contato estético com livros elas são capazes de produzir narrativas com fatos de suas próprias vidas, de sua realidade e também com fragmentos de histórias ouvidas, memorizadas. Assim, ampliam seu repertório linguístico e de experiências de vida.

Esse tempo pedagógico está previsto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (2010), que é um documento mandatório, com força de lei e que visa nortear a prática pedagógica dos professores. De acordo com as diretrizes, a criança é um sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia,

constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura e o currículo para essa etapa da educação básica deve oferecer um conjunto de práticas que busquem articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade, tendo como eixos norteadores as *interações* e a *brincadeira*.

É interessante que os espaços para leitura sejam pensados para atender as crianças. E que esses sejam sempre transformados em ambiente acolhedor sendo capaz de se tornar um convite à leitura. De fato, não adianta ter numa escola um espaço destinado à leitura, se esse não for usado cotidianamente pelas crianças, e se não for transformado para os fins da leitura e contato com as obras literárias.

O ideal é que os livros estejam dispostos de forma que as crianças alcancem pegá-los sem precisar da ajuda de um adulto a todo o momento para ler para elas, assim elas poderão escolher qual livro desejam naquele momento. É importante que esses livros sejam divididos por cores que orientem as crianças, por exemplo, contos clássicos (cor vermelha), ao passar dos dias elas vão estabelecendo relações entre as cores e os tipos de livros que querem e vão se familiarizando com a organização que os adultos dão ao acervo.

A sala de leitura e biblioteca escolar pode ser um lugar mais acolhedor. Nessa pesquisa o simples fato de colocar tapetes e almofadas na sala de leitura fazia com que as crianças ficassem aconchegadas e mais atentas à leitura.

No que se refere à mediação da leitura, fica evidente que as crianças da educação infantil, especialmente aquelas que ainda não sabem ler, precisam de alguém que leia as histórias para elas, que lhes apresente os livros. Essa mediação pode trazer em seu bojo certo tom artístico, manifestando várias performances dependendo da história e dos personagens. Aqui entram as diferentes vozes e gestos de quem está lendo a história, e até mesmo o uso de fantoches para auxiliar os momentos de leitura. Mas também é importante que as crianças possam estar com os livros para fazerem suas interpretações, reproduzindo, mas também modificando os gestos de leitura dos adultos e recuperando fragmentos dos textos literários aos quais tiveram acesso, mas também criando suas narrativas.

Os livros que chegam atualmente às escolas são bons, com projeto gráfico bem definido, ilustrações que ajudam na leitura e apreciação estética e com diversidade de temas. O que falta é permitir o acesso das crianças ao ambiente da sala de leitura ou que os livros cheguem a elas de alguma forma, como por exemplo, através de projetos pedagógicos que visem esse objetivo levando os livros até a sala onde as crianças costumam ficar a maior parte do seu tempo nas escolas.

A investigação com as crianças do Maternal II da escola de educação infantil, rede pública municipal de Maceió, proporcionou perceber que o contato das crianças com os livros contribui no desenvolvimento da sua linguagem e oralidade, numa maior percepção do cotidiano e especialmente na possibilidade de apreciação estética com obras literárias que permitem uma capacidade imaginativa bastante aguçada.

Assim essa pesquisa propõe uma pedagogia da leitura na educação infantil em que se inclua na rotina das crianças o acesso aos livros, para que brinquem de ler e brincando de ler, elaborem a leitura e se apropriem dela, e assim sendo imaginem e criem novas formas de compreensão do mundo que as cercam.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMORIM, Marília. A contribuição de Mikhail Bakhtin: a tripla articulação ética, estética e epistemológica. In: FREITAS, Maria Teresa; SOUZA, Solange Jobim; KRAMER, Sonia. **Ciências humanas e pesquisa: Leituras de Mikhail Bakhtin**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- ANDRADE, Ludmila e CORSINO, Patrícia. In: PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy; PAULINO, Graça; CORRÊA, Hércules; VERSIANI, Zélia (orgs). **Literatura – saberes em movimento**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2007. p. 79-91.
- ARIÉS, Philippe. **História social da infância e da família**. Tradução de Dora Flaksman. 2ª edição, RJ, LTC - Livros Técnicos e Científicos Editora, 2006.
- BARTHES, Roland. **O rumo da língua**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1988.
- BAKHTIN, Mikhail. A filosofia da linguagem e sua importância para o marxismo. In: _____ **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Editora Hucitec. 2004. p. 30-66.
- BENJAMIN, Walter. **Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação**. São Paulo: Summus, 1984.
- BRASIL. **Leis Diretrizes e Bases da Educação Nacionais**, nº 9394/96, de 20 dez 1996.
- _____, **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei Federal nº 8069, de 13 de julho de 1990.
- _____, **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.
- _____, **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação infantil/Ministério da Educação**. Brasília, vol. 1, 2006.
- _____, **Emenda Constitucional nº 53**. Brasília, de 19 de dezembro de 2006.
- _____, **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.
- _____, **Resolução/CD/FNDE nº 6**. Brasília, de 24 de abril de 2007.
- _____, **Emenda Constitucional nº 65**. Brasília, de 13 de julho de 2010.
- COLOMER, Teresa. A formação do leitor literário: narrativa infantil e juvenil atual. São Paulo: Global, 2003.

_____Andar entre livros: A leitura literária na escola. São Paulo: Global, 2007.

CORSARO, William A. **Sociologia da Infância**. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CORSINO, Patrícia. **Infância, linguagem e letramento: Educação infantil na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro**. Tese de doutorado- Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003.

DOURADO, Luiz Fernando (Org.). **Plano Nacional de Educação (2011-2020): Avaliações e perspectivas**. Editora UFG autêntica, 2011.

DRUCE, Arden. **Bruxa, Bruxa venha à minha festa**. 28ª ed. São Paulo: Brinque-Book, 1995.

Em 72,5% das escolas não há biblioteca; lei prevê obrigatoriedade até 2020, **Estadão**. 23 jan. 2013. Disponível em: <<http://www.estadao.com.br/noticias/geral,em-72-5-das-escolas-nao-ha-biblioteca-lei-preve-obrigatoriedade-ate-2020-imp-,987556>>. Acesso em: 2 jan. 2015.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem & diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, SP, n. 116, p. 21-39, Julho/2002.

FILHO, Altino José Martins. Metodologias de pesquisa com e sobre crianças. Rio Grande do Sul, 2010. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.18, n2, p.08-28, Julho/Dezembro/2010.

GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon: Uma concepção dialética do Desenvolvimento Infantil**. 23ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

ISER, Wolfgang, et al. **A literatura e o leitor: Textos de Estética da Recepção**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

KRAMER, Sonia. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. **Cadernos de Pesquisa**. n. 116, p. 41-59, Julho/2002.

KISHIMOTO, Tizuko Mochida; SANTOS, Maria Letícia Ribeiro dos; BASÍLIO, Dorli Ribeiro. Narrativas infantis: um estudo de caso em uma instituição infantil. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, SP, n.3, p. , Setembro/Dezembro/2007.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 6ª ed. 13ª impressão. São Paulo: Editora Ática, 2008.

LARROSA, Jorge Bondía. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência**. Revista Brasileira de Educação, Jan/Fev/Mar/Abr nº 19, 2002.

_____ **La experiencia de la lectura**. Colec. Espacios para la lectura. FCE. México, 2003.

LIMA, Ana Luiza de. **Literatura na escola: Conceito, impasses e paradoxos**. Dissertação de mestrado-Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2008.

LISPECTOR, Clarice. **Felicidade Clandestina**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

MARTINS, M. H. **O que é leitura**. 19.ed. São Paulo: Brasiliense, 2005.

MEC. **PNBE na escola: literatura fora da caixa**. GUIA 1- Educação infantil. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 2014.

MOBRICE, Inês Aparecida Silva. Encantamentos e delícias: a criança em contato com a literatura infantil. **Leitura: teoria & prática**. Campinas, ano 9, n. 15, p. 44-46, Junho/1990.

MOREYRA, Caroline. **O guarda-chuva do vovô**. 2ª ed. DCL-Difusão Cultural do Livro: 2013.

MÜLLER, Fernanda. **Retratos da infância na cidade de Porto Alegre**. Tese de doutorado-Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

NUNES, Maria Fernanda Rezende; CORSINO, Patrícia; DIDONET, Vital. Educação infantil **no Brasil: primeira etapa da educação Básica**. Brasília: UNESCO. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, Fundação Orsa, 2011.

OLIVEIRA, Maria Terezinha Espinosa de. **Crianças narradoras e suas vidas cotidianas**. Rio de Janeiro: Rovel, 2011.

PAIVA, Sílvia Cristina Fernandes; OLIVEIRA, Ana Arlinda de. **A literatura infantil no processo de formação do leitor**. In: _____ Cadernos de Pedagogia, Ano 4v, 4n, Jan-Jun. 2010.

PAIVA, Ana Paula Mathias de. **Um livro pode ser tudo e nada: especificidades da linguagem do livro-brinquedo**. Belo Horizonte, MG, 2013.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. As Funções Sociais da Escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. In GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e Transformar o Ensino**. 4 ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

PERIN, Denise Alexandre. **Mediadores e espaços de leitura: a prática em escolas municipais de presidente prudente**. Presidente Prudente, SP, 2009.

PERROTI, Edmir. **Confinamento Cultural, Infância e leitura**. São Paulo: Summus, 1990.

PREFEITURA MUNICIPAL DE MACEIÓ/SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal de Educação infantil Marechal Mascarenhas de Moraes**. Maceió, Junho/2014.

PIMENTEL, Claudia. **Espaços de livro e leitura: um estudo sobre as Salas de Leitura de escola municipais da cidade do Rio de Janeiro**. Tese de doutorado- Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

Portal do projeto trilhas. Disponível em:< <http://www.portaltrilhas.org.br/>>. Acesso em: 25 fev. 2016.

RODRIGUES, PAULA CRISTINA DE ALMEIDA. **O letramento literário em uma turma do quarto ano do Ensino Fundamental-** Tese de doutorado- Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais, 2010.

ROUXEL, Annie. **Memórias da Borborema 4: Discutindo a Literatura e seu ensino**. Abralic: Campina Grande, 2014.

RODARI, Gianni. **Uma história atrapalhada**. 3ª ed. São Paulo: Biruta, 2009.

SAMAIN, Etienne; Mendonça, João Martinho de. Entre a escrita e a imagem. Diálogos com Roberto Cardoso de Oliveira. **Revista de Antropologia**, São Paulo, USP, v.43, n. 1, p. 185-236, 2000.

SANDRONI, Laura C; MACHADO, Luiz Raul. **A Criança e o livro: Guia prático de estímulo a leitura**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1987.

SAVIANI, Dermeval. **A política educacional no Brasil**. Petrópolis, RJ, 2011.

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 23, n. 81, p. 143-160, Dezembro/2002.

Solenidade na Semed reuniu diretoras e educadores da rede pública. Disponível em: <<http://www.mundoleitura.com.br/2012/05/trem-das-10-entrega-caixas-de-leitura-para-escolas-de-maceio/>>. Acesso em: 25 fev. 2016.

VYGOTSKY, Lev S. **Pensamento e palavra**. In: _____ **Pensamento e Linguagem**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1989. P. 103-132.

VIGOTSKI, Lev. S. **Imaginação e realidade**. In: _____ **Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico: livro para professores**. Trad. Zóia Prestes. São Paulo: Ática, 2009. P. 19 – 34.

WOOD, Audrey. **A casa sonolenta**. 16ª ed. São Paulo: Ática, 2005.

YUNES, Eliana; OSWALD, Maria Luiza (Org.). **A Experiência da Leitura**. São Paulo: Loyola, 2003.

_____, Pelo Averso: A leitura e o leitor. **Revista letras**, Curitiba, v.44, p. 141-150, 1995.

ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em educação infantil**. Tradução Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre, Artmed, 1998.

ZILBERMAN, Regina. **Estética da recepção e história literária**. São Paulo: Ática, 1989.

_____. **Como e por que ler a literatura infantil brasileira**. São Paulo: Objetiva, 2004.

APÊNDICE A. Tabela com a amostragem dos livros da sala de leitura do campo de pesquisa

Programa/projeto	Título do livro	Autores
PNBE-2012	Era uma vez...três! Histórias de enrolar.	Rosane Pamplona
PNBE-2012	Aqui é a minha casa	Jérôme Ruillur
PNBE-2012	Companheiro! E quem sou eu?	Rosinha
PNBE-2012	O ovo	Ivan e Marcello
PNBE-2012	Gabriel e a fraldinha	Ivna Chedier
PNBE-2010	O livro redondo	-----
PNBE-2012	Chapeuzinho Vermelho: Verdadeira história	A.R. Almodóvar e Marc Taeger
PNBE-2010	Fuzuê	Maria Elisa Alves
PNBE-2010	A caixa maluca	Flávia Muniz
PNBE-2008	Uma história atrapalha	Gianni Rodari
PNBE-2010	As melhores histórias de todos os tempos	Adaptação: Lídia Chaib e Mônica Rodrigues
Paralapraca	Meus carrinhos (livro-brinquedo)	Francesca Ferri
Paralapraca	O sítio da ninoca	Lucy Cousins
Paralapraca	O que há no mar? (livro-brinquedo)	Giles Andreae
Paralapraca	O que acontece quando eu falo com Deus?	Stormie Omartian
Paralapraca	O pinguim sonolento	Janet Samuel
Paralapraca	Comilança	Fernando Vilela
Paralapraca	Alto	Jez Alborough
Compras da escola	Os três porquinhos do agreste	Claudia Lins
PNBE-2008	Bruxa, Bruxa venha à minha festa	Arden Druce
PNBE-2012	A casa sonolenta	Audrey Wood
PNBE- 2008	Feito bicho	Gabriela Briochi
PNBE-2012	A flauta do tatu	-----
PNBE-2012	Qual é?	Mônica Machado
PNBE-2010	Cabritos, Cabritões	Olalla González e Frederico Fernández
PNBE-2008	Eu e minha luneta	Claudio Martins
PNBE-2012	Tanto, tanto	Trish Cooke
PNBE-2010	O azulão e o sol	Walmir Ayala
PNBE-2012	Contos de Perrault	Fernanda Lopes de Almeida
Compras da escola	Contos de fadas	
Compras da escola	No reino de Bilinguindone	Claudia Lins

ANEXO A. PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA E PESQUISA.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
ALAGOAS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Espaços de livro e leitura: um diálogo com crianças da Educação Infantil.

Pesquisador: Ízala Soares Alencar de Queiroz

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 40578114.0.0000.5013

Instituição Proponente: Centro de Educação

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.017.473

Data da Relatoria: 26/03/2015

Apresentação do Projeto:

"A pesquisa se propõe a conhecer e analisar as possibilidades de acesso que crianças podem ter aos livros, estabelecendo uma conexão entre as políticas de livro e leitura e as interações que acontecem na escola campo de pesquisa. [...] O estudo pretende analisar momentos com os livros na Educação Infantil, focando as vivências que as crianças realizam com os livros e seus interesses. O campo de pesquisa escolhido será uma escola da Rede Municipal de ensino da cidade de Maceió. Esta pesquisa será empreendida a partir de uma perspectiva qualitativa, procurando analisar os acontecimentos para que haja uma maior compreensão dos fenômenos estudados."

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

- Conhecer e analisar as possibilidades de acesso das crianças aos livros na Educação Infantil.

Objetivo Secundário:

- Observar as ações das crianças em momentos com os livros;
- Ouvir as crianças e suas impressões sobre os livros;
- Observar o espaço da sala de leitura ou outros locais de guarda dos livros nas escolas;
- Investigar e analisar as práticas de leitura da escola campo de pesquisa;

Endereço: Campus A . C Simões Cidade Universitária

Bairro: Tabuleiro dos Martins **CEP:** 57.072-900

UF: AL **Município:** MACEIO

Telefone: (82)3214-1041 **Fax:** (82)3214-1700 **E-mail:** comitedeeticaufal@gmail.com

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
ALAGOAS



Continuação do Parecer: 1.017.473

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos: Risco mínimo de acesso incorreto às informações coletadas.

Benefícios: Contribuir com o acesso das crianças aos livros

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A Pesquisa é interessante para a área

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram analisados os seguintes documentos: Folha de rosto do projeto; Protocolo de pesquisa; TCLE;

Declaração de destinação dos resultados e dados da pesquisa e Autorização da instituição onde será realizada a pesquisa; resposta à pendência.

A lista de pendências (Adequar os riscos da pesquisa de acordo com o que exige a Resolução 466/12; Incluir termo de assentimento para as crianças que serão entrevistadas; informar sobre como será realizada as fotografias das crianças e a destinação das mesmas.) foi sanada.

Recomendações:

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Protocolo atende as recomendações éticas da Resolução 466/12.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

MACEIO, 09 de Abril de 2015

Assinado por:
Deise Juliana Francisco
(Coordenador)

Endereço: Campus A . C Simões Cidade Universitária
Bairro: Tabuleiro dos Martins **CEP:** 57.072-900
UF: AL **Município:** MACEIO
Telefone: (82)3214-1041 **Fax:** (82)3214-1700 **E-mail:** comitedeeticaufal@gmail.com

ANEXO B. AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

Maceió, Janeiro de 2015.

Eu, Mana Cicera Santos da Silva, responsável pela direção da Escola Municipal Mascarenhas de Moraes, declaro que fui informado(a) dos objetivos da pesquisa intitulada: **Espaços de livro e leitura: um diálogo com crianças da Educação Infantil**, e concordo em autorizar a execução da pesquisa na escola. Caso necessário a qualquer momento poderemos revogar essa autorização, se comprovada atividades que causem algum prejuízo a essa instituição ou ainda, a qualquer dado que comprometa o sigilo da participação da mesma.

NP J. 05.062.140/0001-70
ESCOLA MUNICIPAL MARECHAL
MASCARENHAS DE MORAES
Pça. Ozório Gatto, S/N
Pitanguinha-CEP 57052-280
Maceió - AL

Mana Cicera Santos da Silva
Diretora da Escola Municipal Mascarenhas de Moraes

Mana Cicera Santos da Silva
Mat. 23850-0
Vice-Diretora

Claudia Pimentel

Prof^a Dr^a Claudia Pimentel

Prof.ª Dr.ª Claudia Pimentel
SIAPE - 1794053
EDU / UFAL

Orientadora

Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGE-UFAL

Ízala Soares Alencar de Jesus

Ízala Soares Alencar

Discente do Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGE-UFAL

ANEXO C. TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCALRECIDO.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (T.C.L.E.)

“O respeito devido à dignidade humana exige que toda pesquisa se processe após consentimento livre e esclarecido dos sujeitos, indivíduos ou grupos que por si e/ou por seus representantes legais manifestem a sua anuência à participação na pesquisa.” (Resolução. nº 196/96-IV, do Conselho Nacional de Saúde).

Eu,....., tendo sido convidad(o,a) a participar como voluntári(o,a) do estudo **Espaços de livro e leitura: um diálogo com crianças da Educação Infantil** recebi d(o,a) Sr(a) Ízala Soares Alencar de Queiroz, sob orientação da Profª. Drª. Claudia Pimentel do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas, responsável por sua execução, as seguintes informações que me fizeram entender sem dificuldades e sem dúvidas os seguintes aspectos:

- Que o estudo se destina a conhecer e analisar as possibilidades de acesso das crianças aos livros na Educação Infantil na Escola Municipal Marechal Mascarenhas de Moraes, situada na cidade de Maceió-AL.
- Que a pesquisa de campo começará em 2015 e terminará em no primeiro semestre de 2015.
- Que o estudo será feito da seguinte maneira: primeiramente será realizado uma revisão bibliográfica sobre: a filosofia da linguagem, a literatura infantil no Brasil e a visão de infância na literatura e suas concepções construídas historicamente. Em seguida se prever uma análise documental sobre as políticas públicas, programas, projetos que tenham haver com a distribuição de livros de literatura nas escolas e também serão feitas observações na sala de leitura para conhecer o acervo e as interações que ocorrem nesse espaço. A pesquisa pretende observar e registrar momentos das crianças com os livros na sala de leitura.
- Que os resultados que se desejam alcançar são reflexões acerca do acesso das crianças aos livros; sobre a formação de acervos e os espaços para leitura.
- Que poderei sentir com a minha participação é o seguinte: timidez, porém, será mantido o sigilo da minha identidade.

CP
Ízala

-Que os possíveis riscos mínimos dessa pesquisa são: timidez ou lembra-me de algum fato ocorrido na escola que me traga emoção.

- Nas fotografias os rostos das crianças serão preservados e essas só serão utilizadas para fins da pesquisa.

-Que deverei contar com a seguinte assistência: Informações a qualquer momento da pesquisa, sendo responsável(is) por ela: Claudia Pimentel e Ízala Soares Alencar de Queiroz.

- Que os benefícios que deverei esperar com minha participação, mesmo que não diretamente são: A contribuir com a reflexão sobre as possibilidades de acesso das crianças aos livros na Educação Infantil.

-Que, sempre que desejar, serão fornecidos esclarecimentos sobre cada uma das etapas do estudo.

-Que, a qualquer momento, eu poderei recusar a continuar participando do estudo e, também, que eu poderei retirar este meu consentimento, sem que isso me traga qualquer penalidade ou prejuízo.

-Que as informações obtidas através da minha participação não permitirão a identificação da minha pessoa, exceto aos responsáveis pelo estudo, e que a divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto.

-Que eu deverei ser ressarcido por todas as despesas que venha a ter com a minha participação nesse estudo, sendo-me garantida a existência de recursos.

-Que eu deverei ser indenizado(a) por qualquer despesa que venha a ter com minha participação nesse estudo, e também, por todos os danos que venha sofrer pela mesma razão, sendo que para essas despesas foi me garantido(a) a existência de recursos.

-Que eu receberei uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Finalmente, tendo eu compreendido perfeitamente tudo o que me foi informado sobre a minha participação no mencionado estudo e estando consciente dos meus direitos, das minhas responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que a minha participação implicam, concordo em dele participar e para isso eu DOU O MEU CONSENTIMENTO SEM QUE PARA ISSO EU TENHA SIDO FORÇADO OU OBRIGADO.

Contato de urgência: Sr(a).
Domicílio(rua,praça,conjunto)
Bloco: /Nº: /Complemento:
Bairro: /CEP/Cidade/Telefone
Ponto de referência:

ATENÇÃO: Para informar ocorrências irregulares ou danosas durante a sua participação no estudo, dirija-se ao:
Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Alagoas
Prédio da Reitoria, 1º Andar, Campus A. C. Simões, Cidade Universitária
Telefone: 3214-1041

Maceió,

<p>Prof. Dr. Claudia Pimental SIAPE - 1791053 CEDU / UFAL</p> <p><i>Claudia Pimental</i></p>	<p><i>Izabela Soares Alencar de Siqueira</i></p>
<p>Assinatura ou impressão datiloscópica d(o,a) ou responsável legal e rubricar as demais folhas</p>	<p>Nome e Assinatura do (s) responsável (eis) pelo estudo (Rubricar as demais folhas)</p>

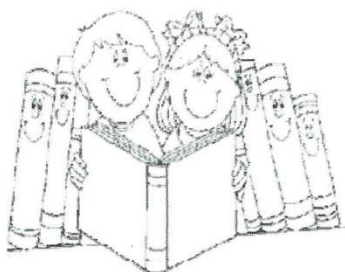
Cp
Izabela

ANEXO D. TERMO DE ASSENTIMENTO DA CRIANÇA.

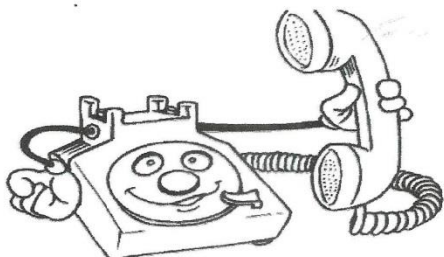


UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE ASSENTIMENTO DA CRIANÇA



Você está sendo convidado para participar da pesquisa ESPAÇOS DE LIVRO E LEITURA: UM DIÁLOGO COM CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL. Meu nome é Ízala e estou fazendo esta pesquisa junto com minha professora, Claudia. Meu telefone é 88612973, e o dela é 81126147.



A pesquisa será feita na sua escola, com os seus colegas de sala e isso será bem legal! Vamos encontrar com vocês na escola algumas vezes e contaremos um montão de histórias.

Nós usaremos uma câmera fotográfica, para fotografar você e as outras crianças, mas sem mostrar seus rostos. Se você se incomodar quando for fotografado, nos diga.



Seus pais e/ou responsáveis permitiram que você participasse, mas se você não quiser, tudo bem, mas ficaria feliz se aceitasse o convite.

Se você tiver alguma dúvida, pode perguntar a mim ou a Claudia, tá?



Eu _____ aceito participar da pesquisa ESPAÇOS DE LIVRO E LEITURA: UM DIÁLOGO COM CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL.

A pesquisadora me explicou e eu entendi as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer. E que posso desistir de participar dessa pesquisa quando eu quiser.

Li e quero participar da pesquisa.

Maceió, _____ de _____ de _____.

Assinatura da criança

Ízala Soares Alencar

Ízala Soares Alencar

Claudia Pimentel

Claudia Pimentel