

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

RENATA GICELLY DE FARIAS BEZERRA

**O ENCONTRO DA CRIANÇA COM A LITERATURA INFANTIL:
EXPERIÊNCIAS NUMA SALA DE LEITURA**

Maceió - Alagoas

2015

RENATA GICELLY DE FARIAS BEZERRA

**O ENCONTRO DA CRIANÇA COM A LITERATURA INFANTIL:
EXPERIÊNCIAS NUMA SALA DE LEITURA**

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

Orientadora: Profa. Dra. Claudia Pimentel

Maceió - Alagoas

2015

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

Bibliotecária Responsável: Helena Cristina Pimentel do Vale

- B574e Bezerra, Renata Gicelly de Farias
O encontro da criança com a literatura infantil: experiências numa sala de
leitura / Renata Gicelly de Farias Bezerra. – 2015.
109 f. : il.
- Orientadora: Claudia Pimentel.
Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas.
Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Maceió, 2015.
- Bibliografia: f. 104-107.
Apêndice: f. 108-109.
1. Educação – Estudo e ensino. 2. Linguagem e educação. 3. Literatura
infantil. I. Título.

CDU: 372:82-93

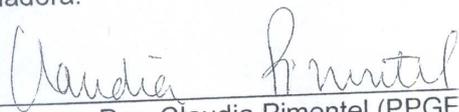
Universidade Federal de Alagoas
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

O encontro da criança e a Literatura: experiências numa sala de leitura

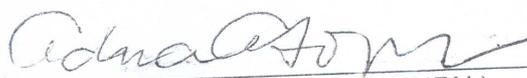
RENATA GICELLY DE FARIAS BEZERRA

Dissertação de mestrado submetida à banca examinadora, já referendada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas e aprovada em 05 de outubro de 2015.

Banca Examinadora:



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



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



Dra. Eliana Kefalás Oliveira (PPGL/UFAL)
(Examinadora Externa)



Criança contando uma história

Dedico ao meu filho, **Danilo**, por irradiar meus dias com seu sorriso sincero; Por me dar forças para continuar, mesmo nos muitos momentos em que quis desistir; Por me fazer feliz...

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha orientadora, Claudia Pimentel, pela oportunidade, paciência e ensinamentos;

Aos professores que contribuíram com minha aprendizagem durante as aulas do Mestrado, em especial Eliana Kefalás e Adna Lopes, por acrescentarem em minha qualificação;

As minhas amigas, Simone, Ízala, Luciana e Patrícia que participaram desse processo, através do incentivo e apoio;

A minha família, por acreditar em mim e por sempre estar ao meu lado;

Aos funcionários da escola participante da pesquisa, por abrirem espaço para mais um acadêmico;

As crianças, coautoras desse trabalho.

Esta pesquisa foi financiada pela CAPES/FAPEAL 0001/2013, implementada cinco meses após o início do Mestrado.

A todas/os, meus agradecimentos!

Ando com ideias de entrar por esse caminho: livros para crianças. De escrever para marmanjos já me enjoei. Bichos sem graça. Mas para as crianças, um livro é todo um mundo [...]. Ainda acabo fazendo livros onde as nossas crianças possam morar. Não ler e jogar fora; sim morar.

Monteiro Lobato

RESUMO

A noção de que a criança deve interagir com o mundo da literatura e a constatação de que essa temática necessita de aprofundamento, foram as bases de elaboração desta pesquisa. O objetivo primordial foi refletir sobre como a literatura infantil pode proporcionar às crianças da Educação Infantil experiências que oportunizem sensibilização, fruição e aprendizado. Para isso, foi feita uma análise das conexões históricas e teóricas sobre infância, linguagem e literatura infantil, contemplando autores como Bakhtin (1992), Vygotsky (1991), Jobim e Souza (2005), Gregorin Filho (2008), Cosson (2014), Zilberman (2005; 1998). Em seguida, descreveu-se o trabalho realizado em parceria com crianças da Educação Infantil de uma escola da rede pública municipal de Maceió, através de metodologia de observação e intervenção, através de *Rodas de Leitura* com as crianças, sujeitos da pesquisa, para favorecer aproximações: 1) das crianças com o livro 2) entre as crianças 3) entre as crianças e a sala de leitura. A partir das falas das crianças, buscou-se uma forma de pensar tanto a criança como protagonista do processo da sua aprendizagem, quanto o papel da literatura na escola, como linguagem viva, dinâmica e mobilizadora de saberes e de sujeitos. Como resultado, mostrou-se a relevância de proporcionar às crianças não alfabetizadas contatos com o texto literário; o reconhecimento da ilustração como linguagem que amplia a possibilidade de produção de sentidos das crianças em sua relação com a literatura infantil; e a necessidade de espaços de leitura atrativos nos quais o acervo seja disponibilizado para as crianças e da necessidade de escutá-las, tanto como questionadoras, quanto como narradoras das histórias que leem e criam.

Palavras-chave: Pesquisa com Crianças. Infância. Linguagem, Literatura Infantil.

ABSTRACT

The notion that children should interact with the world of literature and the realization that this topic needs further development, were the basis for preparing this research. The primary objective was to reflect on how children's literature can provide children from pre-school experiences enable awareness, enjoyment and learning. For this, we made an analysis of the historical and theoretical connections on childhood language and children's literature, contemplating authors as Bakhtin (1992), Vygotsky (1991), Jobim and Souza (2005), Gregorin Filho (2008), Cosson (2014), Zilberman (2005; 1998). Then described the work in partnership with children from pre-school of a municipal public school of Maceio, through observation and intervention methodology, through reading wheels with children, subjects of the research to favor approaches 1) children with book 2) among children 3) among children and the reading room. From the words of children, we sought a way of thinking both the child as the protagonist of the process of their learning, and the role of literature in school, as a living language, dynamic and mobilizing knowledge and subjects. As a result, it proved the importance of providing children illiterate contacts with the literary text; the recognition of illustration as language that expands the senses production possibility of children in its relation to children's literature; and the need for attractive reading spaces in which the collection will be available for children and the need to listen to them, as much as questioning, and as narrators of the stories they read and create.

Keywords: Research with children. Childhood. Language. Children's literature.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Sala de aula	20
Figura 2 - Crianças brincando no pátio da escola na presença dos profissionais da direção e da coordenação	21
Figura 3 - A sala de leitura	26
Figura 4 - Legenda dos livros	30
Figura 5 - Livros pertencentes ao PNBE.....	32
Figura 6 - Baú do <i>Paralapracá</i>	33
Figura 7 - Projeto: O Trem das 10.....	34
Figura 8 - A técnica do pop-up na obra <i>O grande livro de palavras da Ninoca</i>	40
Figura 9 - Crianças observando o gravador.....	43
Figura 10 - Crianças escolhendo livros na estante e lendo.....	63
Figura 11 - Crianças explorando o baú.....	69
Figura 12 - Crianças observando a apresentação do livro	71
Figura 13 - Sequência de ilustrações das obras, <i>Gato pra cá, rato pra lá, Comilança e Os três porquinhos do agreste</i> , respectivamente	75
Figura 14 - Ilustrações e palavras de <i>O grande livro de palavras da Ninoca</i>	80
Figura 15 - Crianças atentas à história.....	84
Figura 16 - Crianças manuseando os livros.....	87
Figura 17 - Crianças contando história	89
Figura 18 - Bia contando uma história	91

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Distribuição das crianças por turma	19
Quadro 2 - Obras selecionadas para as Rodas de Leitura	41
Quadro 3 - Descrição das crianças	44

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

DCNEI	Diretrizes curriculares da educação infantil
FNLIJ	Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
LDB	Leis de diretrizes e Base
MEC	Ministério da Educação
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PNLL	Plano Nacional do Livro e Leitura
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PNBE	Programa Nacional de Biblioteca na Escola
PPP	Projeto Político Pedagógico
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
UFAL	Universidade Federal de Alagoas

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	AS VOZES DA PESQUISA	17
2.1	A Escola: um canteiro de obras	18
2.2	As Crianças: a formação do grupo e as experiências iniciais	22
2.3	Sala de leitura	24
2.3.1	Acervo e programas de incentivo à leitura	30
2.3.2	Obras selecionadas e critérios de escolha	35
3	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	40
3.1	Algumas especificidades da pesquisa com crianças	40
3.2	Os instrumentos da pesquisa: uma abordagem etnográfica	43
3.3	Rodas de leitura e Letramento literário: estratégias de leitura	47
3.4	Construindo os eixos de análise	54
4	INFÂNCIA, LITERATURA INFANTIL E MEDIAÇÃO DE LEITURA	55
4.1	A construção da infância	52
4.2	Literatura infantil: definição e origem	56
4.3	A literatura infantil na escola: mediação de leitura	63
5	A ARTE DO ENCONTRO	66
5.1	As crianças e o espaço	66
5.2	As crianças e a ilustração	72
5.3	As crianças e o texto literário	80
5.4	As crianças narradoras ou coautoras	87
6	REFLEXÕES Á TÍTULO DE CONCLUSÃO	95
	REFERÊNCIAS	102
	APÊNDICE	106

1 INTRODUÇÃO

Imaginem só uma meninazinha solta no meio da página. Sem mais nada. Até sem nome. Sem cor de vestido nem de olhos. Sem se saber para onde ia... Que mundo de sugestões e de poesia para o leitor!

Mário Quintana

Esta dissertação de Mestrado em Educação, realizada no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal de Alagoas –PPGE – UFAL, e da linha de pesquisa Educação e Linguagem, orientada pela Prof. Dra. Claudia Pimentel, é resultado de uma pesquisa com crianças sobre leitura literária na Educação Infantil. Somente há menos de duas décadas, no cenário das pesquisas sobre leitura literária, começaram a surgir resultados de estudos que consideram as crianças e suas expressões como relevantes (KRAMER, 2002; ZILBERMAN, 2005; CORSARO, 2003), mesmo havendo controvérsias sobre o lugar da leitura na Educação Infantil.

Em minha trajetória acadêmica, fiz o curso de Letras na Universidade Federal de Alagoas e, desde 2005 quando me formei, lecionei no ensino fundamental, médio e superior, com disciplinas na área da Língua Portuguesa, Inglesa e respectivas literaturas. Nesses dez anos de profissão, como professora, nunca ensinei crianças pequenas. Pouco contato tive com a Educação Infantil, em termos acadêmico ou profissional. Desse modo, muito do que passei a pesquisar durante o curso de Mestrado, foi uma agradável aprendizagem, pois ingressei no mundo intenso e singular das crianças.

A princípio constatei que as pesquisas em Educação mostravam as crianças somente enquanto estudantes dentro de contexto escolar. A preocupação sobre o que e como as crianças pensam e sentem não era primordial nas pesquisas. Há poucas décadas, o pensamento sobre a infância, tendo a criança como sujeito pensante e ativo, produtor de cultura (KRAMER, 2002), começou a ser trabalhado no mundo acadêmico. Aos poucos, o olhar dos pesquisadores tem se deslocado, importando mais pesquisar com crianças do que sobre crianças, tanto na área da Sociologia, quanto na área da Educação.

No século XVIII, a visão de infância era diferente da que se tem hoje, tendo em vista que, naquela época, a infância era uma fase com um período considerado passageiro. De acordo com esse pensamento, a criança não passava de um adulto em miniatura, tendo que

crescer rapidamente para ser produtivo e assim ter alguma finalidade enquanto ser humano (ARIÈS, 1973).

A relevância deste trabalho está justamente em perceber as crianças como sujeitos ativos e a infância como tendo um valor em si mesmo e não como período preparatório para a vida adulta, na medida em que procura perceber e analisar como se dá na união da criança com o livro. Para tanto, foi realizada numa pesquisa etnográfica em Educação, sob o olhar da Sociologia da Infância.

Para situar os sujeitos e o contexto da pesquisa, estabeleci relações em três planos de análise e suas inter-relações: considere as políticas públicas e conceitos contemporâneos relacionados à leitura e à literatura; a escola, seus sujeitos e sua dinâmica; as crianças nas interações com os livros. No movimento de análise, procuro entender como esses níveis de observação se entrelaçam. Como o macro das políticas aparece no micro das relações das crianças com os livros e vice-versa: como a infância é percebida nas políticas.

Ter que enxergar minha posição na pesquisa, meu olhar exotópico e dialógico, (PIMENTEL, 2011) me fez perceber o outro a partir da minha sensibilidade e das minhas referências teóricas. “A exotopia corresponde a um plano axiológico, de valores meus e alheios. A exotopia, ao mesmo tempo em que pode parecer sutil ou subjetiva, requer certa experiência e alguma habilidade técnica.” (PIMENTEL, 2011, p. 43). Desse lugar exotópico foi possível fazer análises a partir do que foi percebido no campo empírico da pesquisa, o que me levou a assumir minha autoria. Ter um olhar instrumentalizado pela teoria trouxe uma grande responsabilidade: Como descrever o outro? Como perceber a produção da própria cultura das crianças e as condições que têm para produzir cultura? Procurei responder, ainda que provisoriamente, algumas questões tais como: as crianças têm acesso aos livros? Como e o que as crianças fazem quando têm acesso a eles? Como se dá a relação entre as crianças e os espaços de leitura? Como a literatura pode proporcionar fruição às crianças?

Sabendo-se que em 2005 o Ministério da Educação - MEC, através do Fundo de Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE, retoma o Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE) enviando livros de literatura infantil para as escolas de todo o país através do PNBE, questiona-se: Se há um acervo e uma sala de leitura numa escola, como se dá a sociabilidade nesses espaços?

Para Perroti (1990), as exigências presentes nas bibliotecas, com o controle da arrumação dos livros e o medo de que o acervo se perca em detrimento das escolhas dos leitores, acabariam interferindo significativamente no acesso aos livros pelas crianças. Há cerca de vinte e cinco anos, esse autor apontava para a necessidade de revisão das práticas tradicionais de ensino e denunciava o trancafiamento de livros em armários. Resta saber se algo mudou no cenário nacional das práticas de leitura nas escolas da rede pública de ensino.

Tentei responder aos questionamentos acima por meio de observações e intervenções realizadas na sala de leitura de uma Escola Pública Municipal, localizada no bairro Farol, em Maceió. As diferentes experiências literárias que as crianças tiveram junto ao livro, foram os eixos principais desse estudo, que foram realizadas nas *Rodas de Leitura* que desenvolvi. Essas *Rodas* foram a estratégia de leitura que utilizei para toda a pesquisa.

Vejo as crianças nesta pesquisa como coautoras. Não somente por fazerem narrativas recriando histórias, mas porque suas falas foram imprescindíveis para as reflexões e entendimentos possíveis dentro do contexto em que o diálogo foi estabelecido, através das oficinas que conduzi, porque a imprevisibilidade da própria metodologia utilizada confere aos sujeitos um alto grau de interferência nos rumos da pesquisa e, principalmente, porque foi intencional perceber a criança como produtora de cultura através da escuta, nas *Rodas de Leitura* que organizei. Essa escuta era tanto de suas palavras, quanto de seus gestos e suas expressões na relação com os livros e com os espaços de leitura da escola.

O estudo aqui realizado traz a contribuição dos seguintes autores: Bakhtin (1992), Vygotsky (1991) e Benjamin (1987), enriquecendo o entendimento sobre a linguagem, imaginação e infância; Corsaro (2011) e Kramer (2008), que trazem a concepção de infância e de pesquisa com crianças na Sociologia da Infância; e Zilberman (2003), Larrosa (2002) e Cosson (2009), para a compreensão da literatura infantil e experiência na educação e Letramento Literário.

No primeiro capítulo, *As vozes da pesquisa*, realizou-se a apresentação do campo com a escolha da escola e os contatos iniciais com as diretoras e coordenadoras; com a sala de leitura, que dispõe de um acervo vasto de livros. Também acrescento neste tópico os projetos de incentivo à leitura disponibilizada pela escola; dos sujeitos envolvidos na pesquisa, as crianças, trazendo os contatos iniciais que tive com elas.

No capítulo seguinte, trago os procedimentos, instrumentos e estratégias metodológicas para a efetivação da pesquisa. Além da escolha dos eixos de análises que se construíram nos encontros na sala de leitura.

No terceiro capítulo, *Infância, Literatura infantil e mediação de leitura*, trago o encontro de dois históricos, o da concepção sobre a infância e um estudo sobre literatura infantil, desde sua origem até sua presença na no âmbito escolar, refletindo sobre a mediação da leitura, afirmando o lugar de onde percebo a relação entre a Educação infantil e a literatura.

No quarto e último capítulo, trago as análises construídas a partir dos eixos de análises selecionadas, percebendo a relação das com as crianças da pesquisa com o espaço, a ilustração, o texto literário e a narrativa. Esses eixos foram construídos a partir da leitura e da análise realizadas sobre o material registrado através de observações, gravações, fotografias e anotações.

Nas considerações finais, reflito sobre as análises feitas destacando a relevância do texto literário na Educação Infantil na construção do conhecimento da pela criança.

Compreendo que preciso explicar minha visão ontológica, (PIMENTEL, 2011), ou seja, como eu vejo os sujeitos da pesquisa. Dessa visão, decorre minha autoria, com as escolhas de uma metodologia adotada, os aspectos axiológicos referentes às minhas inquietações e pressupostos teóricos. Isso implica em construções e escolhas sobre a noção de ser humano nas relações com valores morais, éticos e estéticos. Assim, é importante afirmar desde essa introdução que, para esta pesquisa, trago sujeitos e não indivíduos.

Optei por realizar uma pesquisa que tenta compreender a criança em seu contexto sócio afetivo no âmbito da educação escolar. E pesquisar acerca do uso efetivo do texto literário dentro da educação infantil resultou em novos olhares sobre a linguagem e a formação das crianças.

Esta foi uma pesquisa que pensou o professor como pesquisador e o pesquisador como um leitor. No início, imaginava que pesquisaria somente sobre crianças e suas relações com o texto literário. A partir do momento em que me aprofundei nos estudos sobre as concepções de infância, entendi que a infância me cobrava uma inserção científica no espaço da criança em sua realidade escolar em contato com os livros. Daí percebi que a pesquisa passou a ser *com* e não somente *sobre* elas. O caminho não foi fácil, mas aqui estou.

2 AS VOZES DA PESQUISA

Desconheço liberdade maior e mais duradoura do que esta do leitor ceder-se à escrita do outro, inscrevendo-se entre as suas palavras e os seus silêncios.

Bartolomeu Campos Queirós

A educação tem sido motivo de atenção, nas últimas décadas, diante de uma forte aclamação da sociedade por um ensino de qualidade que possibilite ao cidadão uma formação digna, que contemple todos os níveis de escolaridade e essa cobrança é mais do que justa quando pensamos, por exemplo, na falta de atenção às crianças que necessitam terem um contato do acesso à escola para que lhes sejam ofertadas todas as oportunidades de aprendizagem que lhes são de direito, pois é sabido que desde a tenra idade a criança já tem capacidade de aprender, até mesmo muito antes de seu contato com uma instituição educacional.

Segundo as Diretrizes Curriculares da Educação Infantil - DCNEI (2013, p.17),

A Educação Básica é direito universal e alicerce indispensável para a capacidade de exercer em plenitude o direito à cidadania. É o tempo, o espaço e o contexto em que o sujeito aprende a constituir e reconstituir a sua identidade, em meio a transformações corporais, afetivoemocionais, socioemocionais, cognitivas e socioculturais, respeitando e valorizando as diferenças. Liberdade e pluralidade tornam-se, portanto, exigências do projeto educacional.

As mudanças socioeconômicas das últimas décadas mudaram comportamentos, hábitos e até tradições familiares. A escola entra como um componente importante em meio às diversas modificações sofridas nas constituições de família.

Para Lajolo e Zilberman (2004), a família é a primeira instituição responsável pelo processo de inserção da criança no meio social. A segunda instituição é a escola que, se até o século XVIII era de vivência facultativa, passou a ser obrigatória no século seguinte, no qual houve uma necessidade de preparar as crianças para o enfrentamento do mundo, principalmente diante da ascensão da burguesia e das novas demandas do mercado de trabalho. Assim, tanto a escola quanto a família, se qualificam como espaço de mediação

entre a criança e a sociedade, o que aponta para uma complementaridade entre essas instituições.

A criança tem uma relação muito íntima e afetiva com o espaço escolar, principalmente nas escolas públicas, pois é lá que elas geralmente além de estudar, se alimentam e criam laços afetivos com os adultos, diretores e outras crianças.

À medida que a escola oferece diferentes espaços, como uma sala de leitura, nos quais a criança pode desenvolver suas habilidades, tem-se uma oportunidade de percebê-las enquanto sujeitos produtores de cultura e história. Foi sobre essa relação que procurei refletir nesse trabalho.

Desse modo, neste capítulo, apresento a escola da pesquisa; as crianças e os contatos de observação e intervenção; a sala de leitura, que dispõe de um acervo vasto de livros, além mostrar os projetos de incentivo à leitura. Ao explicitar o campo da pesquisa, procuro identificar o lugar de onde foi possível escutar as vozes dos sujeitos com os quais dialoguei, crianças e adultos. Além das vozes dos teóricos, suas vozes foram organizadas de forma a explicitar a minha autoria.

2.1 A Escola: um canteiro de obras

A Educação Infantil é a nomenclatura usada para delimitar a educação dada a crianças de 0 a 6 anos e, segundo as Leis de Diretrizes e Bases de 1996, é conceituada como a primeira etapa da Educação Básica. A Educação Infantil tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança, em seus aspectos físicos, psicológico e social. A Constituição Federal de 1988, em seu art. 227, determina que:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, 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 [...] (BRASIL, 2010, p. 5).

Na LDB/96 demonstra um interesse não somente em garantir que o aluno tenha acesso à escola, mas que lhes seja garantida uma educação de qualidade, gratuita com respeito ao próximo e que vise sua efetiva participação e permanência. Porém a teoria exposta por essa lei ainda está distante da realidade da maioria das escolas brasileiras, pois a desigualdade social

por nós vivida impede que haja um olhar homogêneo para que a lei seja cumprida, até porque as realidades sociais de cada estado, de cada município, assim como as políticas internas de cada um deles são singulares. Cabe ressaltar que nosso país é uma república federativa, cabendo aos municípios a gestão da escola básica, em especial a educação infantil. Nesse intervalo entre as singularidades das realidades locais e aquilo que é proposto pela legislação é que a pesquisa se realiza.

O desenvolvimento da pesquisa ocorreu numa escola que, segundo o seu projeto político pedagógico (PPP), tem com objetivo primordial:

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. (SEMED, 2014, p.4).

Essa escola é referência de qualidade no municipal e por isso, diversas pesquisas e projetos já foram e continuam sendo realizados neste espaço escolar, foi intenção da pesquisa perceber como os aspectos positivos que colocam a escola como referência se evidenciam durante a investigação sobre o lugar que a leitura literária ocupa entre as crianças.

A escolha desta escola se deu também em função da intimidade entre minha orientadora e as diretoras da escola, pois lá funcionava o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, no qual os alunos da UFAL desenvolviam atividades na escola. Apresentada como pesquisadora de um estudo que visa analisar as relações entre crianças da educação infantil e o texto literário, percebi que as diretoras já testemunhavam favoravelmente através de uma resposta positiva, já que constantemente destacavam a importância da realização de trabalhos de corte acadêmico em instituições pré-escolares, principalmente que trouxessem a leitura como tema de análise.

Quadro 1 - Distribuição das crianças por turma

TURMAS	Maternal A	Maternal B	Jardim 1 A	Jardim 1 B	Jardim 2 A	Jardim 2 B	Total
MATUTINO	16	16	20	20	20	20	112
VESPERTINO	16	16	20	20	20	20	112
TOTAL	64	80	80	224			

Fonte elaborada pela autora

Com funcionamento das 7h30 às 11h30 e das 13h30 às 17h15, o que pude perceber nas minhas primeiras observações é que a escola é bastante organizada e atenta ao que é proposto em seu PPP. Havia nela, no ano letivo de 2014, 224 alunos matriculados e distribuídos em três séries diferentes, como pôde-se ver no quadro 1.

A escola conta com salas amplas e banheiros específicos para as crianças. Na imagem abaixo pode - se ver a sala e aula das crianças pesquisadas, que não se diferencia das demais presentes na escola:

Figura 1- sala de aula



Fonte elaborada pela autora

Na escola há uma sala da direção com banheiro, uma Secretaria, Sala dos Professores, quatro almoxarifados, cozinha com despensa para merenda, pátio para recreação, banheiros para crianças e funcionários e um jardim. Já o anexo possui duas salas de aulas, brinquedoteca, sala de vídeo, sala de leitura, banheiros para alunos e funcionários e um almoxarifado.

Na figura 2 destaco a participação das diretoras e da coordenação, junto às professoras no momento do recreio dirigido, no pátio, momentos em que são desenvolvidas atividades lúdicas com as crianças.

As DCNEI tratam da organização de espaço, tempo e materiais, indissociáveis quando se fala em um trabalho com crianças, para que se assegure sua educação, participação e segurança. Desse modo, o espaço físico desta escola ao que pude perceber, consegue estar dentro dos padrões recomendados pelas diretrizes, sendo distribuído da seguinte forma:

[...] 6 (seis) salas de aulas. Na parte principal estão quatro destas salas de aulas e duas possui banheiro dentro das salas. [...] As salas de aulas possuem boa ventilação e iluminação razoável, são limpas e arejadas e conta com mesas e cadeiras apropriadas para a educação infantil. Além disso, há armários e estantes para jogos e brinquedos. (SEMED, 2014, p. 5)

Figura 2 - Crianças brincando no pátio da escola na presença dos profissionais da direção e da coordenação.



: Fonte elaborada pela autora

Em relação aos gestores e professores da escola, têm-se uma diretora e uma vice-diretora, ambas comprometidas com a rotina administrativa e pedagógica da escola. Ressalto o compromisso das diretoras, pois em todos os momentos em que lá estive, ambas sempre estavam envolvidas com alguma atividade, não se prendendo às suas salas, somente com questões administrativas. Mesmo a escola tendo um número considerável de funcionários, elas procuravam ajudá-los em todos os setores da escola, portaria, refeitório ou coordenação pedagógica, de modo responsável e afetuoso.

Nos primeiros encontros que tive com algumas professoras, percebi que em sua maioria são comprometidas com seu trabalho, mas que não gostam da presença de terceiros em suas salas de aula. Em conversas com as diretoras, foi ressaltado que muitos dos estagiários, bolsistas de iniciação à docência ou mesmo pesquisadores, que passam pela escola, muitas vezes, na opinião dos professores, atrapalham a rotina da sala de aula.

A todo o momento de minha conversa com uma das professoras, quando falávamos sobre o contar histórias de modo criativo, acolhedor e humanizado, tinha um desejo de estar

no lugar da dela, pois também sou professora, mas não de crianças pequenas, e acredito no poder da mediação e encantamento oferecido pela literatura. A professora me transmitia bastante entusiasmo com o trabalho com a leitura e a participação dela foi relevante para as investigações, pois ela desenvolve trabalhos de mediação de leitura na escola, o que facilitou meu propósito às experimentações literárias.

Esclareço que o desejo enquanto pesquisadora não foi de fazer o papel de professora. O olhar instrumentalizado pela pesquisa requereu de mim uma postura crítica e analítica, sem competições, sem comparações. O interesse se voltava para a experiência que ela tinha com as crianças nos momentos de leitura dela com os pequenos.

2.2 As crianças: a formação dos grupos e as experiências iniciais

Nas últimas décadas, muito se tem feito e estudado para que seja valorizada a questão da identidade da criança enquanto sujeito produtor de história e cultura. Muitos foram os estudos que contribuíram para a ampliação das pesquisas sobre infância. Esses estudos só foram possíveis através de uma ruptura, não em sua totalidade, mas em sua dependência, das teorias da área da Psicologia do Desenvolvimento, diante da qual, segundo Kramer (2002), a pedagogia se curvava e se submetia. Uma releitura para que se entendesse o sujeito num outro contexto foi assim necessária.

A autora também ressalta a influência da área da Antropologia e enfatiza a importância da cultura, mostrando a necessidade de pesquisar “a diversidade, de estranhar o familiar e de compreender o outro nos seus próprios termos mudando ricamente a reflexão sobre a educação e os estudos da infância em particular.” (KRAMER, 2002, p.44).

O mais interessante de uma pesquisa que envolve crianças é que o processo de geração dos dados é algo que se constrói durante todo o percurso, pois a rotina das crianças muda, as opiniões mudam, as reações também. Pensando então numa concepção de criança, que ultrapassa ações da escola ou de outros espaços destinados à infância, legitimando suas diferentes formas de atuação, percebemos diferentes infâncias constituídas por diferentes contextos sociais e culturais que devem ser pensados, reconhecidos e pesquisados.

Segundo o DCNEI (2002), 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 (DCNEI, art 4º, BRASIL, 2010, p.12).

Em consonância com as diretrizes curriculares, Kramer (2002) defende uma infância pautada em sua dimensão cidadã que leva em consideração uma criança real e essa defesa em prol de uma criança-sujeito é percebida no campo das pesquisas que tem a criança não como objeto, mas como sujeitos que participam da pesquisa e colaboram para ela. Por isso, os “dados” da pesquisa não são dados, mas construídos na observação e análise das produções das crianças.

Segundo o referencial histórico, é no decorrer da idade pré-escolar da criança que se constrói o desenvolvimento da imaginação e, para Vygotsky (2008, p.18), “quanto mais veja, ouça e experimente, aprenda e assimile, quanto mais elementos da realidade disponha em sua experiência, tanto mais considerável e produtiva será, como as outras circunstâncias, a atividade de sua imaginação”. Assim, mesmo estando com crianças não-leitoras, ainda numa fase de alfabetização, trago um grupo que pode fazer uso da imaginação para se relacionarem com a literatura e a leitura.

A pesquisa contou com a participação de quinze (15) crianças, entre quatro (4) e cinco (5) anos de idade, matriculadas no Jardim I da Educação Infantil, do período matutino.

Já na sala de aula, já com a autorização da professora, fui apresentada às crianças por ela no meu primeiro dia de observação. Ela referiu-se a mim como uma “amiga da escola” que estava realizando uma pesquisa sobre os livros da sala de leitura e que ficaria naquela sala por algumas semanas.

A entrada no campo de pesquisa teve datas diferentes, pois, no mês de julho de 2014 tive o primeiro contato com a escola, sendo apresentada às diretoras e à coordenadora, através de minha orientadora. Entretanto, os momentos de interação com as crianças, dentro da sala de aula, só aconteceram no mês de outubro. Já a realização das *Rodas de Leitura*, momentos que eu realizei minha intervenção de forma a proporcionar o encontro das crianças com os livros, nos meses de novembro e dezembro. Nesse intervalo de tempo, entre agosto e setembro, os encontros passaram a serem mais frequentes, mas ainda sem o contato direto

com as crianças, tendo em vista que o objetivo de minhas visitas, nesse mês, foi de reconhecer o espaço escolar e, principalmente, a sala de leitura e seu acervo.

No início do mês de outubro, meu encontro com as crianças aconteceu duas vezes por semana, acompanhando a professora na sala de aula. Outubro foi um mês positivo em diversos aspectos, pois comecei a conhecer cada uma das crianças, suas rotinas, suas personalidades. Ao mesmo tempo, foi um período em que tive mais dificuldades de ser pesquisadora, pois fui percebendo que estava sendo, indiretamente, induzida a ser uma “auxiliar de sala”.

Na verdade, de início, não tive nenhum desconforto com isso, pois minha intenção era ser aceita, tanto pela professora, como pelas crianças. Mas fui percebendo que minha responsabilidade enquanto auxiliar de sala só aumentava. Tanto que a auxiliar da professora foi remanejada para outra sala, tendo em vista que na sala por mim pesquisada já havia uma pessoa para ajudar a professora – que era supostamente eu. Reconheço que meu olhar de pesquisadora ficou bem indefinido nas primeiras visitas à sala, atrapalhando minhas escritas no diário de campo. Em alguns momentos da escrita, tive dificuldade em focalizar o que era necessário, tendo em vista o surgimento de diferentes eixos de análises.

As idas à sala de leitura com as crianças, ocorridas entre novembro e dezembro, seguiram o mesmo cronograma do período de observação na sala de aula, duas vezes por semana. Geralmente ocorriam ou por intermédio da professora, ou por meu intermédio. Ao chegar à escola, eu ia para a sala de aula acompanhar as crianças na rotina escolar. Somente depois do intervalo do recreio, eu as encaminhava à sala de leitura, na qual era registrada por meio de gravações os momentos de leitura que tínhamos juntos, desde o passeio que as crianças faziam pela sala de leitura, passando pela *Roda de Leitura*. As *Rodas de Leitura* seguiram a seguinte dinâmica: i) chegada das crianças na sala de leitura; ii) apresentação de um livro; iii) conversas e interações com as crianças; iv) livre acesso das crianças aos livros da sala de leitura; v) saída das crianças da sala de leitura.

Ouvir uma criança parece ser algo simples e corriqueiro. No entanto, no cotidiano escolar, essas crianças eram bastante agitadas e às vezes, agressivas. Muitas de suas famílias,

segundo constam nos registros escolares, são constituídas por moradoras de “grotas”¹. São de origens humildes residentes de localidades que podem conferir a elas outros tipos de infâncias que não as ilustradas em comerciais de televisão. A escola em questão tende a ser um ambiente de descontração, conhecimento e, acredito, de esperança para elas. Sem querer fazer uma relação de causa-efeito, por conta de suas situações de vulnerabilidade, procurei ver as crianças somente como crianças. Elas e os livros. Somente.

Por isso, não foi simples nem corriqueiro ouvi-las. Foi um exercício construído a cada encontro. Ao construir a habilidade de ouvir as crianças, também construía os “dados da pesquisa”. O ato de escrever, sob um olhar antropológico, passou a ser essencial para uma boa análise dos dados. Para Oliveira (2000, p. 189) “hoje você se permite entrar no texto naturalmente, porque a antropologia tornou-se um exercício reflexivo. [...] não há produção de conhecimento que não se enraíze no seu produtor”.

2.3 A sala de leitura

O espaço da sala de leitura foi construído pela coordenação e pelas professoras, que dividiram os livros em diferentes estantes, assim como os brinquedos também. Projetos de incentivo à leitura são desenvolvidos naquele espaço, o que facilita a contínua renovação do acervo literário da escola.

Em relação aos livros, encontram-se diversas coleções, como os clássicos da literatura infantil e acervos do diversos programas de incentivo à leitura, o que será discutido mais adiante.

Na sala de leitura da escola pesquisada há bastante espaço e possui um vasto acervo de livros. Nela encontram-se materiais educativos, como jogos, brinquedos, artigos para a realização de apresentações teatrais, como fantoches, fantasias, entre outros. Percebi que esta sala é bastante organizada e repleta de recomendações para seu bom e efetivo uso, conforme se observa na figura 3.

¹ Depressão côncava do terreno, numa área normalmente úmida, com uma nascente de água que pode ser permanente ou intermitente. Na região da capital, Maceió, muitas dessas grotas são habitadas por uma população de baixa renda, o que passa a ser um risco para os moradores.

Figura 3 - A sala de leitura.



Fonte elaborada pela autora

De acordo com Brasileiro (2013, p. 17), a sala de leitura é:

[...] um espaço com pouca possibilidade de autonomia para as crianças gera uma necessidade de maior centralização por parte do professor, e isso acarreta um ambiente onde as relações adulto/criança são mais fortemente caracterizadas pelo poder de decisão e orientação do adulto, cabendo às crianças obedecer ao que está sendo proposto.

O número de analfabetos no Brasil ainda é grande. O contato com o livro, por muito tempo, era um privilégio para poucos, geralmente para as pessoas que fossem de famílias ricas. Devido à introdução, no século XXI, de projetos de incentivo à leitura é que a Literatura passa a ter alguma importância para a educação brasileira. Pelo menos quando se toma como referência o Plano Nacional de Livro de Leitura (PNLL). Este plano, que foi aprovado no ano de 2003², mas somente lançado em 2006, baseia-se numa estratégia de planejamento com o objetivo de execuções de ações voltadas para o fomento da leitura no país com as seguintes intenções:

- democratizar o acesso ao livro;
- formar mediadores para o incentivo à leitura;
- valorização institucional da leitura e incremento de seu valor simbólico;

² Disposto nos art. 1º, 13 e 14 da Lei nº 10.753, de 30 de outubro de 2003.

- e desenvolver a economia do livro como estímulo à produção intelectual e ao desenvolvimento da economia nacional.

Esse plano, que é coordenado em conjunto pelos Ministérios da Cultura e da Educação, com a cooperação entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, tem a intenção de incentivar a criação de espaços e projetos de leitura dentro de todos os níveis de ensino e também na sociedade civil. Como reflexo desse movimento em torno da leitura, percebe-se na escola pesquisada, diversos programas e projetos sendo realizados³.

Entre os eixos propostos pelo PNLL, percebe-se a importância da criação de espaços de leitura e bibliotecas ou o fortalecimento das atuais, uma abrangente distribuição de livros e melhorias de acesso a eles, ações para converter o fomento às práticas sociais da leitura em políticas de Estado. Não podemos olvidar também o fomento às ações de produção, distribuição e circulação de livros e outros materiais de leitura, priorizando a produção nacional literária, científica e cultural no exterior.

O PNLL prevê a criação de mais espaços para leitura dentro das escolas públicas, como as bibliotecas escolares, e melhoria dos acervos das escolas. Planos como esses são importantes para o desenvolvimento cultural das crianças e jovens em sala de aula, pois possibilita a eles terem um contato maior com obras literárias, algo que pouco tempo atrás não se via.

Muito se discute sobre a existência de bibliotecas escolares, seu uso e manutenção. Essa preocupação não se deve somente a estudos na área da Biblioteconomia, mas na Educação como um todo. Presentes nas escolas desde a época dos jesuítas, os livros tinham como finalidade a doutrinação dos alunos, mais especificamente a catequização índios, o que perdurou por muito tempo. Somente no século XX é que a biblioteca escolar teve a roupagem que hoje se conhece, com as políticas nacionais de educação criadas pelas Reformas do Estado brasileiro a partir da década de 1930. No entanto, muito ainda deve ser feito.

Isso não significa que à nossa época tenha havido um crescimento no que tange à qualidade da biblioteca escolar, pois mesmo com um acervo numeroso, com uma boa organização de espaço para os livros e os leitores, a maioria dessas bibliotecas, quando

³ Esses projetos serão descritos no tópico 3.1. Acervo e programas de incentivo à leitura

existem, recebe uma mínima valorização, tornando-se um espaço para que funcionários com problemas de saúde, físicos, ou outros utilizem sua horas de trabalho em descanso.

Para Silva (2011, p. 500),

Compreende-se que para se chegar à desejada mudança de discurso e de ações relacionadas à biblioteca escolar no Brasil é preciso inicialmente refletir sobre o problema da concepção que se tem dela enquanto qualquer espaço com qualquer acervo em uma estante. É preciso ponderar que um dos requisitos principais para a constituição de uma biblioteca escolar, hoje, delibera um acervo que indique suportes físicos e virtuais, complexos e dinâmicos, que deve possibilitar ao usuário variadas formas de acesso à informação.

Em 24 de maio de 2010, foi aprovada uma lei⁴, que impõe que, num prazo de dez anos, as instituições de ensino em todo o país devem ter uma biblioteca composta por livros, materiais ideográficos e documentos que possam servir de consulta para o professor, para o estudante e para a comunidade como um todo. Essa lei, que completou cinco anos ao momento de defesa desta dissertação, mostra uma preocupação por parte do governo com a ampliação do acesso e estímulo à leitura. Há uma “conotação de mudança, pois se configura precisamente na possibilidade de transformações que a biblioteca escolar precisa para mostrar sua potencialidade” (SILVA, 2011, p. 511). Porém, as próprias políticas públicas que favoreceram a criação dessa lei também têm que dar o suporte necessário às escolas para que verdadeiramente se consolide, e o discurso saia da teoria para a prática.

Algo que está um pouco mais próximo de nossa realidade, talvez sejam as salas de leitura, que são espaços onde são colocados os livros e que servem também para o desenvolvimento da leitura, assim como para a execução de projetos e pesquisas.

Segundo Oliveira (2008, p. 19), esses ambientes:

[...] podem ser considerado como um campo de vivências e explorações, zona de múltiplos recursos e possibilidades para a criança reconhecer objetos, experiências, significados de palavras e expressões, além de ampliar o mundo de sensações e percepções. Funciona esse ambiente como um recurso de desenvolvimento e, para isso, ele deve ser planejado pelo educador, parceiro privilegiado de que a criança dispõe.

⁴ LEI Nº 12.244 de 24 de maio de 2010. Dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do país.

As políticas públicas de incentivo à leitura, criadas nas últimas décadas, favoreceram o surgimento de espaços que facilitassem o contato com o texto literário, tendo em vista que a criação de bibliotecas requereria muitos recursos financeiros. Além disso, a criação de bibliotecas também requer um espaço em que contenha um determinado acervo de livros literários, distribuídos em prateleiras, com algumas cadeiras e mesas num ambiente organizado e de preferência, arejado, para que o contato com o livro e a leitura seja possível.

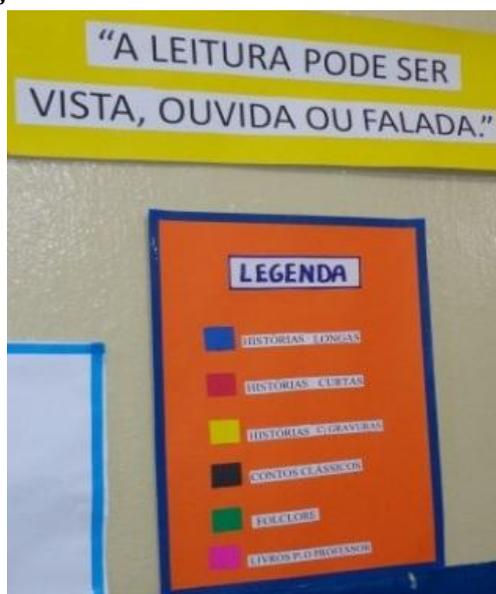
Meu primeiro contato com a sala de leitura se realizou no primeiro dia em que visitei a escola e depois frequentei este espaço com objetivo de conhecer o acervo literário. Só posteriormente, junto às crianças, pude oportunizar os momentos de leitura propostos pela pesquisa, algo que será melhor descrito no capítulo IV, *A Arte do Encontro*, com as análises.

A sala de leitura pesquisada é estruturada para atender a várias necessidades da escola e, dentre elas, podemos citar as principais: oportunizar a leitura através dos momentos de mediação entre a professora e os alunos; servir como espaço de sala de guarda de materiais educativos e brinquedos; e servir como espaço para os professores para a confecção de materiais que serão utilizados para eventos escolares. Segundo a coordenadora, essa variedade de funções atribuídas a essa sala se dá pelo fato de ela ter um grande espaço que possibilita a realização dessas atividades que, para ela, por serem atividades, mesmo que não envolvam a leitura, mas que se direcionam às crianças, são justificáveis.

Há nas laterais da sala: estantes com materiais de leitura e uma mesa para assuntos diversos. No centro da sala há mais uma estante, na qual serve não somente para por livros, mas para dividir a sala - o que dá uma ideia de dois ambientes diferentes; ainda no centro há duas estantes que contêm os livros principais e uma estante pequena com fitas de vídeo de desenhos e documentários. Há um espaço livre em um dos cantos.

Não há um funcionário responsável específico, como um bibliotecário, para cuidar do material ali presente. Quem se responsabiliza pelo armazenamento, separação do material por temas e faixa etária indicada, até orientações sobre o uso adequado e a conservação desses livros passa a serem as diretoras e a coordenadora.

Nas paredes, pude observar diversas recomendações sobre o uso do espaço, assim como também sobre as indicações dos livros presentes nas prateleiras e estantes, como a explicação das legendas nelas existentes, como pode ser observado na figura 4.

Figura 4 - legenda dos livros

Fonte elaborada pela autora

Em relação a esse quadro no qual foram colocadas as legendas dos tipos de livros encontrados no acervo a escola, vejo como um importante componente de organização da sala de leitura, pois foi uma forma que a coordenação obteve para que, quem fosse fazer uso dos livros, pudessem se situar na escolha das leituras. Nesta legenda se destaca: histórias longas, histórias curtas, com gravuras, clássicos, folclóricos e para uso dos professores.

Vale ressaltar que não é um quadro de regras, mas de orientação, trazendo, por exemplo, questões de gêneros literários. O quadro também acaba por situar o professor sobre o que ele pode ler num determinado tempo ou para um grupo de crianças. Tudo representado através de cores que também estão fixadas nos livros. O uso das cores deveria favorecer a comunicação com as crianças, porém, segundo a coordenação, seu uso se destina aos professores. Tanto que esse quadro está fixado no alto da parede. De qualquer modo, vejo como um fator positivo para o bom uso coletivo dos livros e da manutenção da ordem das estantes, pois exige um esforço de todos.

Foi pensando tanto no fato de a escola ter um número considerável de livros em sua sala de leitura como no fato de quase sempre o acesso das crianças aos livros ser cercado de regras e proibições em função da organização das salas de leitura, que foram propostos os momentos de intervenção denominados *Rodas de Leitura*. Foi intenção da pesquisa facilitar o

acesso das crianças aos livros para perceber o que as elas produzem quando estão junto a eles, num ambiente específico para a leitura.

Um fato que facilitou a realização das *Rodas de Leitura* foi que a sala de leitura da escola campo de pesquisa, segundo a coordenadora, tem como objetivo primordial despertar na criança o prazer pela leitura e possibilitar o contato com os livros. Para que esses objetivos fossem obtidos, a escola organizou um horário específico para que as professoras pudessem levar as crianças à sala e lá lessem histórias para todas as turmas. Assim, uma vez por semana, cada turma tinha um contato com os livros na sala. Porém, pude perceber que esse horário não era sempre respeitado, constituindo assim uma prática pela vontade pessoal das professoras.

2.3.1 Acervo e programas de incentivo à leitura

Na escola pesquisada, o acervo é formado por livros oriundos de diferentes iniciativas, tanto públicas, como privadas. Entre essas iniciativas, resalto o Programa Nacional de Biblioteca na Escola (PNBE), do governo federal que disponibiliza livros literários para todas as escolas públicas do país. O PNBE, existente desde 1997, mas foi efetivado há pouco menos de uma década, sendo executado pelo FNDE com parceria com a Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação e atende desde a Educação Infantil ⁵ao Ensino Médio. Com uma proposta inicial de adquirir obras de referência, o PNBE tem o intuito de promover o acesso à cultura e o incentivo à leitura por meio de livros de literatura, atendendo de forma gratuita a todas as escolas públicas de educação básica cadastradas no Censo Escolar.

A escola, campo da pesquisa, possui livros advindos deste plano desde o início da distribuição para a Educação Infantil, em 2008. Nesse ano, de acordo com as diretrizes definidas pelo Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), o programa ampliou sua distribuição, atendendo pela primeira vez a educação infantil. Em relação aos acervos literários há textos em prosa, poesia, livros de imagens e livros de história em quadrinhos, como observado na figura 5.

⁵ O envio de livros para a Educação Infantil pelo PNBE teve início em 2008 e vem sendo realizado a cada dois anos.

Figura 5 - livros pertencentes ao acervo da escola



Fonte elaborada pela autora

Não são somente os livros do PNBE que se destacam no acervo. Foi possível perceber, quando explorei o acervo da escola, nas visitas iniciais ao campo da pesquisa, livros oriundos de iniciativas privadas que chegam à escola via parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Maceió (SEMED).

Na ocasião da pesquisa, a escola participava do projeto *Paralapraca*. Esse projeto é voltado para a Educação Infantil e desenvolvido pelo Instituto C&A, e tem por objetivo levar qualidade ao atendimento das crianças desse estágio da escola básica, com o princípio de que toda a criança tem “direito a uma escola equitativa, plural e acolhedora (...) educação e o cuidado apropriados à sua faixa etária e em que seja respeitada a sua condição peculiar de pessoa em desenvolvimento” (INSTITUTO C&A, 2013).

Baseado no desenvolvimento de seis eixos: brincadeira, artes visuais, música, literatura, exploração do mundo e organização do ambiente, o *Paralapraca* procura valorizar os saberes pedagógicos e culturais de cada município onde atua e utiliza materiais próprios e também os disponibilizados pela escola, procurando com isso fomentar políticas públicas às crianças de três até cinco anos e onze meses de idade para uma educação infantil de qualidade. Também oferece formação continuada mensal às professoras que participam do projeto. O *Paralapraca* contemplou a escola pesquisada que, segundo a coordenadora, através de estudos da SEMED, constatou que havia condições estruturais de recebê-lo na escola e desenvolvê-lo.

O que me parece mais interessante na consolidação de projetos como o *Paralapracá* é a mudança na concepção de ensino na Educação Infantil, no papel das escolas em inovar o dia a dia das crianças e dos professores, fortalecendo desse modo a identidade da educação infantil, pelo menos no que é proposto em seus materiais de divulgação, ficando aqui a sugestão de pesquisas que verifiquem se esses objetivos são alcançados de fato.

O Baú do *Paralapracá*, como pode ser visto na figura 6, reúne livros de literatura infantil e CD de música, além do “Kit Arte”, que contempla instrumentos musicais, fantoches, chapéus, etc, com o objetivo de oferecer condições para o desenvolvimento de experiências de aprendizado significativas, segundo os eixos curriculares propostos pelo projeto.

O acervo deste projeto é vasto e contempla um conjunto de 26 livros, porém na escola pesquisada, somente doze livros faziam parte do acervo disponibilizado para uso das crianças. Segundo a coordenação, o restante encontrava-se guardado na escola para uso posterior.

Figura 6 - Baú do *Paralapracá*



Fonte elaborada pela autora

No acervo da biblioteca da escola pesquisada também havia livros com o objetivo de serem utilizados em projetos. Existem livros oriundos de outra iniciativa privada em parceria com a SEMED. O projeto da Fundação Itaú Social, *Ler para uma criança* também incentiva a leitura direcionada às crianças de até cinco anos de idade. Visando mobilizar os adultos a lerem para elas, acredita

que esse momento de interação entre a criança e o adulto, através do texto literário, pode desenvolver em ambos, uma relação de proximidade e afetividade.

A Fundação Itaú Social, pertencente ao Banco Itaú, possui diversos projetos sociais e esse, até o ano de 2013, já distribuiu gratuitamente mais de 25 milhões de livros, os quais podem ser adquiridos através do sítio digital do banco⁶. Em 2014, os gêneros narrativo e lírico foram definidos como o critério de escolha dos livros que compõem a coleção Itaú de Livros Infantis e essa escolha é feita por profissionais da área da literatura.

No entanto é importante destacar que esse projeto tem uma limitação no que se refere à distribuição de livros. Por serem somente dois livros ou três por campanha anual, o acervo é restrito para as escolas, que recebem em média, dois exemplares de cada obra. Além do mais não desenvolve um projeto de leitura, com um desenvolvimento dentro das escolas, mas somente um projeto de incentivo à leitura, com a distribuição gratuita desses livros.

Um projeto da rede municipal de Maceió que beneficiou a escola desta pesquisa foi o *Trem das 10*, que teve também como objetivo instigar o gosto pela leitura. O *Trem das 10* foi desenvolvido no ano de 2012, nos municípios de Maceió e Marechal Deodoro, com diferentes patrocínios. Entre os patrocínios estava o do Governo Federal, que previu uma distribuição de 350 exemplares do *Trem das 10* de leitura, contendo cada exemplar 10 livros de autores alagoanos.

Figura 7 - Projeto Trem das 10.



Fonte elaborada pela autora

⁶ <http://www.fundacaoitausocial.org.br/>

Os exemplares eram destinados às bibliotecas ou espaços de leitura de escolas públicas dessas duas cidades. Numa doação gratuita, o projeto desenvolveu formações com educadores, além de oficinas culturais e literárias com as crianças contempladas.

A criação artística recorrente na literatura brasileira é muito rica quando pensamos nos traços culturais que podem ser inseridos no enredo de uma história. A possibilidade de incorporar autores alagoanos tão variados, num projeto como esse, consagra a nossa literatura como uma literatura de qualidade e expressa, por parte das políticas públicas de incentivo a leitura da rede municipal, um interesse em valorizar a nossos autores e também nossa produção literária.

Os textos que integram o projeto não permitem a delimitação dos escritos sob os limites de um único gênero literário. Porém, seja com a poesia ou a prosa, a semelhança se dá com o público: infantil. E é esta a homogeneidade vista entre eles, pois buscam levar às crianças, o que há de melhor no mundo da leitura, com conteúdos regionais, culturais e lúdicos.

Além desses projetos, outros também fazem e/ou fizeram parte do acervo da escola, mas a maioria dos livros da escola é de acervo criado com recurso próprio da escola. Segundo a coordenadora, a escola utiliza anualmente seus próprios recursos para adquirir novos livros, além daqueles encaminhados pela secretaria municipal e os doados por instituições federais, organizações não governamentais (ONG) ou professores e pessoas da comunidade que também fazem suas contribuições.

Desse acervo, destaco o que mais é presente na sala de leitura:

- Coleção de clássicos europeus;
- Coleções de literatura infantil brasileira;
- Coleção de livros folclóricos;
- Revistas em quadrinhos;
- Livros de autores regionais.

De acordo com o que foi observado durante a pesquisa, no acervo da escola, observei que há tantos os conjuntos de obras literárias clássicas, como os contos infantis, e também a literatura infantil contemporânea, contemplando diferentes temas e assuntos que interessar às crianças. Trata-se de um acervo atual e atrativo. Um acervo pressupõe diversidade. Conforme

será analisado a seguir, pude observar que as crianças se interessam muito pela oportunidade de escolher livros, quando tem acesso ao acervo da escola.

Neste acervo, destaco a quantidade diversificada de coleções dos contos clássicos, que era um dos interesses das crianças quando chegavam à sala. Segundo a coordenadora, ainda existem livros guardados em sua sala, mas que devem ser feitas ainda uma seleção e a devida organização, com etiquetas e carimbos, antes de serem expostos na sala de leitura. Não tive a oportunidade de ver esses livros, pois segundo a coordenadora, só poderia ter acesso a eles quando fossem para a sala de leitura, algo que não ocorreu até minha última visita à escola.

Dessa forma, pode-se concluir que a escola tem um acervo diversificado, formado por diferentes iniciativas – pública, privadas, doações e recursos próprios. Porém constatei que a maioria desses livros foram adquiridos pela própria escola. Por isso, tive facilidade ao escolher as obras que seriam lidas para as crianças, por conta de ter a certeza de haver um amplo acervo, mas ao mesmo tempo tive uma dificuldade devido a quantidade (e qualidade, que aqui é o mais importante) dos livros presentes na sala de leitura, pois só usaria um número específico.

2.3.2 Obras selecionadas e critérios de escolha

Zilberman (1998) chama a atenção no que se refere aos livros dentro do espaço escolar. O trabalho pedagógico com livros dentro das escolas deve ter como um de seus objetivos deixar a criança refletir sobre sua condição enquanto sujeito. O ideal é que a recepção do livro pela criança seja sempre ativa e dinâmica. A literatura, fazendo uso da ficção, dá ao leitor uma relação estreita com a realidade que ele vivencia, pelo teor fantasioso da obra ainda passa a ser uma linguagem peculiar. Isso é importante para o processo de formação da criança.

Mas essa relação da literatura com a educação pode se, as vezes, problemática, pois: “de um lado, o vínculo de ordem prática prejudica a recepção das obras [...] e a crítica desprestigia globalmente a produção destinada aos pequenos, antecipando a intenção pedagógica, e sem avaliar os casos específicos” (ZILBERMAN, 1998, p. 14).

Por outro lado, Zilbermam (1998) reafirma a importância do trabalho em sala de aula ao afirmar que ela é “um espaço privilegiado para o desenvolvimento do gosto pela leitura, um importante setor para o intercâmbio da cultura literária, não podendo ser ignorada, muito menos desmentida sua utilidade”.

Apesar da função formadora que a literatura e a escola exercem sobre a criança, seus instrumentos se diferem. O texto literário, para ser eficaz dentro da escola, tem que ter uma abertura. Assim, suas reais funções se concretizariam permitindo que a criança exerça seu papel ativo.

Segundo Soares (2011, p. 43) que:

O que se pode criticar, o que se deve negar não é a escolarização da literatura, mas a inadequada, a errônea, a imprópria escolarização da literatura, que se traduz em sua deturpação, falsificação, distorção, como resultado de uma pedagogização ou uma didatização mal compreendido que, ao transformar o literário em escolar, desfigura-o, desvirtua-o, falseia-o.

Entre os livros do acervo da escola, foram selecionados textos diferentes, cada um com gênero e especificidades próprias. Enquanto guia, tentei observar nas crianças o que mais chamava a atenção delas, nos momentos das *Rodas de Leitura*. As quatro obras escolhidas foram:

- *Gato pra cá Rato pra lá*, de Silvia Orthof e Ilustração de Graça Lima, escolhida para fazer parte do projeto Itaú Social *Leia para uma criança*, que retrata poeticamente a relação entre um gato e um rato: "*Gato pra cá, rato pra lá* é das fábulas poéticas mais encantadoras que já vi. Exala afetividade, graça, compreensão ideal de vida" (ANDRADE in ORTHOF, 2012).

A obra teve sua primeira edição em 1984 e mostra, segundo a própria autora que, “se alguém for procurar uma grande história neste livro, não vai encontrar. Ele resolveu escolher o caminho do singelo, e livro, se a gente não deixar ele ser como ele cisma, fica amarrado. Acho que esta história é pra ler pouco e imaginar muito” (ORTHOF, 2012, p. 08).

Foram vários os critérios de escolha para essa obra, como o fato dela retratar uma relação conhecida entre as crianças pesquisadas, a de um gato e um rato. Outro importante

critério foi a escolha do gênero literário, pois por se tratar de um texto poético, com uma linguagem específica, acreditei ser essencial para o encontro com as crianças.

Zilberman (1986): afirma:

Como toda a literatura infanto-juvenil, a poesia também se define pelo estatuto etário de seu recebedor, o que determina estágios de desenvolvimento cognitivo-afetivo e patamares em escala crescente de experiência existencial, que possibilitem a identificação do texto com o leitor, chave para o sucesso da leitura (ZILBERMAN, 1986. p. 21).

Nessa obra, procurei evidenciar as relações que a criança estabelece com a ilustração do livro com uma poesia de qualidade.

- *Comilança* é o segundo livro que escolhi e faz parte do projeto *Paralaprácá*, do Instituto C&A. O autor, Fernando Vilela, faz um convite ao leitor a conhecer, de modo prazeroso, a cadeia alimentar de um grupo de animais que vivem na floresta amazônica e se encontram pelo mesmo motivo: fome. Pela lei da natureza, os animais mais frágeis são comidos pelos animais maiores, até que uma cobra termina o ciclo e a cadeia alimentar parece ser finalizada.

Os critérios para a escolha desse livro foram: a qualidade literária e do interesse das crianças pelo mundo animal. Além disso, ler uma obra que se encontrasse dentro do baú seria uma ótima estratégia para chamar a atenção das crianças, tendo em vista a percepção que obtive, durante os momentos de observação, de que elas haviam gostado e interagido com a professora num momento em que ela fez uma leitura de uma obra que estava no baú (*A Casa Sonolenta*, editora Ática).

O ilustrador da obra é o próprio autor, que além de escritor e ilustrador é artista plástico premiado, inclusive com dois prêmios Jaboti e quatro pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil – FNLIJ. Esta obra, com bastante cor e vivacidade, poderia oferecer às crianças uma perfeita sincronia entre texto e imagem.

- *Os três porquinhos do agreste* é o terceiro livro escolhido. Com autoria de Claudia Lins e Vitor Gabriel, ambos alagoanos é uma adaptação do clássico *Os três Porquinhos*, de Joseph Jacobs.

A escolha desse livro leva em consideração os seguintes fatores: nas observações e conversas com as crianças sobre seus gostos pela leitura, foi comentado um conhecimento

sobre a história dos “Três Porquinhos”. Tinha dúvidas sobre se esse conhecimento se devia ao fato das crianças assistirem ao desenho animado, na sala de vídeo, ou se realmente elas já conheciam a história através dos livros. Ao questionar à professora, fui informada de que a leitura já havia sido oferecida a eles.

Essa informação foi muito importante, pois as crianças já teriam um conhecimento prévio sobre a história, sob a perspectiva do clássico, o que seria proveitoso para nosso momento de leitura, pois poderia observar como as crianças lidam com a intertextualidade, uma vez que o livro dialoga de certa forma com o clássico. Como critérios para essa escolha também listo o interesse pelos clássicos e a relação entre a obra e a versão midiática.

O destaque para *Os três porquinhos do agreste* se dá pela regionalidade e por haver na história um lobo “bom”. É uma releitura que tenta fazer um resgate ao regionalismo ligando a criança alagoana ao meio em que vive.

- *O grande livro de palavras da Ninoca*, de Lucy Cousins, foi o último livro a ser lido para as crianças e faz parte do acervo do PNBE 2012, do Ministério da Educação. Ele mostra ludicamente, e através de centenas de ilustrações, tudo o que cerca a vida de uma pequena ratinha.

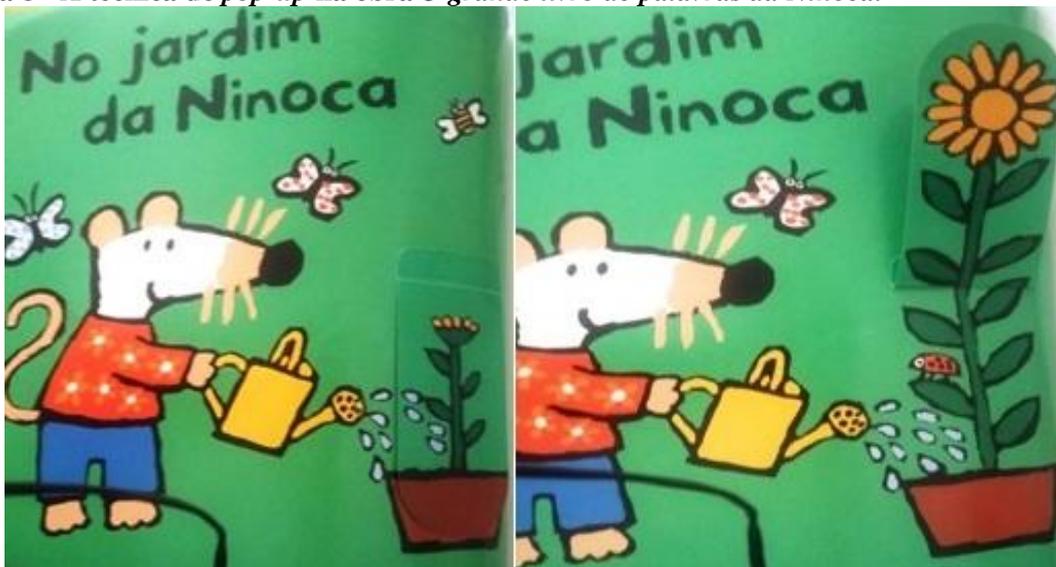
Os critérios de escolha desse livro se deram pelo interesse das crianças pelo o projeto gráfico e pela ilustração. Nessa obra, há quase trinta páginas com diversas imagens de cores fortes e radiantes. O livro, diferente dos demais, destaca-se também por ser um livro-brinquedo, ou livro-vivo (PERROT, 1998).

A criança pequena, que ainda não domina a leitura e a escrita, ao entrar em contato com esses livros-brinquedos, é convidada a levantar abas, mexer no livro, manuseá-lo, tendo contato com a cultura do livro, brincando.

Essa interação é necessária para uma boa relação de conhecimento, informação e entretenimento, que se reflete no desenvolvimento humano da criança. Vejo que os livros-brinquedos podem ser fortes aliados para aproximar as crianças pequenas da leitura, isso porque neles há recursos lúdicos que chamam a atenção delas, incentivando-as à maior proximidade ao livro e conseqüentemente, da palavra, da leitura, do livro.

Esse tipo de livro possui alguns recursos que revelam surpresas ao serem manuseados, como abas, texturas, relevos, etc., como pode ser visto na figura 8.

Figura 8 - A técnica do *pop-up* na obra *O grande livro de palavras da Ninoca*.



Fonte elaborada pela autora

Outro importante critério para a escolha dessa obra merece destaque: a novidade no gênero literário, que é o livro-brinquedo, com o objetivo de observar reações, percepções, sentidos e expressões das crianças em contato com ele.

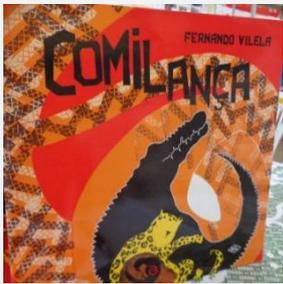
Cada uma das obras criteriosamente escolhidas tem algo diferente a ser proporcionado às crianças. A intenção ao propor uma pesquisa-intervenção foi desempenhar o papel de observadora e questionadora, para aguçar a imaginação das crianças e observar suas falas, gestos, expressões, procurando compreender como se relacionam com a leitura literária e o livro foi o parceiro ideal para essa proposta.

A literatura apresenta-se como um bem cultural, com características peculiares e dinâmicas, posto que é internalizada e transformada por aqueles que se envolvem com a leitura. Ao me questionar sobre a relevância da literatura desde os primeiros anos de vida escolar de uma criança, vi que essa literatura não cessa com as possibilidades de interpretação.

A literatura infantil, produzida com textos e ilustrações, promoveu diferentes oportunidades de leitura e compreensão aos pequenos iniciados no letramento literário, isso porque a leitura é algo que não se restringe ao domínio do código escrito.

O quadro a seguir sintetiza as informações sobre as obras selecionadas para as *Rodas de Leitura* realizadas com as crianças conforme metodologia dessa pesquisa:

Quadro 2 - Obras selecionadas para as Rodas de Leitura

OBRAS SELECIONADAS	AUTOR	ILUSTRAÇÃO	EDITORORA	ANO	PROGRAMA
	Sylvia Orthof	Graça Lima	Rovele	2012	Itaú Social
	Fernando Vilela	Fernando Vilela	DCL	2008	<i>Paralapracá</i>
	Claudia Lins e Vitor Gabriel	Eduardo Monforte	Passarada	2009	Trem das 10
	Lucy Cousins	Lucy Cousins	Ática	2011	PNBE

Fonte: Elaborada pela autora.

No próximo capítulo veremos os procedimentos metodológicos que foram utilizados para a realização dessa pesquisa.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Por ser uma pesquisa que envolve crianças, este trabalho é merecedor de uma atenção especial no que diz respeito à ética. Por isso, devido às leituras guiadas pela Sociologia da Infância, procurei fazer uma pesquisa com crianças e não apenas sobre crianças. As formas de registro das interações propostas entre livros e crianças, leituras e diálogos, possibilitaram encontrar vários modos de expressão dos eventos que serão resgatados nas análises a seguir.

3.1 Algumas especificidades da pesquisa com crianças

Quando se faz uma pesquisa empírica se deve perguntar: o que trago do campo estudado são dados ou achados? Isto é, será que no ato da escrita as construções e conquistas adquiridas no cotidiano pelo pesquisador, explicitam os sentidos que ele constrói a partir do campo do trabalho acadêmico? Bakhtin (2006, p.21) insiste na relação eu/outro, que são, cada um, universos de valores ao dizer que: “o mesmo mundo, quando correlacionado comigo ou com o outro, recebe valores diferentes, é determinado por diferentes quadros axiológicos”.

Os eventos observados no campo empírico devem ser interpretados, explicados e teorizados. Por isso, no que tange ao desenvolvimento de pesquisas com crianças, essa não é uma tarefa fácil, devido aos diversos obstáculos que surgem. Para Graue e Walsh (2003), o pesquisador necessita assumir o desafio de entrar no universo da criança sem a premissa de já saber as respostas para suas indagações, caso contrário, não vale a pena dar início à investigação.

Uma questão importante surge: como ser aceita no mundo da criança? Corsaro (2002) sugere que, primeiro se deve fazer uma observação de fora, ou seja, uma pesquisa observacional, para, somente depois, entrar em seu mundo tendo cuidado de não ser um adulto típico, detentor de autoridade e respeito. Adotei essa estratégia para me aproximar das crianças, pois somente depois de frequentar a escola e conhecer todo seu espaço físico é que entrei em contato com as crianças em sala. Aos poucos, fui conquistando envolvimento e confiança e me aproximei, procurando não me impor a elas, para que se sentissem confortáveis com minha presença.

Voloshinov (2006, 2003, p. 71), afirma que tudo o que ocorre no diálogo face a face é de caráter intrinsecamente social: “enunciar é tomar uma posição social avaliativa; é posicionar-se frente a outras posições sociais avaliativas”. Por isso, na busca de não somente ouvir as vozes das crianças, mas entendê-las e compreendê-las é que percebe-se a importância desta pesquisa . Com as crianças, o pesquisador precisa assumir uma postura de “adulto atípico”, ou seja, aquele que é um adulto diferente dos conhecidos na rotina da criança, como um familiar ou professor, não ser aquele que está pronto para ditar regras e afirmar verdades, mas que sabe ouvir as crianças, (CORSARO, 2005) o que pode diminuir diferenças existentes entre adultos e crianças. O pesquisador, na sua posição no diálogo, deve possibilitar que as crianças falem por meio de suas múltiplas linguagens (GRAUE & WALSH, 2003).

Kramer (2002) traz considerações pertinentes acerca das questões éticas na pesquisa com crianças que às vezes, podem passar despercebidas pelo pesquisador, mas que são de extrema importância, como, por exemplo, a exposição ou não dos nomes das crianças da pesquisa (IDEM, IBIDEM).

Quando trabalhamos com um referencial teórico que concebe a infância como categoria social e entende as crianças como cidadãos, sujeitos da história, pessoas que produzem cultura, a ideia central é a de que as crianças são autoras, mas sabemos que precisam de cuidado e atenção. (...) Mas é correto expô-las? Queremos que a pesquisa dê retorno para a intervenção, porém isso pode ter consequências e colocar as crianças em risco. (KRAMER, 2002, p.42)

Segundo Kramer (2002), mudanças do nome poderiam acarretar num apagamento da identidade da criança, pois:

embora os estudos transcrevam seus relatos, elas permanecem ausentes, não podem se reconhecer no texto que é escrito sobre elas e suas histórias, não podem ler a escrita feita com base e a partir dos seus depoimentos. As crianças não aparecem como autoras dessas falas, ações ou produções. Permanecem ausentes. (KRAMER, 2002, p. 51)

O quadro abaixo contém um resumo do perfil de cada criança, feito a partir dos meus valores, contendo seus apelidos, idades, gênero e o interesse que elas tinham pela literatura e a sala de leitura, percebido nas observações, tendo em vista que acredito ser importante mostrar

como essas crianças se comportam na rotina escolar, para entender determinadas ações e falas nos momentos de leitura.

Esse quadro foi criado para que as crianças aparecessem nas análises de forma que suas identidades fossem preservadas, ao mesmo tempo em que não perdessem suas peculiaridades. Aos poucos, na tessitura do texto, suas falas e modos de estar na relação com os livros vão trazendo mais informações sobre esses sujeitos. Sabendo que é difícil trabalhar no texto acadêmico com as crianças sem reduzir suas produções a “dados da pesquisa”, tentei humanizar os registros e esse quadro foi resultado desse exercício.

Quadro 2 – Descrição das Crianças

APELIDO	GÊNERO	IDADE	PERFIL	INTERAÇÃO COM O LIVRO ⁷
BIA	MENINAS	5	Alegre e espontânea	Ótima
DRI		4	Enérgica e alegre	Ótima
CACAU		5	Esperta e comunicativo	Ótima
BIBI		5	Comunicativa e enérgica	Boa
MINA		5	Alegre e esperta	Ótima
MILE		5	Espontânea e falante	Regular
KRIS		4	tímida e carinhosa	Regular
TETEA		5	Animada e enérgica	Ótima
MEME	MENINOS	4	Tímido e calmo	Boa
CAU		5	Esperta e comportado	Ótima
ALÊ		4	Enérgico e agitado	Regular
MIA		5	Comunicativo e enérgico	Regular
BINHO		5	Calmo e esperto	Boa
BIEL		5	Enérgico e Esperto	Boa
XANDE		5	Agitado e enérgico	Boa

Fonte: Elaborado pela autora.

Como visto no quadro acima, a maioria das crianças tem um perfil no qual o que mais se destaca são a energia, a esperteza e espontaneidade. Essas percepções foram obtidas a

⁷ Modo como as crianças participavam e interagiam com o livro e na sala de leitura

partir das observações na sala de aula, no horário do recreio e na sala de leitura. Por isso paciência e respeito foram palavras que reinaram nesta pesquisa, pois os momentos com as crianças necessitavam de cautela e prudência - não somente com elas, mas com todos os sujeitos que direta ou indiretamente participaram da pesquisa. O espaço não me pertencia e eu devia ir de acordo com a rotina da escola.

Não perguntei a elas como queriam ser identificadas na pesquisa, porém por se tratar de uma pesquisa na área das Ciências Humanas, acredito que encontraria um vínculo de afetividade com as crianças, não pondo números, nem seus nomes e, ao mesmo tempo, para resguardar suas identidades, evitando dessa forma, prováveis constrangimentos.

Ao mesmo tempo em que as pesquisas querem dar visibilidade à produção das crianças, suas falas, seus gestos, seus olhares, suas relações com a cultura e fotografias, revelar seus nomes, poderia expô-las. Por outro lado, não situá-las em seus contextos poderia escondê-las, anulá-las. Em todo caso, o que o pesquisador traz do que observa das crianças é totalmente marcado pelo seu ponto de vista. Já não são mais as crianças, mas o que registrei sobre elas.

3.2 Os instrumentos da pesquisa: uma abordagem etnográfica

Esta pesquisa foi realizada a partir de uma perspectiva qualitativa, de abordagem etnográfica, na qual se pretendeu fazer um estudo com base na observação do cotidiano de um grupo de crianças numa escola, conforme caracterizado no primeiro capítulo, tópicos 1 e 2. Para tanto, busquei utilizar algumas ferramentas que permitiram registrar as interações sociais por elas vivenciadas em sua rotina escolar, principalmente na sala de leitura e durante as intervenções por mim realizadas aqui denominadas de *Rodas de Leitura*.

Somente por meio da pesquisa de campo é que percebi a existência de um compromisso social assumido pela literatura na escola. Esse compromisso diz respeito ao fato do contato com o texto literário possibilitar o diálogo das crianças acerca de suas experiências em torno dos temas norteados pela leitura.

O termo etnografia, originalmente desenvolvido pela antropologia, tem sido utilizado para se referir à descrição de comportamento e padrões culturais de um grupo social. De

acordo com Corsaro (2003, p. 446), “etnografia é o método que os antropólogos mais empregam para estudar as culturas exóticas. Ela exige que os pesquisadores entrem e sejam aceitos na vida daqueles que estudam e dela participem”. Neste sentido, por assim dizer, a etnografia envolve ‘tornar-se nativo’.

Este estudo contou com um número de estratégias ou procedimentos de pesquisa, que inclui: entrada no campo e aceitação no grupo social, notas de campo, com entrevistas formais e informais, coleta e análise de dados comparativos, fotografias e vídeo gravações espontânea e descrição da cultura do grupo estudado.

A partir dessa inspiração etnográfica, busquei utilizar alguns desses instrumentos durante minha pesquisa, de modo coerente com a minha necessidade, como aceitação no grupo, o uso de anotações em caderno de campo, fotografias e gravações de áudio, entrevista não estruturada com os participantes além da coleta e análise de dados.

Esses instrumentos permitiram fazer registros úteis para uma análise retrospectiva das atividades desenvolvidas no grupo pesquisado e a identificação dos eventos, além de favorecer a compreensão sobre a relação existente entre eles. Também me favoreceram elementos para compreender as consequências sociais dessa organização para os envolvidos no contexto estudado. Por isso, no primeiro momento com as crianças, os instrumentos da pesquisa foram apresentados a elas, para que se construíssem confiança. Forem eles: a máquina fotográfica, o gravador e um caderno no qual fazia minhas anotações.

Ressalto que procurei ter um cuidado com o uso desses instrumentos de modo que não interferisse na questão ética, já citada por Kramer (2002). Aqui, enquanto um estudo de caso, não discutirei uma etnografia longitudinal, que para Corsaro (2003) seria o método ideal para uma aproximação teórica com crianças pequenas, isto é, “particularmente quando se objetiva documentar as associações envolvendo crianças em suas culturas e quando focalizam em períodos-chave de transição nas vidas das crianças” (CORSARO, 2003 p.468), pois o objetivo deste estudo foi acompanhar alguns momentos das crianças junto ao livro literário dentro de um ambiente específico, no caso a sala de leitura. Além disso, o curto tempo do mestrado, no qual precisei me dividir entre as disciplinas cursadas, o estágio docência, leituras teóricas e a produção escrita, não me permitiu vivenciar por um longo tempo o cotidiano das crianças, que

se resumiu a um período de três meses, entre observação e intervenção, com as Rodas de Leitura.

Os momentos das conversas informais que tive com as crianças, foram importantes para perceber as características do grupo pesquisado, pois fiz um levantamento geral sobre suas relações com a escola, com a família e com os livros. Foi preciso definir que limites eu daria para a minha geração de dados, o que queria, o que eu precisava, fazendo uma exploração do que se passava durante os eventos, analisando outras instâncias da rotina da turma observada.

O gravador utilizado era manipulado por mim e por outra pesquisadora, que também realizava uma pesquisa na mesma escola e que em alguns momentos me ajudou tanto nas gravações como nas fotografias. As gravações, por sinal, chamaram bastante a atenção das crianças, que queriam sempre tocar no aparelho, como mostra a figura 9:

Figura 9 - Crianças observando o gravador.



: Fonte elaborada pela autora

Entrar num campo sem buscar criar laços com as crianças seria um risco para a pesquisa. Por isso respondi aos questionamentos e desejos das crianças, sempre que tinha a certeza que não prejudicaria a pesquisa. Isso incluiu deixar as crianças segurarem o gravador quando não estivessem gravando ou quando quisessem falar algo nele, como contar uma

história, porém sob meus cuidados, para que as gravações não fossem prejudicadas, pois poderiam ser apagadas sem querer por elas.

Enquanto adulto atípico (CORSARO, 2003), busquei estabelecer uma relação de reciprocidade e confiança entre mim e as crianças. Era uma pessoa nova no espaço delas que despertei a curiosidade por conta de minha presença e tive que ter cuidado para que essa curiosidade não se tornasse desconfiança.

PESQUISADORA: *Eu sou uma professora?*

TETEA: *Sim, uma professora bonita!*

PESQUISADORA: *Obrigada. Mas o que eu vim fazer aqui nessa escola, vocês sabem?*

DIGO: *Ah, já sei, você veio contar história. Você é uma tia que lê.*

PESQUISADORA: *Eu vim fazer uma pesquisa. Então eu sou o quê?*

DIGO: *A senhora é grande!*

A fala acima representa a identificação, por parte delas, que a pesquisadora era uma adulto, mas uma adulta diferente e isso foi importante para o desenvolvimento da pesquisa. Ainda que não me identificassem como pesquisadora de imediato, eu era diferente, era “a tia que lê” – estar relacionada à leitura favorecia o diálogo sobre o tema da pesquisa.

Na sequência, as gravações foram escutadas e transcritas para que os diálogos mais relevantes fossem analisados. A relevância para a pesquisa de determinados diálogos se baseou nos eixos de análise que se destacaram em nossos encontros, nos quais eventos literários foram se destacando, de acordo com as leituras que eram feitas e as relações e intervenções que as crianças faziam. Para este estudo identifiquei-me, nas transcrições, pela palavra PESQUISADORA e identifiquei as crianças pela palavra TODAS quando elas falavam juntas ou através dos apelidos, quando as crianças falavam individualmente.

Além das gravações, uma análise das fotografias foi essencial para esta pesquisa, pois pude perceber, através dos olhares, postura e movimento das crianças o que elas estavam comunicando. Tudo precisava ser visto e interpretado: “Conforme o ângulo que você dá na fotografia ela não é mais neutra, quer dizer: a foto tem também o seu ponto de vista, que é o

ponto de vista de quem está atrás da foto.” Oliveira (2000. p. 195). O autor completa seu raciocínio sobre a importância da fotografia dentro de uma pesquisa afirmando que:

[...] você registra e depois você olha a fotografia, e, no olhar a fotografia, você se habilita a uma presentificação do passado. Então, essa presentificação 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.

Em relação à fotografia, Kramer (2002, p. 54), afirma que:

[...] no caso da pesquisa com crianças, a fotografia é também um vigoroso e potente instrumento de resguardar a memória e de constituir a subjetividade, por permitir que crianças e jovens possam se ver, ver o outro e a situação em que vivem. (...) mas, se a autorização quem dá é o adulto, e não a criança cabe indagar mais uma vez: ela é sujeito da pesquisa? Autoria se relaciona à autorização, à autoridade e à autonomia. Pergunto: como proteger e ao mesmo tempo garantir autorização? Como resolver esse impasse?

A questão da ética ao se pesquisar crianças, diz respeito também à exposição da imagem da criança e isso é um ponto delicado que precisa ser conversado e autorizado para que a pesquisa possa fluir e se desenvolver com legalidade e lealdade aos envolvidos⁸.

Tive uma atenção com as fotografias que foram tiradas durante toda a pesquisa, pois a imagem da criança, ao mesmo tempo em que estava sendo exposta, deveria ser resguardada e preservada. Por isso a minha opção em tentar evitar expor os rostos delas, priorizando o contato delas com os livros. Porém isso nem sempre foi possível até porque o olhar da criança nas fotos me traziam diversas possibilidades de análises: seus sorrisos, olhares atentos e/ou expressão de desconforto. Assim, eventualmente seus rostos apareceram, porém sem ser no sentido de posarem, para a fotografia, não ferindo meu compromisso com a ética. A intenção não foi expor as crianças, mas tentar perceber a relação delas com a leitura.

3.3 Rodas de leitura e Letramento literário: estratégias de leitura

Para essa pesquisa, foi considerado como *Roda de Leitura* os encontros com as crianças para a leitura dos livros selecionados (ver Quadro 2), na sala de leitura da escola

⁸No apêndice constam todas as autorizações necessárias para a realização desta pesquisa, submetidas ao conselho de ética.

campo. Como as *Rodas* foram conduzidas pelo pesquisador, a pesquisa teve caráter intervenção. As observações foram feitas a partir de um contexto criado pela pesquisa. Organizei a metodologia a partir de algumas questões teóricas, sem a pretensão de criar ideias ou propostas de ensino de literatura, mas precisei organizar as *Rodas de Leitura* para observar melhor a relação das crianças com o acervo e seus livros oriundos de diferentes projetos, e também para perceber, registrar e analisar as produções culturais das crianças. Devido ao pouco tempo no campo, foi preciso realizar as Rodas de Leitura para garantir a observação, o registro e a análise sobre a relação das crianças com os livros e leituras.

A inspiração metodológica foi baseada nas teorias de letramento literário de Cosson (2014), pois é fundamental utilizar ferramentas capazes de reacender o uso da literatura em sala de aula enquanto arte, deixando de ser vista como um conteúdo a ser apreendido e guardado na mente.

As estratégias de leituras utilizadas para as *Rodas de Leitura* foram baseadas nas teorias de letramento propostas por Cosson (2014), que qualifica a leitura, enquanto um processo linear: a antecipação, que consiste nas diferentes operações que o leitor realiza antes de adentrar no texto; a decifração que é quando se entra no texto, busca se uma familiarização com as palavras, as frases; a interpretação, que seria a completude do real processo da leitura, pois o leitor faz suas próprias inferências, contextualizando sua leitura e dialogando com o texto e com o mundo.

Essa junção completa o ciclo da leitura. Independente de a criança ter ou não o domínio da leitura, é possível introduzir momentos de leitura com elas, pois elas têm a capacidade de compreender o que está sendo lido e interpretar ao seu modo, de acordo com suas vivências.

Na proposta de letramento literário que trouxe, busquei desenvolver alguns passos que seriam facilitadores para a completude da leitura que foram: a motivação, que consisti em uma atividade de preparar as crianças para o universo do livro a ser lido; uma introdução, que seria a apresentação do que seria lido, mostrando as ilustrações, capas e projeto gráfico, além da história e personagens; a leitura, feita em voz alta ou compartilhada, representada ou em voz baixa; e por fim, a interpretação, quando busco escutar as crianças sobre a impressão

geral do que leram e viram, dando a livre opção de deixá-las dizer o que acharam ou não interessante e o por quê.

As Rodas de leituras também foram favorecidas pelo rico acervo presente na sala de leitura da escola pesquisada e, ao mesmo tempo em que pude expor a elas essas obras com o objetivo de que pudessem conhecer os livros que a escola tem e que seriam interessantes para que fossem lidos, pude dar espaços para que elas também fizessem suas narrativas. A riqueza desse acervo literário se deve, como visto no capítulo 1, tópico 3, na quantidade e, principalmente, qualidade de livros específicos para crianças da Educação Infantil.

Em uma Roda de leitura geralmente os participantes leem um trecho de uma obra literária e a leitura do texto é conduzida por um leitor-guia. No caso desta pesquisa, tem-se crianças que ainda não leem, por isso no primeiro momento, a leitura era somente realizada por mim, fazendo intervenções durante o decorrer da leitura, a fim de que elas pudessem compreender a obra. Essas intervenções não tinham, no entanto, a intenção de ensinar aspectos literários. O objetivo era sempre conversar de forma descontraída para deixar o texto mais leve e acessível à compreensão das crianças.

As Rodas de leitura tornam possível às crianças, um envolvimento prazeroso com o texto literário. Organizar uma leitura em roda pode facilitar o pensamento crítico e a reflexão sobre os eventos que leem nos textos. Tudo ocorre de modo natural e de forma descontraída.

As conversas ocorrem nas rodas de modo colaborativas, tornando possível adicionar significados à compreensão dos leitores. A partir da compreensão dos outros leitores, um determinado evento ou diálogo, uma mesma uma ação de personagem, uma ideia na obra recebe diferentes versões. Cada um contribui de acordo com sua percepção conhecimento de mundo. Isso faz com que as crianças se interessem e compreendam mais profundamente o que leem. Ao final da leitura, inicia-se uma conversa sobre a história do livro, ou sobre as experiências pessoais das crianças.

Com as crianças, percebi que mesmo antes do final das histórias elas queriam participar, falando sobre a vida delas ou querendo tirar dúvidas sobre as histórias que eram contadas. O que só enriquecia os momentos de leitura.

Durante a pesquisa, evitei usar as definições “formação de leitores” ou “leitura de textos literários” por estarmos falando de crianças que ainda não estão num processo de

alfabetização, preferindo então a expressão “momentos de leitura”, de acordo com o observado no grupo pesquisado.

Essas estratégias facilitaram minha entrada no campo. As Rodas de Leitura são utilizadas no âmbito escolar já há algum tempo, como estratégia de diálogo e troca de experiência.

Segundo Vargas (2009, p. 104-105), nas *Rodas de Leitura*,

[...] a leitura passa a ser reconhecida em parte, como laser, pois se trata disso mesmo, e em parte como elemento formador e reformulador de conceitos, de opiniões, de conceitos na tarefa (difícil) de educar. Educar, sim, porque leitura e educação andam juntas (...) a leitura de qualquer texto, literário ou ficcional, adensa mais ainda nosso ver porque ele é ambíguo, plural [...]

Passei a ter uma responsabilidade com o que lia, e de que modo lia. Para poder buscar sensibilização, eu tive antes que me sensibilizar com o modo pelo qual eu encarei o que fiz, isto é, relacionar com os pequenos leitores a leitura com o seu cotidiano, evidenciando uma relação, no mínimo, de confiança.

Foram vários os encontros meus com as crianças, tanto na sala de aula quanto na sala de leitura. Porém, privilegiei para as análises os momentos das Rodas de Leitura dinamizadas por mim e as entrevistas semiestruturadas realizadas dentro da sala de leitura. Esses momentos foram construídos de modo semelhante: geralmente, em cada uma das sessões, as crianças foram convidadas a irem à sala de leitura para participar de um momento de leitura. O ambiente era preparado por mim, que trouxe tapete e almofadas para que as crianças se sentissem à vontade e foram colocados no centro da sala, entre as estantes de livros.

Usei sempre a mesma estratégia, pois as crianças se movimentavam durante a leitura, ou para ficarem próximas a mim ou ao livro e, quando eu percebia, muitas delas já estavam sentadas no chão. As crianças se acostumaram rapidamente com a rotina que eu criei nas Rodas de leitura. As crianças ficavam eufóricas ao adentrar na sala de leitura, o que parecia ser sempre uma novidade e, principalmente, quando eu lhes dava o poder de escolher os livros que elas quisessem. Houve momentos em que propus às crianças manipularem e selecionarem livros e me contassem as histórias. Depois do momento do livro e das crianças, havia o momento em que eu fazia a leitura do livro por mim escolhido e, no final de cada sessão,

abria espaço para as opiniões das crianças sobre a obra. Por fim, eles retornavam para a sala de aula.

O retorno era tão interessante quanto à chegada delas à sala de leitura, pois muitas delas se negavam a voltar, por ainda não terem terminado suas leituras; outras porque ainda não tinha contado sua história para mim. Porém, no final, todas aceitavam e voltavam para a sala de aula, que ficava no espaço ao lado. Em sua maioria saiam correndo, mas alguns deles me esperavam para irmos juntos.

Percebi que a professora, em alguns momentos, se incomodava com o retorno “eufórico” das crianças, e pedia que elas diminuíssem o barulho e sentassem em suas bancas, mas ao mesmo tempo também percebi uma sensação de conforto por saber que as crianças tinham gostado do momento de leitura.

Apesar do pouco tempo na escola fui me tranquilizando por perceber que tive uma boa recepção por parte de todos, principalmente das crianças. Ser bem recebida por elas, a cada encontro, me deixava bastante motivada e com vontade de poder contribuir com minha curta estadia naquela escola, naquela sala de leitura, com aquela turma.

3.4 Construindo os eixos de análise

Os encontros que tive com as crianças me trouxeram diversos materiais interessantes para uma análise, porém tive que fazer escolhas para nortear este estudo. As idas delas à sala de leitura, seus contatos com os livros, suas falas, foram relevantes para minha pesquisa e fizeram emergir diversas situações que me fizeram por consonância aos meus estudos, dividi-la em quatro eixos de análise: a relação das crianças com a sala de leitura, a experiência lúdica com o texto literário, a relação com a ilustração e os momentos de coautoria das crianças. Esses eixos foram definidos a partir daquilo que me chamou atenção e que se repetiu em todos os encontros que tive com as crianças, em alguns, e de modo mais significativo, em outros menos.

Em relação ao primeiro eixo reflexivo, que denominei *As crianças e o espaço*, percebi uma grande relação de interesse e afetividade pela sala de leitura, com todo o acervo que lá

estava presente: livros, jogos e também brinquedos. Essa relação foi observada a cada encontro que tínhamos na sala.

Já o segundo eixo, denominado *As crianças e o texto literário*, foi escolhido a partir da atenção das crianças com as histórias narradas. Muitas delas queriam sempre saber o que as esperava na página seguinte, participando ativamente do enredo da história e trazendo suas vivências. A tranquilidade no conversar, no brincar e no querer entender o que se falava, sem compromissos foram motivos da escolha desse eixo.

Outro eixo escolhido foi referente à ilustração, pois em cada evento realizado, percebi que as crianças tinham um interesse de tocar o livro e ver as ilustrações, até porque elas não tinham domínio da leitura e nessa perspectiva, os projetos gráficos desses livros foram de grande importância para ajudar a atrair a atenção da criança para o livro e possivelmente sua leitura, contando com as ilustrações cada vez mais elaboradas.

O último eixo que elegi para análise foi a experiência de coautoria, pois em todos os momentos de leitura que tivemos, as crianças solicitavam frequentemente contar uma história e, cada uma a seu modo, se empenhavam em garantir seus espaços de narrativa.

Como essa pesquisa relaciona crianças e literatura, algumas definições se fazem importantes. Apresento a seguir os pressupostos teóricos que sustentam meu olhar exotópico para os dados construídos para essa pesquisa.

3 INFÂNCIA, LITERATURA INFANTIL E MEDIAÇÃO DE LEITURA

As palavras são portas e janelas. Se debruçarmos e reparamos, nos inscrevemos na paisagem. Se destrancamos as portas, o enredo do universo nos visita. Ler é somar-se ao mundo, é iluminar-se com a claridade do já decifrado. Escrever é dividir-se.

Bartolomeu Campos Queirós

Este capítulo traz a infância e a literatura infantil, protagonistas dessa pesquisa, de forma teórica. A criança, conceituada por muito tempo como um adulto em miniatura e, conseqüentemente menos importante do que um adulto e que hoje passou a ser vista como um sujeito com direitos; e a literatura infantil, não muito diferente, considerada uma arte menor, por ser destinada a um público inferior, passa a ter um status de igual a literatura feita para adultos, no que diz respeito a sua importância para a crítica literária. A princípio, percebo que são duas histórias que coincidem. Um tópico sobre a literatura infantil na escola e a relevância da mediação de leitura também será apresentado aqui.

4.1 A construção da infância

Para entender a criança e sua concepção enquanto sujeito, trago à reflexão os teóricos Vygotsky (1991) e Bakhtin (2009), que discorrem sobre os conceitos de linguagem. Com o auxílio das ideias desses dois autores, procuro entender a criança enquanto sujeito de linguagem. Além disso trago Kramer (2002), Sarmiento (2005) e Corsaro, (2011) por serem autores que tratam sobre a concepção de infância.

Para Vygotsky (2005), a linguagem é um ato social. Esse teórico faz ressalvas aos estudos que veem a linguagem como um código aleatório. Pensamento e linguagem, apesar de serem estudados em conjunto, têm origens diferentes com trajetórias de desenvolvimento cruzadas (op. cit.). Assim, a fala é algo que se interioriza e vira pensamento:

[...] É a partir deste ponto que o pensamento começa a se tornar verbal e a linguagem racional. Inicialmente a criança aparenta usar linguagem apenas para interação superficial em seu convívio, mas, a partir de certo ponto, esta linguagem penetra no subconsciente para se constituir na estrutura do pensamento da criança (VYGOTSKY, 2005, p. 3) [...].

Vygotsky (2005) defende que as habilidades cognitivas e as formas de estruturar o pensamento do indivíduo não são determinadas por fatores congênitos, mas sim por fatores histórico-sociais. No processo de desenvolvimento da criança, a linguagem tem uma função determinante no modo como ela vai aprender a pensar, “uma vez que formas avançadas de pensamento são transmitidas à criança através de palavras” (Vygotsky, 2005, p.4). A linguagem tem um papel essencial na formação do sujeito, e esses estudos nos fazem pensar sobre a infância.

Como é princípio da investigação etnográfica tratarmos de descrever sujeitos historicizados, é possível reportar ao que Kramer (2002, p. 46) aponta: “conhecer a infância passa a significar uma das possibilidades para que o ser humano continue sendo sujeito crítico da história que o produz”. Aliam-se à investigação esses estudos da área da Psicologia, essenciais para entender o processo da linguagem da criança.

Além disso, os usos de recursos apontados em diversos estudos, como os das áreas da Sociologia e da História, nas pesquisas etnográficas com crianças são eficazes para ampliar o olhar e desvencilha-lo do enviesamento reducionista e biológico lançado ao conceito de infância. Dessa forma, passa-se a entender concomitantemente a sociedade em geral por não haver, de fato, uma separação do mundo infantil do mundo adulto (CORSARO, 2011).

Kramer (2002, p.16) reflete sobre o conceito de infância pensado por muito tempo pelos padrões da sociedade:

Um conceito de criança abstrato, delineado com base em padrões fixos de desenvolvimento, de linguagem e de socialização, uma infância definida pela falta, por aquilo que não é que não tem que não conhece, fundamentalmente, uma criança compreendida pela negação de sua humanidade: filhote do homem, a ela cabia ser moldada ou no máximo se desenvolver para ser alguém no dia em que, adulta, deixasse de ser criança.

Essa visão foi difundida também, por muito tempo, no meio acadêmico, no qual a infância se opõe à vida adulta enfatizada principalmente pela questão da idade, conferindo um grau de inferioridade por seu menor grau de maturidade. No entanto, os últimos estudos comprovam que esse fator não é suficiente para definir a infância, pois como já dito anteriormente, ela está diretamente ligada a fatores socioculturais.

O conceito de infância passou por transformações através da história. Historicamente, os cuidados e atenção dados à criança foram sendo modificados e até mesmo, em certos períodos, foram tidos como um dos indicadores do desenvolvimento cultural de uma sociedade. Porém ao que parece, sua existência está fortemente vinculada à necessidade do adulto.

O historiador Philippe Ariés (1973), afirma que o surgimento da criança como uma categoria social se deu de modo lento. As visões concebidas sobre as crianças eram às vezes distorcidas, pois elas eram percebidas ora como imaturas, ora maduras. Nesse sentido, podemos apreender que, historicamente, havia uma negatividade ligada à infância, que, por tanto tempo a reduziu do mundo social.

Conforme Sarmiento (2005), etimologicamente, a palavra infância soma-se a essa negatividade, pois a palavra infância é oriunda do latim *infans*, que significa: idade não-falante, ou seja, aquele que não fala, não pensa. Não produz.

No início do século XXI, uma variedade de infâncias, que vão se modificando por questões sociais, culturais e econômicas foi identificada. Essa pluralidade passa a ser responsável pelas diferentes concepções de infância.

Segundo Sarmiento (2005), depois de um longo processo histórico, a infância conseguiu ser reconhecida como um estatuto social, num mundo em que crianças convivem na mesma sociedade que os adultos – o que deve ser lançado é um olhar especial com elas, delas e sobre elas, seus espaços e suas vivências.

Entretanto, estudos atuais vêm mudando a mostrando uma nova visão sobre a infância, que percebe a criança como um sujeito social, que possui histórias e que, além disso, é produtora e reprodutora do meio no qual está inserida, atuando em sua cultura.

Sarmiento também discute a alteridade, afirmando que a porta de entrada para o estudo da infância é a ação das crianças e as “culturas da infância”, que seriam um conjunto estável de atividades, ideias, ou rotinas que as crianças produzem e compartilham com seus pares. Essas formas culturais não surgem espontaneamente, “elas constituem-se no mútuo reflexo das produções culturais dos adultos para as crianças e das produções culturais geradas pelas crianças nas suas interações” (CORSARO, 2011, p. 375).

Observando o século XXI e as construções, cada vez mais, de creches e escolas, vê-se aí a preocupação despendida às crianças – seria a idealização da separação da criança do adulto, desejando por cada um num espaço com necessidades e sociabilidades distintas (GONZALES ARROYO, 1994). Nessa separação, vê-se um trabalho de construção simbólica da infância, enraizado em condições históricas complexas, que por muito tempo tentou excluir a infância da vida em sociedade.

A criança, enquanto ator social cresce com suas próprias experiências, que podem contribuir para o mundo social produzindo e criando sua história, representando nesse período algo particular. Corsaro (2011) nos mostra as crianças como sujeitos sociais, reprodutores de uma cultura apresentada, e produtoras e membros ativos na construção social da infância, ou seja, sujeitos capazes de criar e modificar aspectos dessa cultura.

Ao estudar o desenvolvimento social e cultural das crianças de um modo mais geral, Corsaro se distanciou do pensamento de Piaget e identificou “um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e preocupações que as crianças produzem e compartilham em interação com as demais” (CORSARO, 2011, p. 128), denominando-o “cultura de pares”.

Esse conjunto denominado cultura de pares é um dos conceitos atuais ao se trabalhar com o conceito de infância. Trago, por isso, uma concepção sobre a infância pautada numa linguagem múltipla, numa pluralidade cultural e emocional e numa racionalidade vinculados à necessidade do contexto social no qual a criança está inserida.

Há somente poucas décadas se tem percebido o interesse dos pesquisadores em conhecer a vida e o cotidiano das crianças a partir de suas próprias perspectivas (KRAMER, 2002). Todavia, acessar esse mundo não é uma tarefa fácil, uma vez que a própria aceitação do pesquisador por parte das crianças não se faz sem impasses (KRAMER, op. cit.). Por outro lado, adultos e crianças também têm modos diferentes de conhecer, viver, experimentar e agir no mundo, o que traz novos desafios para os estudos que buscam analisar o ponto-de-vista das crianças.

Colomer (2003, p. 40) também soma ao meu entendimento de infância, quando afirma que:

[...] temos, hoje, uma concepção de criança e de seu universo como sendo um conceito que se construiu no dialogismo, no sentido bakhtiniano do termo, entre textos que se produziram historicamente, ou seja, a criança para nossa sociedade é um conceito histórico e dialético da etapa de desenvolvimento do ser humano.

Desse modo, alicerço-me na Sociologia da Infância e trago uma concepção de infância que é representado por sujeitos sociais, possuidores de histórias e produtora e reprodutoras do meio no qual está inserida, atuando como construtora ativa de cultura, ou seja, “um grupo social de sujeitos ativos, que interpretam e agem no mundo.” (SARMENTO, 2005, p.32). Quando escrevo sobre isso estou sendo influenciada pelos pensamentos desses autores, além de constatar em campo as atividades que me levam a pensar o conceito de infância um conceito singularmente diverso.

4.2 Literatura infantil: definição e origem

A definição que trago de Literatura Infantil, não somente em seu âmbito histórico, como também por seu uso e significado, parte da concepção de Literatura com função social e fruição. Enquanto livro, a veríamos unicamente com um fim pedagógico, restrito e reducionista.

Candido (1988, p. 186) comenta que a literatura:

[...] corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo, ela nos organiza, nos liberta do caos e portanto nos humaniza. Em segundo lugar, a literatura pode ser um instrumento consciente de desmascaramento, pelo fato de focalizar as situações de restrição dos direitos, ou de negação deles, como a miséria, a servidão, a mutilação espiritual.

A literatura não é algo tão simples de definir. Percebemos, pelas definições dadas, que ela é instrumento de comunicação, que transmite conhecimentos e a cultura de uma comunidade. através de uma arte verbal, com um teor singular, expresso pela palavra, sua matéria prima.

Enquanto arte, podemos ver a literatura como uma arte em representação, na recriação e imitação da vida, através das palavras. Somente a literatura tem esse poder de transformação da palavra, distorcendo-a da realidade e dando a ela um significado único e expressivo. Assim, atribui-se à literatura um significado específico, ou múltiplos significados. Por trás do texto, sempre há um ou mais sujeitos, uma ou várias visões de mundo, um universo de valores em interação. Mas e a literatura infantil?

Gregorin Filho (2007, p. 22) tenta definir a Literatura Infantil como algo que é “antes de tudo, literatura; ou melhor, é arte: fenômeno da criatividade que representa o mundo, o homem, a vida, através da palavra. Funde os olhos e a vida prática, o imaginário e o real, os ideais e sua possível/impossível realização”. O que encontramos nessa literatura específica não difere da literatura não-infantil, pois em ambas encontram-se “valores humanos, construídos através da longa caminhada humana pela história e não valores que circulam apenas pelo universo infantil das sociedades contemporâneas” (IBIDEM, p. 15).

A categoria “literatura infantil”, em geral, é problemática, uma vez que se trata de uma literatura produzida e ofertada pelo adulto às crianças. Desse modo, a literatura infantil traz especificações entre quem a faz e quem a lê, pois além da construção verbal, vimos uma manifestação visual em sua construção.

Os elementos que compõe a literatura infantil existem para que a história se equilibre: personagens, espaço, tempo, etc, são de fundamental importância para se construir uma Literatura Infantil (GREGORIN FILHO, 2007). O autor, ao escolher por uma específica manifestação literária, tem como objetivo que sua obra atenda às necessidades artísticas e do mundo.

Ao longo das décadas, a sociedade constrói o que se deve ser trabalhado e lido para e com as crianças, reconstruindo o universo infantil num fazer histórico e dialógico. Gregorin Filho (2007) afirma que, mesmo elas tendo contato com as mesmas obras que os adultos, observa-se nas últimas décadas um respeito às competências e às etapas que cada criança tem e passa.

Gregorin Filho (2007, p. 43, grifo do autor) esclarece que, “da mesma maneira que o termo *infância* foi histórica e socialmente desenhado no tempo pelos fazeres e saberes da

humanidade, a literatura destinada a essa infância também deve se adaptar a essas metamorfoses na busca de diálogos mais amplos”.

Uma das características dessas metamorfoses sociais é o próprio surgimento e desenvolvimento da escola, enquanto espaço legitimado das vivências das crianças, pois a criança, para ter acesso e saber ler o livro literário, deveria ser escolarizada, na mais geral das concepções.

Outro fator importante para se trazer a essa discussão, já que engendramos sobre a presença da escolarização na sociedade, é o fato da crítica literária infantil ainda associar a literatura infantil a objetivos pedagógicos. Os aspectos literários ou artísticos presentes nesta literatura parecem ser olvidados, em detrimento a uma visão pragmática sobre ela, assim deixando de lado também a questão histórico-social.

A literatura infantil parece ser a que corresponde de alguma forma aos anseios do seu leitor e que se identifique com ele. Entender o percurso histórico é relevante quando pensamos que as mudanças ocorridas nessa literatura retratam as mudanças também ocorridas em relação à infância, pois a partir do momento em que as crianças foram pensadas como sujeitos históricos e produtoras de cultura, a literatura produzida para elas também passou a ser valorizada e respeitada.

No que tocante à literatura, o contato das crianças com a leitura se dividia em duas partes: as crianças de famílias mais ricas tinham contato com os livros através de seus pais; já as crianças mais pobres não tinham acesso nem à escrita, nem à leitura – no máximo escutavam de seu povo uma espécie de literatura oralizada.

Lajolo e Zilberman (2004) apontam que não se pode estudar a história da Literatura Infantil sem voltarmos a outra história: a da literatura infantil europeia; pensando que este gênero literário foi surgindo sem conter um direcionamento a um público específico – os clássicos infantis, *Robinson Crusóe* e *Viagens de Gulliver*, textos que ganharam fama nas suas versões adaptadas para o público juvenil.

A literatura infantil europeia, segundo Lajolo e Zilberman (2004), teve seu início às vésperas do século XVIII, com Charles Perrault e os célebres *Contos da Mamãe Gansa* (1967). Porém, a literatura infantil brasileira só veio surgir quase um século depois e foi com a implantação da Imprensa Régia, que se iniciou, em 1808, a atividade editorial no Brasil.

Com isso, começam a ser publicados livros para crianças; entretanto ainda insuficientes para caracterizar uma produção literária brasileira regular para a infância.

Por mais que as obras tivessem origem francesa, foi na Inglaterra que a expansão alcançou mais evidência, tendo em vista os maiores poderes de desenvolvimento econômico e social que influíram na determinação das características adequadas.

Ainda segundo Lajolo e Zilberman (2004) a história da literatura infantil brasileira teve início somente na época da proclamação da República, época na qual o país sofria inúmeras transformações de ordens social, econômica e religiosa, dentre outras, e a modernização urbana, dada entre o fim do século XIX e o início do século XX. Vale ressaltar que havia o interesse de intelectuais, professores e jornalistas em produzir livros para alunos de escolas que também reivindicavam como necessárias à formação de um país moderno.

Um dos fatores que distanciavam a literatura no Brasil era o fato das edições que chegavam em nosso país serem editadas de Portugal. A dificuldade era entender termos específicos. Mas, ao menos, as adaptações dos moldes europeus que chegavam de Portugal não se resumiam apenas aos contos de fadas; o Brasil procurou também se apropriar do projeto ideológico e educativo advindo desse continente. Via-se uma preocupação exacerbada com a linguagem, e no pacote dessa transação cultural constavam valores, qualidades e sentimentos.

Monteiro Lobato foi um dos primeiros escritores a se preocupar com o que era produzido em literatura para as crianças. Publicando em 1921 o livro *As reinações de Narizinho*, o autor passou a fazer sucesso com o público infantil. Com Lobato, as crianças passaram a ter voz dentro da literatura, uma inovação para essa época, mesmo que a voz viesse de uma boneca, a personagem Emília.

Essa valorização e crescimento na literatura infantil, fez com que diversos outros escritores investissem nessa área. Houve, então, uma relativa valorização e conseqüente crescimento dessa literatura em nosso país, com um acervo consistente, integrado definitivamente ao conjunto da cultura brasileira, contendo tradições culturais e o folclore.

Com isso, nos últimos vinte anos da literatura brasileira, as obras voltadas para as crianças ultrapassaram a marca dos 13.000 (treze mil) títulos, algo extremamente positivo em comparação aos anos de 1940, por exemplo, no qual se tinha pouco mais de 600 (seiscentas)

obras. Ressalta-se, no entanto, que esse aumento se deveu principalmente às necessidades escolares, com a ampliação dos ensinos Fundamental e Médio⁹.

O que percebermos é que a literatura infantil se consolidou desde os anos de 1960, tanto na narrativa, quanto na poesia e na tentativa de fazer uso de uma linguagem mais coloquial. De toda forma, alguns autores já tinham uma preocupação em escrever para crianças, como Perrault, com uma necessidade de transmitir valores morais.

4.3 A literatura infantil na escola: mediação de leitura

A escola tem um papel relevante no processo de desenvolvimento da criança pequena. Entretanto, esse papel é frequentemente problematizado, questionado e posto à prova.

A literatura parece surgir, dentro do âmbito da Educação Infantil nas escolas, como uma grande aliada. Por meio da literatura, a criança pode despertar diferentes sentimentos e visões de mundo, criando e dominando a emoção e a imaginação. Portanto, a literatura não deve ser vista somente em seu contexto pedagógico, moralizante, pois “a *pedagogização* desconsiderou a natureza específica da leitura” (PERROTI, 1990, p. 13, grifo do autor). A escola tem que ter cuidado para não perder sua verdadeira função, que é a de preparar a criança para o mundo. Muitas escolas reduzem suas funções apenas às cobranças pedagógicas, como o alfabetizar.

Nas escolas, pode haver tempos e espaços para a leitura literária, mediadas por adultos e também por crianças. Essa mediação pode também ser entendida por narração. Contar histórias é algo intrínseco ao ser humano. O professor, enquanto orientador do processo de ensino e aprendizagem, tem a responsabilidade de conduzir as leituras para criança de modo coeso, atrativo, encorajando-a a contribuir e despertando o prazer pela leitura, principalmente na Educação Infantil. Benjamim (1987) nos traz uma reflexão sobre a arte de narrar. Para o autor, a narrativa é ela própria uma forma artesanal de comunicação, em que o narrador “deixa sua marca” na narrativa contada. O ato de narrar histórias tem origens

⁹ Para um conhecimento mais amplo a respeito da historicidade da literatura brasileira, Cf. LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *Literatura infantil brasileira: História e histórias*. 6. ed. São Paulo: Ática, 2004.

remotas. Os narradores seriam responsáveis pela transmissão e tradição do ofício de contar histórias, sendo então, este ato de narrar, uma das primeiras manifestações de subjetividade humana com seus contadores importantes no cotidiano humano.

Para que a leitura se desenvolva como uma habilidade, o ato da leitura deve ser uma atividade mediada. A leitura, então, pode ser vista como um ato social (KLEIMAN, 2011) num processo transformador do sujeito, como algo que nos faz refletir sobre quem somos. Para tanto, é necessária uma intensa relação entre o texto e o leitor. Essa é uma condição essencial para que o processo da leitura se concretize.

Colomer (2003, p. 81), a respeito de um possível diálogo junto à literatura infantil, afirma que, “embora a literatura de tradição oral não fosse especialmente dirigida a crianças no momento de sua criação e difusão, é certo que, desde o início de sua fixação escrita, houve uma vontade explícita de falar a estes ouvintes”. Quando as crianças compreendem que as histórias são ficção, apreendem os valores dessas narrativas, assimilando unicamente sua especificidade, enquanto que os esquemas de valores recorrentes, as expectativas estáveis que formam partes de sua cultura própria, já passaram a configurar seus esquemas de conhecimento e reconhecimento do que seja ou deva ser próprio delas.

As contribuições que as leituras da Estética da Recepção trouxeram para esta pesquisa têm a ver com a posição que foi dada ao leitor, que por muito tempo foi posto de lado pela teoria literária. A teoria da Recepção surge a partir das considerações realizadas por Jauss (1994) e Iser (1979) sobre o modo como a teoria literária ordenava suas obras, priorizando os estudos dos cânones literários e desprezando o lado estético da criação literária. Para esses teóricos, os efeitos que uma obra pode produzir no leitor, com seus saberes prévios e produções de sentido é essencial nos estudos literários.

Graças à visão sociológica sobre as relações estabelecidas na leitura literária, o leitor deixa de ser considerado passivo e torna-se um destaque para os estudos sobre leitura e literatura. Da mesma forma, a concepção de infância trazida pelos estudos da Sociologia prioriza a sociabilidade da criança e não somente sua historicização.

Dessa forma, os livros foram escolhidos de forma a que a estética prevalecesse frente aos imperativos da formação moral das crianças; as leituras foram conduzidas por mim, nas sessões de intervenção e *Roda de Leitura* e conversa com as crianças para garantir a

observação e análise da relação das crianças com as práticas leitoras; as crianças foram percebidas como sujeitos produtores de cultura, importando perceber seus gestos, falas e demonstrações de interesse pelos livros e pelas leituras. Da relação entre as crianças, livros e leituras, foi possível percebê-las como coautoras, conforme será esclarecido a seguir.

5 A ARTE DO ENCONTRO

Mas ouça, que mísera, desprezível coisa seria para ti se não fosse à escola! De mãos juntas no fim de uma semana, imploraria para nela voltar, consumido de nojo e vergonha, nauseado dos brinquedos e da existência.

Gregorin Filho

Neste capítulo constam as análises dos encontros e das *Rodas de Leitura* que tive com as crianças, na sala de leitura. A recepção, imaginação e experiências, com a sala de leitura, com o livro e as ilustrações, assim como os momentos de narração ou coautoria, foram o fio condutor que auxiliaram nas análises realizadas.

Esses encontros de leitura marcaram o que denomino o momento de intervenção, em que fiz uma alteração no cotidiano das crianças, criando um horário para esses encontros na sala de leitura, com livros selecionados a partir de critérios já definidos e explicitados.

A junção de muita observação, leitura, escrita, reflexões e interpretações etnográficas é que dá resultado ao que vem construído nesse capítulo, que tem como ator principal, a criança e o texto literário.

5.1 As crianças e o espaço

A sala de leitura pesquisada é um espaço extremamente rico, não somente quanto ao acervo literário, mas também quanto aos materiais educativos. No espaço de leitura pesquisado, havia uma ampla variedade no acervo literário, o que oferecia às crianças uma opção vasta de escolha do que elas queriam ler. As crianças, ao entrarem na sala, apreciavam os livros, abrindo-os e folheando-os de modo corrido, com o intuito de olharem outros livros.

Vejo que esse é um fator positivo para que o processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança se concretize, pois esses espaços e ambientes dizem respeito à organicidade da vivência com o conhecimento escolar.

O uso da sala de leitura foi fundamental para observar, registrar e analisar a relação da criança com o livro e refletir sobre como a sala é organizada, se é preparada de modo eficiente

tanto para o adulto quanto para a criança, assim como observar sobre os materiais dispostos e como se as crianças usufruem do material e do espaço.

Segundo Horn (2006. p. 16)

À medida que o adulto, neste caso o parceiro mais experiente, alia-se a um espaço que promova a descentralização de sua figura e que incentive as iniciativas infantis, abrem-se grandes possibilidades de aprendizagens sem sua intermediação direta. O espaço não é, portanto, algo dado, natural, mas sim, construído. Pode-se dizer que o espaço é uma construção social que tem estreita relação com as atividades desempenhadas por pessoas nas instituições.

Percebi que as crianças tinham uma limitação ao uso da sala de leitura, com o objetivo, segundo a coordenação, de conservar o material da escola, e isso, a meu ver, restringe o que deveria ser um dos objetivos principais do espaço, que é o de estimular o incentivo à leitura, através do livre-acesso aos livros. Por isso, uma das minhas estratégias de intervenção foi favorecer o acesso dessas crianças deixando-as a vontade, sob minha supervisão, escolhendo o que mais as interessava e nas figuras abaixo, podemos ver o interesse das crianças em usufruir das estantes de livros, escolhendo-os à vontade e o explorando, cada um de seu modo:

Figura 10 - Crianças escolhendo livros na estante e lendo



Fonte elaborada pela autora

Nesta pesquisa, adotei a perspectiva de concepção de criança como sujeito ativo, pensante e transformador (KRAMER, 2002). Nessa perspectiva, apesar de sua pouca idade, a criança tem a oportunidade de produzir conhecimento, construindo suas experiências.

As crianças sempre participaram corporalmente das histórias, interpretando as falas com gestos. Percebi que os momentos de leitura são importantes para elas, que as vibrações e sensações representadas naquele ambiente são de felicidade, pois elas nunca queriam ir embora, se acomodavam e esperavam que eu começasse.

Em alguns encontros, nem todas as crianças participavam, pois ora não podiam devido a atividades em sala de aula, ora porque não iam à escola devido à insegurança de seus bairros¹⁰. De qualquer modo, ressalto o interesse das crianças em participarem das Rodas.

Desde o início de minha ida a escola, os primeiros contatos com as crianças se deu na sala de aula, onde pude acompanhar sua rotina, ajudando-as nas atividades e auxiliando a professora da turma. Com essa proximidade por saberem que haveria uma outra fase de contato entre nós, que seriam os momentos de leitura, elas me cobravam insistentemente para irem à sala de leitura, porém sempre os lembrava sobre a necessidade de não sair da rotina escolar diária delas. Assim, ao encerrarem-se os momentos de aula, eu as levava para nossos momentos de leitura, deixando-as usufruírem do espaço e de seu acervo.

Destaco que em todos os nossos encontros em que tive de levar as crianças à sala de leitura, o entusiasmo era visto em todas elas, dando a sensação que aquele espaço não era tão utilizado quanto parecia ser e em todos os espaços daquele ambiente eram apreciados, e as crianças sempre falavam positivamente sobre a escola e a sala de leitura:

PESQUISADORA: *Vocês gostam da escola?*

CAU: *Gosto porque tem brinquedo.*

PESQUISADORA: *Vocês gostam dessa sala?*

KRIS: *Gostamos.*

TETEA: *De pintar, de ler livro.*

TETEA: *Minha tia vem aqui contar história.*

CAU: *Porque eu gosto de ler.*

¹⁰ Segundo relatos da coordenadora e da professora da turma, não era raro ocorrer eventos de violência nas redondezas da escola, como tiroteios. Por questões de segurança, então, os pais preferiam não levar seus filhos a escola.

Nas imagens e nas falas capturadas, consegui refletir sobre a necessidade do acesso das crianças aos livros, pois foi interesse da pesquisa deixar que as crianças pegassem os livros para observar e analisar a cultura que elas produzem quando tem acesso aos livros. Enquanto instrumento de cidadania e formação, o livro passa a ser um componente essencial na vida escolar da criança.

Com o objetivo de aproximar as crianças dos livros e das leituras, para realizar a pesquisa e também de deixá-las à vontade, percebi que havia a necessidade de terem contato com a sala de leitura. O baú do projeto *Paralapraca* foi um dos objetos mais apreciados pelas crianças, que já sabiam que nele se encontravam obras que seriam do interesse delas, além e outros objetos, como os fantoches.

Figura 11 - Crianças explorando o baú.



: Fonte elaborada pela autora

A leitura neste dia, especificamente, era de um livro do projeto *Paralapraca*. Ao entrarem na sala de leitura, todas correram para abrir o baú. Tive que contê-las na medida em que pegavam os materiais de dentro dele, pois esses materiais como fantoches, máscaras e os próprios livros, deveriam ter seus usos orientados:

MILA: *Tia, deixe eu pegar esse boneco.*

DRI: *Tia, conta a história desse jacaré.*

BINHO: *Vai logo, tia abre.*

Neste dia, introduzi a conversa relembrando as atividades lúdicas ocorridas no pátio durante o recreio dirigido¹¹.

PESQUISADORA: *Quem foi uma minhoca hoje no recreio?*

TODAS: *Eu!*

PESQUISADORA: *E vocês gostaram de ser uma minhoca?*

KRIS: *Eu fiz assim, ó. (rastejou pela sala como uma minhoca)*

Aqui trouxe o que Cosson (2008) chama de estratégia de conexão, quando o mediador insere informações já conhecida pelos leitores para que eles possam fazer associações na história que será lida, dando a ela várias possibilidades de atribuições de sentido. O que Cosson denomina letramento literário é o “processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos” (PAULINO; COSSON, 2009, p. 67). Assim, pude fazer com que as crianças fizessem associações da leitura à sua rotina escolar.

Num outro encontro, aproveitei os materiais da sala de leitura e junto com as crianças, foi colocado um tapete estilo quebra-cabeças com letras, bastante colorido, com o objetivo de fazer uma relação entre tapete e a obra que seria trabalhada. Entreguei o tapete para que as crianças o montassem e eu, junto a elas, o coloquei no chão. Sentamos depois de tudo organizado.

PESQUISADORA: *Eu preciso da ajuda de vocês para ler este livro, ok?*

TODAS: *Ok.*

PESQUISADORA: *Quem vai me ajudar a montar esse tapete?*

TODOS: *Eu! Eu!*

A figura 12 registra o quanto é importante ter um ambiente bem preparado, fazendo com que haja maior interesse vindo das crianças, pois tendem a se unir e se apoiar mais, diminuindo possíveis discussões. E a colaboração das crianças, percebida na montagem do tapete, foi um ponto essencial para esse momento de leitura.

¹¹ Segundo a coordenadora, são atividades lúdicas e culturais, orientadas pela direção, coordenação e professores, com a finalidade de estimular os alunos para o raciocínio e a criatividade, através de atividades dirigidas e recreativas, que contribuam para o desenvolvimento e interação das crianças.

Figura 12 - Crianças observando a apresentação do livro



Fonte elaborada pela autora

Numa das leituras, apresentei o livro como uma obra que poderia lembrar o cotidiano das crianças, mostrando a personagem principal e sua rotina diária. Mas para que pudéssemos fazer a leitura, precisaríamos de um espaço aconchegante para a leitura. Essa também foi uma estratégia de conexão, ou de “fazer uma experiência”.

Mas o que é que se aprende na experiência? Pensei nesse saber para compreender as relações da criança, em seu contexto escolar, com suas ideias e suas emoções.

Para Larrosa (2009, p. 143) a experiência é um passo, uma passagem, um percurso:

Fazer uma experiência com algo significa que algo nos acontece, nos alcança; que se apodera de nós, que nos derruba e nos transforma. (...). Fazer uma experiência quer dizer, portanto: deixar-nos abordar em nós mesmos por aquilo que nos interpela, entrando e submetendo-nos a isso. Nós podemos, assim, ser transformados por tais experiências, de um dia para o outro ou no transcurso do tempo.

Pensando na criança e sua relação com o texto literário em seu contexto escolar, espera-se que essa experiência faça dela um sujeito capaz de deixar que algo lhe passe, trazendo suas ideias e sentimentos, pois, sendo um sujeito aberto, ele necessita viver sua própria experiência de um modo único, singular, particular, próprio.

As crianças se interessam pelas novidades, como o baú e o tapete. São curiosas. Demonstram seus interesses, pedem pela leitura. Quando lhes é permitido, querem pegar

livros, observa-los, criar histórias. O espaço desperta a atenção das crianças que demonstram prazer em estar na sala de leitura. Foi no espaço da sala de leitura que as sessões de intervenção e leitura foram realizadas. A proximidade com os livros e com o acervo favoreceu uma série de observações das produções das crianças. Foi intenção da pesquisa observar as crianças num espaço diferente do espaço da sala de aula, procurando perceber formas diferenciadas da relação das crianças com a cultura escolar.

Buscar o equilíbrio entre o que a criança gosta e entre o que o adulto acredita ser o melhor para a criança ainda é um desafio muito grande.

5.2 As crianças e a ilustração.

O projeto gráfico do livro infantil é um recurso muito importante para que a criança compreenda uma obra literária. Para as crianças, nada se passa despercebido: o formato do livro, seus recursos gráfico, as fontes, as ilustrações, etc, tudo se soma e contribui para atribuir sentido ao texto. Procurarei evidenciar as relações que a criança estabelece com a ilustração do livro e de que forma o trabalho com ela poderá influenciar no seu interesse pela literatura.

Vista por muito tempo somente como um enfeite dentro das obras literárias, atualmente essa concepção vem se modificando sendo a ilustração hoje considerada um recurso essencial para concretização da sensibilidade da criança, pois facilita o contato delas com o texto, deixando-a mais íntima e a vontade.

Colomer (2003) afirma que a ilustração comunica algo ao leitor e que ela, em muitos casos, pode permitir introduzir a criança no jogo intertextual, remetendo-a para outros universos literários ou artísticos. Foi exatamente o que percebi *nas Rodas de Leitura*, uma ligação íntima e pessoal entre os envolvidos:

Os recursos não verbais tem sido um dos motores de mudança da literatura infantil moderna [...] e são usados para estabelecer um discurso complementar ou aparentemente contraditório com o do texto e para incluir a participação do leitor na construção da obra ou nos jogos que dela se deriva. (COLOMER, 2003, p. 317)

Em nosso momento de leitura, as crianças queriam a todo o momento tocar no livro e nas ilustrações. Pelo que pude perceber, esse toque parecia dar às crianças a sensação de estarem mais próximas do livro, da história, sentindo mais de perto a presença dos personagens, do enredo, pois elas se empolgavam bastante à medida em que as ilustrações eram apresentadas. Especialmente nessa leitura, que já havia sido anunciada como diferente das que elas conheciam, o interesse pelo virar da página tornou-se maior. Tudo devido à marcante presença das ilustrações.

O interesse das crianças em tocar os livros e estar mais perto das ilustrações revela algo importante para o trabalho com livros nas escolas e refleti sobre o porquê ler sempre ‘à distância’, mostrando o livro de longe. Porque não propor momentos de ficar ao lado das crianças? As crianças querem estar perto dos livros. Por que não deixar que peguem os livros?

Entendendo o processo de letramento profundamente marcado pelo aspecto emocional, pode-se acrescentar a essa análise que, no contexto, a imaginação também possui um papel importante. A imaginação faz com que a criança traga suas emoções através de um resgate de lembranças, vivenciando aspectos que nunca poderão ser realmente vividos, mas que transmitirão a ela sensações únicas de conhecimento (JOBIM E SOUZA, 1994).

Na obra *Gato pra cá, rato pra lá*, as ilustrações de Graça Lima deram mais leveza ao texto de Sylvia Orthof, trazendo para o encontro um aspecto muito importante da obra e reconhecido pelas crianças na ilustração: a relação de um sentimento diferente do que é sempre visto entre um gato e um rato – ternura e solidariedade.

MINA - Oh tia, eu acho que esse gato vai comer o rato!!

MEME – Meu gato come aranhas! E baratas! E tudo.

BIA – Meu gato é um Râster! (hamster)

PESQUISADORA - Seu rato?

BIA – Não tia, meu gato.

MINA – Tia, meu gato é o maior de todos, ele é bem assim, ó (gesticulando o tamanho do animal com os braços).

Numa das ilustrações dessa obra, mostrando o gato e o rato juntos sem desavença, as crianças passaram a relatar sobre os gatos com os quais já vivenciaram experiências. Falavam da alimentação deles, dos tamanhos, nomes etc.

As crianças, como visto no diálogo anterior, se aproveitaram de qualquer motivo na ilustração do livro para usarem suas imaginações e processo de criação e com isso destaco a importância de permitir essas digressões, pois a partir delas buscamos compreender como ocorreram os processos de identificação da criança com os personagens, da vida com a literatura.

A experiência dessa relação que não é de apropriação, senão de escuta. Essa experiência aqui é tratada com o contato como o texto, que aqui funciona como acontecimento, como o isso do “isso que me passa”, e esse texto tem que ter algo que vá além do que a criança conhece para que um ato de transformação ocorra: “Um leitor que, após ler o livro, se olha no espelho e não nota nada, não lhe passa nada, é um leitor que não fez nenhuma experiência”. (LARROSA, 2009, p. 141)

Vygotsky (1991) traz uma relação interessante da criança e os jogos, que faço uma apropriação para este estudo em relação ao ato da leitura, pois são poucos os limites dados à imaginação e à realidade e esse modo peculiar da relação que a criança tem com o mundo nos permite tentar entender o processo de atividade criadora do ser humano. Para ele, toda nova descoberta é uma imaginação cristalizada: as atividades diárias de uma criança não são mera reprodução do que elas veem e ou vivenciam: a criança necessita de interação, de inovação, não se contentando com o igual. Para Jobim e Sousa (1994, p. 148):

A criança, ao inventar uma história, retira os elementos de sua fabulação de experiências reais vividas anteriormente, mas a combinação desses elementos constitui algo novo. A novidade pertence a criança sem que seja mera repetição de coisas vistas ou ouvidas. Essa faculdade de compor e combinar o antigo com o novo, [...] é a base da atividade criadora do homem.

Portanto, a imaginação é algo que faz despertar o que há de mais íntimo na criança, ativando seus sentimentos e suas emoções, contribuindo, então, para a formação do sujeito.

Na *Roda de leitura*, com o livro *Comilança*, alguns questionamentos das crianças sobre a ilustração da obra lida tiveram que serem vistos com atenção. Tratava-se de uma obra mostrando diversos animais sendo “engolidos”. Como pesquisadora, perguntava a elas sobre

o que achavam daquilo. As crianças respondiam trazendo histórias de vida com seus animais de estimação, reais ou imaginários.

BIA - minha casa tem sofá.

MIA - Tia, na minha casa também tem, né! (todos riem)

BIA - Minha casa também é cheia de brinquedos

BIEL - No meu quarto tem uma onça!

MIA - Mentira!

BIEL - Tem sim! Você já foi lá para ver?

Na medida em que as crianças iam falando, eu percebia a criatividade delas ao produzirem novos significados. Provavelmente, o ambiente, a leitura, o toque no livro e as ilustrações, de algum modo ofereciam novos elementos à imaginação. Essa percepção foi devida a minha escuta ao envolvimento das crianças a cada página virada e às suas vozes sobre os conteúdos das páginas.

Figura 13 - Sequência de ilustrações das obras, *Gato pra cá, rato pra lá*, *Comilança* e *Os três porquinhos do agreste*, respectivamente.



Fonte elaborada pela autora

As crianças gostaram da ideia de imitar os sons dos animais, repetindo a cada momento tudo que eu lia. Principalmente esses sons. Talvez para elas, o que eu falava seria

como se estivéssemos dentro do livro, sendo o animal. Durante a leitura, apareceram nas imagens algumas onomatopeias escritas. Imediatamente, Dri pediu para eu ler a imitação escrita dos sons. - “*NHAC! NHEC! ZUPT!*”

As palavras escritas com letras diferentes chamavam a atenção das crianças. Elas se interessam não somente pelas ilustrações, mas também pelas palavras. Os recursos gráficos, como letras diferentes se destacaram no livro. Podemos estabelecer uma relação entre ilustração e letra – registros gráficos, e o interesse que esses recursos despertam nas crianças. Os sons, juntos aos movimentos corporais das crianças, configuravam-se numa completa imitação, o que tornava as *Rodas de leitura* mais divertidas.

A percepção, por parte das crianças, das palavras em destaque, pode-se também levantar uma pista de um evento de letramento literário que, provavelmente, se destacou no livro e a criança percebeu que se tratava de um componente importante para o desenrolar da história.

Há algo importante na mediação da leitura literária: a leitura ser realizada em voz alta. Para Kefalás (2010) a leitura em voz alta é uma maneira de incorporar a experiência da leitura literária, de oportunizar um contato efetivo com as obras, ou seja, trata-se de uma experimentação no próprio corpo, mais especificamente, na voz, da palavra do outro, escrita e inscrita na obra.

Esse sentido no corpo e para o corpo é indispensável no que se refere aos diálogos diretos e indiretos, objetivos e subjetivos, entre quem conta a história e quem a assiste. Posto que as escolas trabalham com as condições corporais dos professores e das crianças, entrando no leque de itens exigidos para o bom desempenho da leitura através da disposição da voz. Qualquer modo de contar, com determinada técnica ou material auxiliar, não dispensa a estimulação da conscientização corporal.

Uma tática que usei algumas vezes para incentivar as crianças a pensar, imaginar, criar e fantasiar foi deixá-las esperando a narração, pois na constituição do conhecimento, a imaginação passa a ter o papel de relacionar o real à fantasia. A fala abaixo mostra esse interesse pelo virar das páginas e pela surpresa, agradável, por cada ilustração vista.

CAU: *vai tia, vira logo essa página, quero ver o desenho!*

PESQUISADORA: *E o que vocês acham que encontraremos na próxima página?*

CAU: *Olha como eles são!* (espantou-se Cau, com a ilustração vista).

O virar da página foi o suficiente para despertar o gosto pelo livro, pelo o que ele poderia proporcionar as crianças. Provavelmente o processo de sensibilização já se formou antes mesmo das crianças saberem o que estaria por vir, na leitura feita. E a imaginação, em momentos como esses, passa a ser um componente primordial no ato de ler.

No caso da criança, vê-se um leque de oportunidades para que a imaginação flua com mais tranquilidade, tendo em vista as experiências que lhes são ofertadas no decorrer da infância. Essa atividade de criação está intimamente relacionada a fatores e relações sociais.

Na leitura do livro *Os três porquinhos do agreste*, as crianças, muito curiosas e ansiosas, pediam a todo tempo para que eu continuasse a leitura. Evidencia-se uma preferência e identificação, acredito que influenciada pela regionalidade do conteúdo e da obra, o que faz dela mais próxima das crianças. Como elas já sabiam que se tratava de uma obra parecida com a original, mas não igual, elas também se entusiasmavam com a possibilidade de reconhecer ou não elementos ligados à outra obra.

Aqui percebo a questão da experiência muito presente e Larrosa (2009) descreve esse poder da experiência na formação dos sujeitos, pois considera importante se pensar a educação a partir do par experiência/sentido. Pois para o autor, o saber de experiência se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana. De fato, “a experiência é uma espécie de mediação entre ambos”. (idem, 2009, p. 26):

A experiência supõe, (...) um acontecimento exterior a mim. Mas o lugar da experiência sou eu. É em mim (ou em minhas palavras, ou em minhas ideias, ou em minhas representações, ou em meus sentimentos, ou em meus projetos, ou em minhas intenções, ou em meu saber, ou em meu poder, ou em minha vontade) onde se dá a experiência, onde a experiência tem lugar. De fato, na experiência, o sujeito faz a experiência de algo, mas, sobre tudo, faz a experiência de sua própria transformação. Daí que a experiência me forma e me transforma. Daí que o resultado da experiência seja a formação ou a transformação do sujeito da experiência. (LARROSA, 2009, p.9)

Uma obra como a lida, que pode provocar a polêmica entre a realidade e a fantasia, mostra o quão estreita pode ser a vinculação estabelecida entre a criança e o livro. Desse modo, o regional, o folclórico, em sua forma literária viva, é essencial para a ampliação da experiência da criança no contexto literário.

A leitura de *O grande livro de palavras da Ninoca*, revela que essa obra não tem uma história sequencial, com começo, meio e fim, e sim uma apresentação de objetos que pertencem à personagem principal. Conclui-se que há uma preocupação com a ilustração para chamar a atenção da criança. Esse foi um dos fatores que fizeram com que meu objetivo se concretizasse: que as crianças se interessassem pela obra, usando suas imaginação e a criatividade.

Ao contrário das demais obras, o papel da ilustração em *O grande livro de palavras da Ninoca* é apenas repetir aquilo que textualmente está sendo dito pela linguagem escrita. Ela não estabelece diálogos diretos, para além do que já foi comunicado pelo texto, ou seja, o texto enfatiza a imagem e vice-versa.

Vale ressaltar que o projeto gráfico dessa obra chamou bastante a atenção das crianças pelo formato (grande e quadrado), pelas cores, pelas letras grandes e pela técnica de ilustração feita com *pop-ups*.

Os processos criativos do livro se destacam quando as crianças fazem uma relação com sua casa. A junção do real e do fictício pelas crianças leva em consideração os aspectos vividos por elas, o que se sobressai nas falas – pois repetem a todo o momento o que há em suas casas, de acordo com os objetos que o texto literário cita.

PESQUISADORA: *Alguém tem animal de estimação?*

BINHO: *Na minha casa tem cachorro.*

TETEA: *Na minha tem aranha.*

MIA: *Na minha tem um coelhinho.*

DRI: *Na minha barata.*

BINHO: *Na minha casa tem rato e minha mãe tora ele. (risos).*

Levar às crianças uma obra que trazia diferentes palavras e um vocabulário diversificado foi uma experiência importante para dialogar com elas, brincando com as palavras de maneira descontraída e, ao mesmo tempo, provocativa. A insistência das crianças a todo o momento querendo tocar o livro e abrindo os *pop-ups* evidencia o interesse das crianças e a importância do projeto gráfico e da ilustração nos livros para as crianças.

Ao que pude perceber, as editoras apostam na relação da criança com o livro e investem na forma. O leitor autônomo precisa ter contato direto com a obra e o livro infantil faz essa mediação. Falta os professores perceberem a importância de deixar que as crianças peguem os livros com suas mãos e façam sua experiência de leitura. O mercado editorial oferece esse tipo de livro para essa finalidade.

As risadas das crianças durante a leitura me proporcionaram a percepção de que, mesmo estando à frente de não-leitores, a literatura assumira um compromisso de sensibilizar aquelas crianças. Percebi também que, a cada fala, na mais simples que fosse, estava uma vontade de participar, interagir e experimentar.

MIA: *Eu gostei, tia.*

PESQUISADORA: *Por que?*

MIA: *Porque é legal.*

ALE: *Porque tem muita coisa engraçada.*

CACAU: *Porque é que nem a minha casa.*

ALE: *A minha também.*

As formas que esses livros-brinquedos ou livros-vivos assumem podem realçar e assumir o interesse pela leitura, pois prendem a criança ao livro através de um mundo encantado das “surpresas” literárias.

Como pode-se observar nas figuras abaixo, a escolha desses livros foi importante para despertar o interesse das crianças pela leitura. No entanto, percebi que não basta o livro possuir algum recurso lúdico para ser ofertado às crianças. A qualidade literária de uma obra é essencial para que o ato de fruição se concretize. Ao mesmo tempo a qualidade do material de

que é feito o livro também deve ser observada, pois há materiais que podem machucar, ou mesmo são frágeis a ponto de não poderem ser manuseados adequadamente várias vezes.

Figura 14 - Ilustrações e palavras de *O grande livro de palavras da Ninoca*.



Fonte elaborada pela autora

De qualquer modo, a ilustração se mostrou um dos melhores recursos da literatura infantil, para atrair a atenção das crianças. Ao mesmo tempo em que as fizeram despertar suas capacidades de criar, imaginar e experimentar. Um outro recurso que despertou o interesse das crianças foi o texto literário, como veremos a seguir.

5.2 As crianças e o texto literário

Oportunizar às crianças entre quatro e cinco anos, que ainda não tem o domínio da leitura, momentos de interação com o texto verbal foi algo essencial para a pesquisa, pois são nestes momentos que se constroem a figura de um leitor, elemento essencial da obra literária, construindo assim, sua própria identidade. Por isso a percepção da relação de sensibilização, causada entre as crianças e o texto literário se configurou como um eixo para análise.

Vejo na literatura uma ponte para levar às crianças a um mundo mais leve do que a vida consiga possibilitar. A criança não somente lê o livro, página por página, fazendo sua própria leitura, ela pode estar recriando seu próprio mundo simbólico, inclusive com o auxílio da mediação do livro.

Para Cosson (2014) a literatura corresponde a uma necessidade universal que pode transformar o sujeito:

A experiência literária não só nos permite saber da vida por meio da experiência do outro, como também vivenciar essa experiência. Ou seja, a ficção feita palavra na narrativa e a palavra feita matéria na poesia são processos formativos tanto da linguagem quanto do leitor e do escritor. Uma e outra permitem que se diga o que não sabemos expressar e nos falam de maneira mais precisa o que queremos dizer ao mundo, assim como nos dizer a nós mesmos. (COSSON, 2014. p.17)

A obra *Os três porquinhos do agreste* merece destaque dentre os livros infantis do acervo da escola pesquisada. Ela é uma obra escrita por uma alagoana e faz questão de passar essa informação para as crianças, para que elas entendessem o porquê da obra falar sobre o local no qual elas vivem.

Os três porquinhos do agreste foi construído com uma narrativa longa, com letras grandes e um extenso e significativo número de imagens. Ao iniciar a história, busquei informações sobre o conhecimento a respeito dela, seu enredo e personagens. Ressaltei que durante a leitura, eles encontrariam informações parecidas com a versão original da obra, mas que seriam diferentes em alguns momentos, e disse que eu acreditaria que eles iriam gostar.

Percebi que sempre havia uma grande possibilidade de serem influenciados pela fala dos pares. No caso de *Os três porquinhos do agreste*, quando uma criança disse que já conhecia a história, outros disseram que também conheciam. Da mesma forma que foi observado anteriormente, quando foi analisada a relação entre ilustração e imaginação, cenas cotidianas das crianças foram envolvidas nas discussões como se a leitura da história fosse uma boa conversa que tem espaço para todas as questões das quais se quer falar.

Vale ressaltar a importância de ceder espaço às interrupções por parte das crianças às leituras, especialmente porque a partir delas buscamos compreender como ocorreram os processos de identificação. Os comentários a seguir mostram como as crianças reagiram diante da identificação com o elemento “chocolate” presente num dos textos lidos na *Roda*:

BIA: *Tia, na [sic.] minha casa vai ser feita toda de chocolate.*

PESQUISADORA: *Por que de chocolate?*

BIA: *Porque eu adoro chocolate.*

Também foi importante mostrar uma releitura da obra, na qual se tem um lobo que não tem interesse em destruir, mas em construir. Não podemos levar somente para a escola a função moral ou pedagógica, mas tentar, sob outros pontos de vista, mostrar que nem toda história literária infantil precisa ter um personagem mau.

XANDE: *Já sei o que vai acontecer, tia. O lobo vai destruir tudo.*

PESQUISADORA: *Será, Xande?*

XANDE: *É sim, todo lobo é mau!*

PESQUISADORA: *Vocês preferem um lobo bom ou ruim?*

CAU: *Ruim.*

PESQUISADORA: *Porque, Cau?*

CAU: *Por que ele é forte!*

PESQUISADORA: *Mas esse lobo era um lobo bom.*

CAU: *Mas o que a gente viu na TV era ruim!*

PESQUISADORA: *Pois é, mas esse é bom.*

Em nossa *Roda de Leitura*, enquanto alguns começaram a cogitar o final da história, baseados na obra original, outros preferiram acompanhar o desenrolar da obra, na expectativa do que cada página tinha a oferecer.

Um ponto interessante foi quando me referi ao município de Arapiraca (AL) e procurei saber se eles já conheciam a cidade. Todos quiseram falar sobre seu conhecimento a respeito da região.

PESQUISADORA: *Alguém já foi à Arapiraca?*

BIA: *Eu!*

PESQUISADORA: *Arapiraca é longe daqui? Dá pra ir de que pra lá daqui?*

TETEA: *É em São Paulo?*

PESQUISADORA: *Não. Arapiraca é mais próximo.*

TETEA: *Dá pra ir de trem, tia? De avião?*

BIA: *Minha mãe falou que quando ela receber a gente vai pegar um trem.*

TETEA: *Eu vou de trem pra missa com a minha mãe.*

A respeito do excerto acima, percebeu-se que outros elementos regionais, que não somente o município de Arapiraca, entraram na conversa. Isso mostra a capacidade dinâmica que as crianças têm, acentuada aos pares, em trazer seu conhecimento à evidência. As respostas das crianças sobre seus conhecimentos e sobre leitura constituem um conhecimento prévio (KLEIMAN, 2011), o que serve de base para, tanto o pesquisador, quanto o professor, se aprofundarem mais em seus objetivos – de investigação, de aprendizado. Propor que os leitores reparem semelhanças e diferenças é uma estratégia pedagógica que amplia a proposta da livre escolha dos livros. Nas interações entre professores e alunos é possível haver uma partilha de critérios de escolhas e negociação de significados? (PIMENTEL, 2011, p.65)

Gato pra cá, rato pra lá faz parte dos livros de narrativa poética – um gênero que tem muita aceitação por parte das crianças e reconhecimento por parte da crítica especializada. Por tratar-se desse tipo de obra, com pouco texto verbal e uma singular sonoridade, iniciei a leitura das imagens de *Gato pra cá, rato pra lá* apresentando o título e perguntando o que as crianças estavam vendo.

Fiz isso, com o objetivo de trazer o conhecimento prévio das crianças acerca da relação entre o gato e o rato. Rapidamente, as crianças começaram a participar trazendo alguns aspectos levantados pela teoria da Recepção, especialmente, ao tratar dos horizontes de expectativas que podem ser ampliados durante a leitura. As crianças interagiram com a obra já na primeira pergunta feita, mostrando que o conhecimento prévio deles a respeito de gatos e ratos infere a inimizade entre as duas espécies – o livro brinca com isso, e propõe o contrário. Segundo Kleiman (2011, p. 25)

A ativação do conhecimento prévio é essencial à compreensão, pois é o conhecimento que o leitor tem sobre o assunto que lhe permite fazer as inferências necessárias para relacionar diferentes partes discretas do texto num todo coerente. Esse tipo de inferência que se dá como decorrência do conhecimento de mundo é que é motivado pelos itens lexicais no texto é um processo inconsciente do leitor.

Para Iser (1979), o efeito que o texto literário pode causar ao leitor é chamado de interação. E a literatura deve ser vista como produção, recepção e comunicação, ou seja, deve se basear na fórmula “autor–obra–leitor”, importando, então, como a obra é vista por determinado leitor. Assim, os efeitos da obra literária provocados no leitor, por meio da

leitura, dão a ele maior participação no texto e oportunidades de interpretação da obra. A literatura só se realiza, só se completa, com a leitura.

A figura 15 ilustra o momento em que percebi que a história causou atenção nas crianças, promovendo desse modo, algo que esta pesquisa tinha o intuito como objetivo observar e analisar, que são as diferentes estratégias de causar interesse pela leitura de modo sensibilizante e que tornam cada vez maior o interesse pela leitura.

Figura 15 - crianças atentas à história



Fonte elaborada pela autora:

Para Zilberman (2008, p.94)

O leitor, portanto, coincide com o horizonte de recepção ou acolhimento de uma obra. Essa, por sua vez, destaca-se quando não se equipara a esse horizonte, pois, se o fizesse, nem seria notada. Com efeito, cada obra procura se particularizar diante do universo para o qual se apresenta, particularização que se evidencia quando ela rompe com os códigos e as normas predominantes. Assim, ela estabelece um intervalo entre o que se espera e o que se realiza, a que Jauss denomina “distância estética”.

Mostrar uma relação diferente da comum sobre um gato e um rato foi interessante para esse encontro, o que mostra que quanto mais inovadora é a obra, mais se espera do público. Nesse caso, o espaço aberto para a recepção é grande e a leitura a todo o tempo é preenchida com a participação ativa e efetiva das crianças.

A linguagem poética pode manifestar no leitor sensações diversas. Com suas particularidades de ver e entender o mundo utilizando muitas vezes a imaginação e a fantasia, as crianças usam diferentes linguagens para tentar entendê-lo. Com o texto poético, essa linguagem pode agir de modo mais intenso e pleno.

Percebe - se aqui como a sonoridade desse texto foi importante para chamar a atenção das crianças. A sonoridade de um texto pode despertar um interesse por toda a história, um interesse em fazer parte dela, como mostra o diálogo abaixo, no qual as crianças repetiam em coro as rimas:

PESQUISADORA – *Dona lua redonda que a tudo assistia, viu o rato sofrendo,
naquela ago...*

TODAS – *nia*

PESQUISADORA – *saiu de lá de sua morada, desceu cá pra perto, chegou
apres...*

TODAS – *sada*

Um simples recurso de linguagem poética foi o suficiente para as crianças demonstrarem o gosto pela leitura. As palavras viram brinquedo quando as crianças percebem as rimas. Cada uma delas querendo falar mais alto que a outra. Querendo ser ouvida. Achando graça nas rimas. Como ocorrido nas duas sessões anteriores, na leitura de *Comilança*, as crianças também tiveram um processo de identificação com a obra, como visto na fala abaixo:

PESQUISADORA: *O nome da história é Comilança. O que é comilança?*

MIA: *É comer. Comer muito.*

DIGO: *Pra doer a barriga da cobra.*

DIGO: *Comeu porque tava com fome.*

Aqui vejo um princípio de ampliação do horizonte de expectativas do leitor propostos pela Estética da Recepção, também observados nos outros eventos, pois através da interação e recepção dos livros literários, foi perceptível o fato de as crianças participarem gestualmente

das histórias, com olhares e movimentos, parecendo sentir as sensações e emoções dos personagens da história, através dos livros lidos.

Na *Roda de Leitura* com a obra *O grande livro de palavras da Ninoca*, as crianças tiveram muita curiosidade quando falei de uma possível relação entre a história que seria contada com a vida delas e já foram pedindo que eu abrisse o livro e contasse logo a história. Foi consenso a aceitação do livro, aparentemente pela aproximação que fiz com elas, que, influenciadas pelas falas dos colegas, repetiam em coro: “Abre, tia!”. Mostrei página por página, as figuras e imagens que são reconhecidas por elas.

ALÊ: *Tia, ela é igual a mim.*

MEME: *Eu também tenho um rato em casa!*

PESQUISADORA: *Na sua casa tem o que daqui? Tem livro?*

MEME: *Não, não tem. Tem brinquedo.*

Nessa fala, um aspecto muito importante foi colocado em cena: a falta de livros na casa de uma das crianças da pesquisa. O fato da criança se interessar pelo livro e não haver livros na casa dela nos põe a pensar que relações a escola tem mantido no imaginário dela – basicamente as diferenças mais latentes entre o imaginário infantil sobre a escola e sobre o lar. No entanto, por mais que não se olvide essa análise, ela mereceria um espaço de pensamento bem maior que este capítulo desta dissertação. Nos detenhemos sobre as relações das crianças com a leitura literária para não desviarmos do foco.

Certa vez, Mila inaugurou a leitura de uma das obras de modo interessante. Ela trouxe um importante aspecto da leitura literária para a *Roda de leitura*. A maioria das crianças acreditava que as histórias deveriam sempre começar com um “Era uma vez...” – iniciação bastante típica dos clássicos infantis e isso pode indicar um conhecimento do que é literatura.

MILA: *Era uma vez um papagaio...*

PESQUISADORA: *E toda história começa com “era uma vez”?*

TODOS: *É!*

MILA: *Era uma vez uma cobra!*

Isso foi importante para que as crianças mostrassem seus conhecimentos literários. Além disso, com esse gesto, ela despertou no grupo a vontade de querer participar de modo mais vivo das *Rodas de leitura*, como observado na figura 16.

Nas conversas que tive com as crianças em outros momentos, o brincar e o assistir televisão foram as preferências de lazer. Meme se manifestou dizendo que não gostava de histórias, mas o motivo seria o grande barulho que era feito pelas crianças nos momentos de leitura. Ao contrário do que ele disse, Meme ficou a todo momento escutando o que eu dizia. Isso foi gratificante, pois mesmo Meme afirmando que não gostava de histórias, ele esteve presente ao meu lado.

Figura 16 - crianças manuseando os livros



: Fonte elaborada pela autora

Quando abordamos o tema do uso do texto literário com crianças, observamos que há diversas habilidades que o professor e o mediador devem dominar, como a escolha correta da obra que será lida com o aluno e os recursos metodológicos que serão utilizados.

5.4 As crianças narradoras ou coautoras

Este último eixo de análise – crianças narradoras ou coautoras – foi escolhida por representar um pedido constante das crianças: contar as histórias.

Reconhecendo a importância de escutar a criança, busquei analisar, por meio de suas narrativas, construções que me permitiram compreender como essas crianças, entre quatro e cinco anos de idade, pertencentes à Educação Infantil da rede pública do município de Maceió, se relacionavam com a literatura.

Essas narrativas podem ser uma possibilidade de formação de saberes e de construção de sujeitos; de exercitar o pensar e o ser; de difundir e construir culturas. Tudo isso pela tentativa de enxergar o mundo da criança e assim atribuir significações.

Segundo Pimentel (2011, p.65).

[...] crianças produzem cultura e meta experiências em ambientes de livros e de leituras. O que as crianças dizem sobre suas leituras revela uma ação reflexiva sobre o que é ler, o que é literatura, o que é narrar, o que é a arte sequencial da narrativa e do livro literário. Ao passo que as crianças revestem de significados o que as cerca, percebem-se em suas interações marcas da ideologia dominante, quando refletem a noção de que ler é apenas decifrar as palavras e que não se pode ler com as imagens.

A leitura de um texto literário vai além da compreensão textual. Ela pode ser uma experiência que mexe com o pensamento, imaginação e ideias, ou seja, pode sensibilizar as crianças. A maneira como a leitura foi internalizada será uma experiência particular, pois desde o contato visual com os livros até a codificação completa do que nele estiver escrito, com o auxílio da mediação, o processo de compreensão dessas crianças já está se realizando.

Dáí percebo a importância da relação das crianças com os livros, da necessidade do livre acesso a eles, de deixar que as crianças os manuseiem, brincando de ler. Isso favorece o livre acesso aos livros. Essa foi uma estratégia metodológica bastante defendida por mim. Percebi também, ao observar o que as crianças produzem quando tem acesso aos livros, que em alguns momentos. Elas procuram ler as palavras, decodificando a escrita e em outros elas fazem de conta que leem.

Os pedidos das crianças para contar as histórias, passaram a ser um dos eventos mais relevantes, pois elas queriam contribuir a seu modo, com suas leituras. Isso serviu para que elas fizessem algumas narrativas, que foram ouvidas e acolhidas. A partir disso, foram esboçadas considerações que se mostraram importantes no decorrer da pesquisa.

XANDE: *Tia, deixe eu contar agora!*

PESQUISADORA: *Você sabe ler, Xande?*

XANDE: *Sim, eu sei!*

Desde o início, frisei a importância de escutar as crianças, e esse momento da experiência das narrativas delas me trouxeram alguns aspectos que puderam ser apreendidos, entre os quais posso destacar a manifestação do desejo das crianças de serem ouvidas.

PESQUISADORA: *O que você gosta de ler?*

BIA: *Bob esponja, os príncipes, a Barbie, bruxas...*

PESQUISADORA: *E você?*

TETEA: *As Princesas, príncipes. Bruxas malvadas. Gosto da história da Cinderela. Ela morre.*

PESQUISADORA: *E você, sabe ler Duda?*

DUDA: *O meu irmão sabe.*

A leitura da obra dos contos clássicos foi o ponto inicial para abrir espaço para as crianças. Já havia um repertório de histórias conhecidas por eles, com princesas e bruxas. Não precisei perguntar quem gostaria de contar a história, pois várias delas se dispuseram a narrar.

Figura 17 - Crianças contando história



Fonte elaborada pela autora

Fiquei surpresa ao notar que esse era a vontade da maioria das crianças e que essa vontade se repetiu nos demais encontros. Sempre permiti que contassem as histórias, apenas ressaltava que só poderiam depois que eu contasse a minha. Na verdade, o objetivo era que elas participassem junto comigo do momento da leitura. Foi isso que ocorreu e, ao final da leitura, dei a oportunidade de contribuírem, cada uma a seu modo.

Tanto Bia quanto Tetea escolheram um clássico para contarem. A primeira escolheu Branca de Neve e a segunda a Bela Adormecida. Os elementos evidenciados por Bia estão mais voltados a um resumo do que mais se destaca na obra, como visto a seguir; já Tetea foi menos detalhista ao narrar sua história, se prendendo apenas aos elementos mais óbvios da história:

BIA: Era uma vez um príncipe e uma cinderela, era tão pequena. Ela tava com um gato. Ela fez tanto trabalhar, trabalhar, trabalhar. As irmãs delas só queriam a casa limpa. Todo dia. A irmã dela brigou com ela. Veio um menino e levou pra ela o papel. E a princesa, ela foi vestir o vestido todo rasgado. E o das irmãs todo rasgado. A fada-madrinha disse: “ela vai ao baile e o vestido rasgado ficou todo bonito”. Aí ela foi ao baile. E ficou bonita. A fada-madrinha deixou ela todo bonita. E eles se casaram. O príncipe deu um sapato melhor pra ela. Ela colocou o sapato. E fim.

TETEA: Era uma vez uma bruxa. Um espelho. E depois tinha os meninos, estavam com medo dela. E fim.

Os elementos evidenciados por Bia, na história narrada, são voltados a um resumo do que mais se destaca na obra. Já a narrativa de Cacau teve construções surpreendentes com o virar de cada página, esboçando reações de surpresa e encantamento.

Agora temos a narração de CAU:

CACAU: Peraí, viu? Deixe eu abrir aqui. Uma princesa linda pra casar com o príncipe. Uma vez, a princesa, ela ficou na mesa. Ela ficou limpando a mesa. Ela levantou e limpou. Olha! A princesa foi falar com o homem e a mulher malvada foi indo correndo. Olha, a princesa dormindo e ele só olhando. Aí depois ela

acordou e depois. Eita, a princesa morreu. Eita, a princesa foi casar com o príncipe. Acabou.

Pode-se observar que nas duas primeiras histórias contadas, os elementos “Era uma vez...” e “E fim...” estiveram presentes nas narrativas, mostrando, com isso, um diálogo com a linguagem literária. Diferentes elementos literários foram trazidos para a leitura pelas crianças que perceberam a necessidade de um começo, meio e fim, acrescentando também suas entonações, rimas e musicalidade. Já na terceira narrativa, mostrou-se uma leitura mais íntima, como se a criança estivesse lendo somente para ela. Ali era somente ela e o livro.

O que podemos perceber é que a linguagem literária na infância tem suas próprias regras, o que é diferente da linguagem cotidiana, que deve estar de acordo com uma estrutura linguística coerente para que haja outro tipo de comunicação – a conversação.

Uma das expectativas que tive em relação às narrativas das crianças era sobre como elas contariam suas histórias. Criando algo novo, ou apenas recontando o que já escutaram. Ler para o outro é o modelo da escola e as crianças querem repeti-lo. A Sociologia da Infância revela que elas não só reproduzem, mas produzem cultura. Ao imitar o modelo da professora que lê para o outro, a criança reproduz, mas ao inventar a história ela produz.

Na figura 18 ficou registrado o momento em que Bia conta sua história.

Figura 18 - Bia contando uma história



Fonte elaborada pela autora

Outras crianças, mais ativas, queriam alternar as leituras e contar diversas histórias. Mas eu considerava nosso tempo curto e que eles tinham que usufruir ao máximo. Para outras, havia uma necessidade de estarem ao meu lado contando a história.

Percebi uma diversidade de opções. Como o acervo da escola era diverso, elas queriam contar todas as histórias que encontravam. Nem todas as narrações puderam ser gravadas, tendo em vista que eram muitas crianças. Mesmo assim, o fato de estarem com o livro nas mãos, folheá-lo e contarem as histórias para elas mesmas já lhes era o suficiente. Isso foi muito positivo, pois é em momentos como esses que as crianças produzem cultura. Os objetivos de minha metodologia não se restringiam a somente ler para as crianças nas Rodas de Leitura. As Rodas eram também para as leituras das crianças, para esse momento especial das crianças com os livros. Por isso a importância da Sociologia da infância que frisa uma pesquisa *com* crianças e não *sobre* crianças.

Num dos encontros, percebi a mesma atitude unânime em todas: a todo o tempo, elas queriam de algum modo me impressionar. Mas a necessidade em falar talvez tenha relação, tanto com o espaço em que elas estavam inseridas, a sala de leitura, quanto com a necessidade de ser o centro das atenções, assim como eu, mediadora, estava sendo. A criança podia falar e ao mesmo tempo ser ouvida.

Sobre o ato da narração, é preciso observar que as crianças não sabiam ler, mas afirmavam que sabiam. Cada uma a seu modo “lia” a história, dando vida e forma a cada uma delas, re-contando ou acrescentando informações ao enredo, tornando essas histórias como suas, com toda disposição como se aquela história fosse única.

Para Vygotsky, a criança:

[...]é capaz de transições surpreendentes, de espantosas generalizações e associações, quando o seu pensamento se aventura para lá das fronteiras do pequeno mundo palpável da sua experiência. Fora desse mundo, a criança constrói frequentemente surpreendentes complexos ilimitados pela universalidade das ligações que abarcam. (VYGOTSKY, 1991, p.57)

No momento em que uma criança terminava de contar uma história, outras crianças pediam para conta-la e as releituras continuavam entre elas, pois o importante naquele momento era o modo pelo qual elas se entregavam à leitura, ao texto, ao livro. Aquele mundo e aqueles momentos, na verdade, não pertenciam mais a mim, mas a elas.

Segundo Jobim e Souza (1994, p. 90) a criança emprega suas mágicas usando metamorfoses múltiplas, só ela dispõe tão bem da capacidade de estabelecer semelhanças. Esse dom a separa dos adultos, cuja imaginação se encontra tão bem adaptado à realidade.

Bia foi a única criança que trouxe à sua narrativa diálogos entre os personagens, pois ela disse não ter gostado da versão contada pelos colegas.

BIA: Eu vou contar de outro jeito: era uma vez os três porquinhos e aí: - o que você tá fazendo aqui? O porco disse lá.

Na narração de Bia, revelaram-se formas de coautoria. Destaco isso como um evento importante de letramento literário, pois aqui a criança trouxe para a história um conhecimento de sua vida, unindo à práticas sociais.

Na narrativa feita por Alê temos:

ALÊ: O gato foi pra lá, aí depois ele foi pegar o rato e ficou tão triste, e ele ficou brabo. Aí chegou a lua e ele virou morcego. O gato. Fim.

As crianças sempre demonstraram interesse em participar dos momentos de leitura, sempre querendo passear pela sala de leitura, escutar as histórias, ler, tocar e apreciar os livros, como também contar as histórias. Nesse caminho, a consequência mais importante é a oportunidade para a criança ampliar na capacidade de recepção e interlocução com a linguagem literária.

Num outro encontro com as crianças, percebi, do mesmo modo que no anterior, que o tempo todo elas queriam de algum modo me impressionar como na narrativa de Digo que foi interrompida por Cau, que apresentaram a obra *Os Três porquinhos*:

Digo: Três porcos ficaram muito felizes ainda quando foi pra casa. (CAU: nem sabe ler!) DIGO: e assim, (e mostrava as imagens) mas ainda o lobo foi pra casa e fim. CAU: Eu sei ler tia, ele nem sabe! Eu vou contar. Eu sei ela (referindo-se à história)

Com uma interpretação bem singela, com sua voz calma, mas firme, como se tivessem certeza do que estavam dizendo, elas continuavam suas narrativas. E as crianças, no geral, as escutavam, o público infantil naquele momento era dela. “Contar histórias sempre foi a arte de contá-las de novo” (BENJAMIN, 1994, p. 205).

Cau, que disse que sabia ler, fez sua narrativa:

CAU: Era uma vez três porquinhos. O primeiro ia trabalhar (Digo o interrompeu: não, o primeiro foi construir sua primeira casa de tijolos) Um queria trabalhar. O primeiro tava lá. O lobo foi na casa e derrubou a casa do porco. Derrubou a casa dele. A de palha. E o lobo acordou e ele saiu correndo. E o primeiro ficou na casa dele, do lobo e correu para casa do amigo dele. Ai o lobo ficou triste. Ele ficou lá e queimou rabo dele. E fim.

Pretendi mostrar com as crianças que a leitura de um texto literário vai além de uma compreensão textual. Ela pode ser uma experiência que mexe com o pensamento, a imaginação e ideias, ou seja, pode sensibilizá-las. O modo como a leitura foi internalizada é importante enquanto experiência particular, de mudança, de transformação, pois desde o contato visual com os livros até a sua decodificação completa na leitura e na narração, o processo de compreensão dessas crianças já está se realizando.

6 REFLEXÕES A TÍTULO DE CONCLUSÃO

A criança que se posta atrás do reposteiro se transforma em algo flutuante e branco, num espectro. A mesa sob a qual se acocora é transformada no ídolo de madeira do templo, cujas colunas são as quatro pernas talhadas. E atrás de uma porta, a criança é a própria porta; é como se a tivesse vestido com um disfarce pesado e, como bruxo vai enfeitiçar a todos que entrarem desavisadamente. Por nada nesse mundo podia ser descoberta. Que me descobrisse era capaz de me fazer petrificar como um ídolo debaixo da mesa, de me urdir para sempre às cortinas como um fantasma, de me encantar por toda a vida como uma pesada porta.

Walter Benjamin

Os encontros com as crianças abriram perspectivas para que eu refletisse a respeito das possibilidades de usos da literatura infantil na escola. Essas possibilidades se referem não somente ao uso da literatura infantil no processo de sensibilização e fruição da criança de idade pré-escolar, mas também a seu uso na formação dessas crianças para a vida como leitoras.

Reconhecer a criança enquanto ser pensante, com seus valores e detentora de ações e práticas sociais é uma preocupação da Sociologia da Infância, na qual busco norteamento para as hipóteses deste trabalho. Isso foi percebido nos encontros que tivemos quando elas quiseram participar contando suas versões das histórias que lhes eram contadas. Dar espaço para elas, deixando-as falar, foi como separar a infância do mundo adulto garantindo a elas condições de igualdade.

Numa pesquisa, temos a possibilidade de nos transformar, pois, parafraseando Simone de Beauvoir, não se nasce pesquisadora, torna-se uma. Por isso, ressalto que inicialmente tive dificuldades, dentro da escola, campo da pesquisa, de desvincular-me da posição de docente e me tornar uma pesquisadora. Em diversos momentos me vi como uma professora dando aulas e determinando o que as crianças deveriam fazer.

Em alguns momentos, estar com as crianças me levou me permitiu assumir a postura de professora tradicional, a que fala e não escuta. Fui muitas vezes um “adulto típico”. Nessas

horas, o auto-policiamento se faz imprescindível na pesquisa para que a dupla postura, de investigadora e professora, não interfira interferisse na qualidade etnográfica. O fato de eu ter optado por uma proposta de intervenção também influenciou nisso, pois tinha que conduzir as Rodas de Leitura. Mesmo assim, acredito que ao longo do percurso consegui construir certa exotopia, principalmente ao voltar aos registros do diário de campo, às fotografias e às gravações. Durante a análise dos dados produzidos, pude ser mais pesquisadora do que professora. Não foi um exercício fácil.

Meus momentos com as crianças não poderiam ser reduzidos a uma aula convencional, na qual a professora espera somente respostas prontas. Isso pode apontar para a ausência do diálogo entre todos os envolvidos no processo educativo, como bem entre todos os envolvidos na pesquisa de campo. Ser um adulto atípico é procurar observar resposta que não estão prontas, é deixar-se surpreender pelas crianças.

Diversas vozes chegam às reflexões tecidas neste trabalho: dos teóricos, como lentes de investigação; dos sujeitos, funcionários e crianças, como colaboradores e colaboradoras da pesquisa; do próprio campo, a escola, com sua descrição, da sala de leitura com sua estrutura e organização, auxiliando na construção das análises; e, junto a essas vozes, a minha, enquanto pesquisadora, que se investe de autoridade no momento da escrita, distinguindo o que é “estar lá” do que é “estar aqui” (GEERTZ, 1997).

Tentei realizar um trabalho a escrita de um texto polifônico, cujas vozes fossem organizadas aos poucos, durante a escrita. Essas vozes, no entanto, não foram colocadas ao mesmo tempo. Há a necessidade, no exercício da pesquisa, de assumir um papel que detém a função de analisar. Quem pesquisa deve ter a sensibilidade de saber que todas as vozes têm valor, ainda que a construção textual permita destaques para pontuações analíticas. Reflito, então, sobre a afirmação de Bakhtin (2006): “Em cada palavra há vozes, vozes que podem ser infinitamente longínquas, anônimas, quase despersonalizadas (...), inapreensíveis, e vozes próximas que soam simultaneamente.” (BAKHTIN, 2006, p. 109).

Reconheci que há diversas vozes se alinhando e se mostrando tanto conflituosas, quanto equilibradas entre as crianças em contato com a literatura infantil. As crianças são capazes de compreender os códigos linguísticos, ainda que não sejam os escritos, e assim conseguem entender o que as obras lidas expressam.

O que se buscou compreender aqui, por meio de uma pesquisa qualitativa com crianças de quatro e cinco anos de idade em contato com a literatura infantil, foram as condições de contato e as relações desencadeadas entre as crianças pelas teorias da Sociologia da Infância e do Letramento literário. Essa pesquisa apontou, então, para uma infância com conhecimentos literários, mesmo que própria de crianças não alfabetizadas ainda, mas produzindo e ressignificando sentidos em torno da literatura que é construída para elas.

Procurei manter o foco recorrendo ao fio condutor desta pesquisa, a hipótese de que devem-se lançar olhares diferenciados ao campo e aos sujeitos envolvidos na pesquisa. Assim, sobre a prática da experiência literária com as crianças, expandi meu olhar a uma reflexão sobre a função pedagogizante da literatura, sobre o uso da sala de leitura e sobre o papel da literatura na formação da criança como leitor.

A pedagogização da literatura é um ponto a ser questionado, pois a questão estética e poética de uma obra literária necessita de uma atenção maior dentro do espaço escolar: “A pedagogia deve retornar ao seu devido e importante lugar: meio e não fim. Conhecer e conhecer-se, constituir e constituir-se, significar o mundo e significar-se, eis o objeto maior da educação. (PERROTTI, 1990, p. 13) Daí uma prática pedagógica que contemple as ilustrações é necessária, pois adentrar no mundo infantil e se relacionar com ele não é tão fácil quanto parece e no espaço literário também se percebe que não é qualquer obra que consegue desenvolver algo que toque a criança, principalmente as não-leitoras.

O registro dos diversos encontros com as crianças, dentro da sala de leitura, constituiu-se não só numa oportunidade de analisar o uso do texto literário no âmbito escolar da educação infantil, mas numa possibilidade da criança conquistar sua autonomia e autoria na narrativa das histórias. O material gravado também mostra a reivindicação das crianças para serem ouvidas, algo que no momento dos encontros nem sempre percebi. Foi preciso certa distância do campo para ampliar meu olhar. Pausa e reflexão sobre minha postura foram essenciais para que eu conseguisse construir minhas análises sobre o que pude observar no campo, mas também o que pude observar de mim. “Fazer pesquisa é também um processo de ação e reflexão sobre o lugar da docência e da pesquisa” (PIMENTEL, 2011).

As leituras realizadas fizeram pensar de um modo, não superficial, mas inicial, num sentido de refletir sobre a literatura em sua função humanizadora, como pensada por Candido

(1972, p. 84): A literatura pode formar; mas não segundo a pedagogia oficial, [...] dado que a literatura, como a vida, ensina na medida em que atua com toda a sua gama, é artificial querer que ela funcione como os manuais de virtude e boa conduta. (CANDIDO, 1972, p.84). Os registros das falas das crianças revelam que as crianças refletem sobre seu cotidiano ao ouvirem a leitura de um texto literário, ressignificando tanto o texto lido como suas experiências. Nesse sentido, a leitura literária amplia as possibilidades de significação, humanizam.

É necessário, como disse Candido, um esforço para que reconheçamos que temos direito à fruição da arte como parte essencial responsável pela consolidação de seu universo de conhecimento, o que permite afirmar a importância que a literatura exerce no meio social, e na criança pequena não é diferente. Porém, o exercício pleno dessa função só será concretizada através de um esforço para que esse fim seja feito de modo correto, resultando de uma ação a qual somos responsáveis.

Levar um texto poético para o âmbito escolar, por exemplo, foi bastante positivo, pois não se poderia privar a criança desse contato intenso e afetivo que a poesia pode proporcionar com sua linguagem lúdica e sonora, conferindo a ela um grau elevado de qualidade e se assemelhando ao mundo infantil com toda a sua imaginação e criatividade, algo imprescindível para a formação da criança.

Já em relação ao espaço, consegui refletir sobre a necessidade do acesso das crianças aos livros, pois, enquanto instrumento de cidadania e formação, o livro passa a ser um componente essencial na vida escolar da criança.

No entanto, algumas ressalvas em relação ao uso da sala de leitura devem ser trazidas aqui. Percebi que esse espaço não foi criado de modo coletivo com crianças, isto é, esse é mais um espaço feito por adultos de modo verticalizado para as crianças; além disso, elas não tinham livre acesso à sala de leitura devido às regras explícitas do ambiente escolar sobre os usos dos espaços e sua conservação.

É importante criar ambientes agradáveis e aconchegantes, onde os livros estejam ao alcance das crianças ou onde elas possam relaxar e se sentirem a vontade com suas leituras, como foi o caso do uso dos tapetes e das almofadas. Esses ambientes também são um estímulo para a leitura, além de uma possibilidade de interação entre as crianças. Com essa

interação, elas possivelmente poderão associar os livros aos momentos agradáveis e às boas lembranças. Percebi que as crianças sentem a necessidade de explorar os espaços de leitura, pois percebi que é um espaço no qual elas podem ampliar seu repertório de conhecimento e imaginação.

Também é preciso considerar, frente ao histórico do PNBE, que as salas de leitura são uma novidade nas escolas. As práticas pedagógicas refletem hábitos antigos dos professores. É importante que haja incentivo para que mudem os hábitos e aproveitem mais esse espaço dos livros, que é um espaço inovador e que traz o potencial de práticas inovadoras. O *Paralapraca*, por exemplo, tinha começado há pouco tempo na escola campo da pesquisa, ter um baú ou outros recursos para despertar a interação das crianças com o ambiente ainda são elementos muito recentes nas escolas, o que merece a atenção dos pesquisadores comprometidos com novas propostas pedagógicas. Se a formação dos professores antes não contemplava essas questões, cada vez mais será preciso considerar que na formação inicial, nos cursos de Pedagogia, o uso de acervos e de espaços de leitura deverá ser considerado.

No tocante à imaginação, as ilustrações renderam boas análises. As crianças insistiam frequentemente em querer tocar o livro e ajudar a desvendar algum mistério do texto literário, esperando ansiosamente pela página seguinte, abrindo os pop-ups e tornando isso verdadeiros momentos de experiência literária. Muito já se tem escrito sobre a importância de ler para as crianças, mas deixar que peguem os livros e façam suas narrativas ainda é uma estratégia pedagógica pouco estudada.

A literatura infantil é, então, um veículo legítimo de acesso ao mundo – imaginário ou não e a escola deve assumir o compromisso de desenvolver nos pequenos futuros leitores o gosto pela leitura, despertando neles a competência para apreciar as diferentes possibilidades que a literatura pode oferecer.

Entendendo o letramento como um processo profundamente marcado pelo aspecto emocional, pode-se acrescentar que, nesse contexto, a imaginação teve um papel importante em todos os momentos de leitura, pois fez com que as crianças trouxessem suas emoções através de um resgate de lembranças, (re) vivenciando aspectos dos conhecimentos e das experiências propriamente delas. A imaginação, nesse caso, passa a ser vista como algo que

faz despertar o que há de mais íntimo na criança, ativando seus sentimentos e suas emoções, contribuindo, então, para a formação do sujeito.

Por isso se torna dever da escola organizar-se em torno de uma política de incentivo à leitura, que envolva toda a comunidade escolar, fazendo uso dos acervos que lhe são dados trazendo o contato do texto literário para as crianças. A importância de a criança ler ou ouvir textos é fundamental, pois como diz Benjamim (1984, p. 216), quem está na companhia de um narrador, nunca está sozinho.

Possivelmente, estar com os livros passa a ser um grande instrumento de estímulo para as crianças, pois se oferece a oportunidade do compartilhar. O modo como esses sujeitos, cada um deles, se apropria da leitura, é único. Como ele atribui significado ao que se é dito é o que importa. Nessa perspectiva, enquanto pesquisadora me questionei se nós adultos, estamos dispostos e preparados para escutar o que as crianças têm a dizer e se estamos cientes do processo de formação que pode consistir entre o encontro da criança com um texto literário? O que as crianças podem nos ensinar com esses momentos?

Nesta pesquisa, em especial, é necessário ressaltar que as construções realizadas nos encontros e nas observações feitas, reafirmou o que Candido (2006) já afirmava: A literatura é essencialmente uma reorganização do mundo em termos de arte (p.186) ou seja, nesse contexto de uma educação infantil com um público ainda não alfabetizado, a literatura passa a ter uma função social, na qual não somente a escola se transforma, mas também o ambiente familiar.

Em nenhum momento, no entanto, pretendi uma verdade final, mas empenhei-me na escuta sensível de suas vozes, a partir da interação com a literatura infantil, uma vez que esse era o propósito desta pesquisa.

Espero que essa pesquisa colabore para a construção de novas práticas pedagógicas que considerem as crianças como produtoras de cultura. É preciso garantir o tempo das crianças com os livros. Se foi difícil escutar todas as crianças e registrar cada narrativa que criaram, ficou evidente que todas queriam estar mais perto dos livros, pegar nos livros, virar suas páginas, observar as ilustrações de perto. As crianças querem estar com os livros, querem fazer suas experiências com eles. Isso ficou muito visível ao longo da pesquisa e nos registros de campo e das fotografias feitas.

Vários programas tanto públicos como oriundos de parcerias entre público e privado estão enviando livros para as escolas. É importante avançar o conhecimento sobre a relação das crianças com os livros. Pretendi com essa pesquisa contribuir para novas formas de perceber a relação da criança com a escrita na educação infantil e que a presença da literatura indique novos caminhos de respeito às suas vivências, pois, quando narradas, suas vivências são compartilhadas e viram experiências coletivas.

REFERÊNCIAS

- ARIÉS, Philippe. **História social da criança e da família**. Tradução de Dora Flaksman. Rio de Janeiro: LTC, 1973.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: _____. **Experiência e pobreza: magia e técnica, arte e política**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987. (Obras escolhidas).
- _____. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo, a educação**. São Paulo: Summus, 1984.
- BORDINI, Maria da Glória. Poesia infantil e transitoriedade do leitor criança. **Via Atlântica**. n. 14, p. 23-33, dez. 2008.
- BRASIL. **Constituição (1988)**. Brasília, DF, 1988.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil03/leis/19394.htm>>. Acesso em: 29 ago. 2014.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília, DF, 2010.
- BRAZILEIRO, Fabiane. **Cadernos de orientação paralapracá**. Ilustração de Santo Design. 2. ed. Barueri: Instituto C&A, 2013.
- CANDIDO, Antônio. **Vários escritos: o direito à literatura**. São Paulo: Duas Cidades, Ouro Sobre Azul, 2004. p. 169-191.
- _____. **Formação da literatura brasileira: momentos decisivos**. 11. ed. Belo Horizonte: Itatiaia. 1972. v. 1.
- COLOMER, Teresa. **A formação do leitor literário: narrativa infantil e juvenil atual**. Tradução de Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2003.
- CORSARO, William Arnold. **Sociologia da infância**. 2. ed. Tradução de Lia Gabriele R. Reis. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- _____. A reprodução interpretativa no brincar ao “faz-de-conta” das crianças. **Revista da Associação de Sociologia e Antropologia da Educação**, Porto, v. 17, p. 113-134, 2002.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

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

GEERTZ, Clifford. **O saber local**: novos ensaios em antropologia interpretativa. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

GONZALES ARROYO, Miguel. **O significado da infância**. Brasília: MEC/SEF, 1994. p. 88-92.

GRAUE, M. Elizabeth; WALSH, J. Daniel. **Investigação etnográfica com crianças**: teorias, métodos e ética. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

GREGORIN FILHO, José. Como analisar o texto literário para crianças. In: _____. **Literatura Infantil**: múltiplas linguagens na formação de leitores. São Paulo: Melhoramentos, 2009.

_____; PINA, Patricia; MCHELLI, Regina. (Org.). **A literatura infantil e juvenil hoje**: múltiplos olhares, diversas leituras. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2011.

INSTITUTO C&A. 2013. Disponível em: <<http://www.institutocea.org.br>>. Acesso em: 2 de ago. 2014.

ISER, Wolfgang. A interação do texto com o leitor. In: JAUSS, Hans Robert et al. (Org.). **A literatura e o leitor**: textos da estética da recepção. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. O jogo do texto. In: Jauss, Hans Robert et al. **A Literatura e o leitor**: textos de estética da recepção. Rio de Janeiro: Paz e Terra: 1979. p. 105-115

JAUSS, Hans Robert. **A história da literatura como provocação à teoria literária**. Tradução de Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994. v. 36.

JOBIM E SOUZA, Solange. **Infância e linguagem**: Bakhtin, Vygotsky e Benjamim. Campinas: Papyrus, 1994. (Magistério: formação e trabalho pedagógico).

KEFALÁS, Eliana. Leitura, voz e performance no ensino de literatura. **Revista Signótica, Goiânia**, v. 22, n. 2, p. 277-307, jul./dez. 2010.

KRAMER, Sonia. Autoria e autorização: questões éticas da pesquisa com crianças. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n. 116.p. p. 41-59, jul. 2002.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil brasileira**: história e histórias. 6. ed. São Paulo: Ática, 2004.

LARROSA, Jorge. **Experiência e alteridade em educação**. Buenos Aires: Homo Sapiens, 2009.

_____. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. n. 19, jan/abr. 2002.

MACEIÓ. Secretaria Municipal de Educação. **Projeto político-pedagógico do Centro Municipal de Educação Infantil Marechal João Batista Mascarenhas de Moraes**. Maceió, 2014.

OLIVEIRA, Zilma R. Os Ambientes de aprendizagem como recursos pedagógicos. In: _____ **Educação infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2008. (Docência em Formação).

ORTHOFF, Silvia. **Gato pra cá, rato pra lá**. Editora Rovellet, 2012.

PAULINO, Graça. **Das leituras ao letramento literário**. Belo Horizonte: UFMG; Pelotas: EDGUFPel, 2010.

PERROT, Jean. Os "livros-vivos" franceses: um novo paraíso cultural para nossos amiguinhos, os leitores infantis. **Rev. Fac. Educ.**, São Paulo, v. 24, n. 2, jul./dez. 1998

PIMENTEL, Claudia. As crianças e os livros. **Revista Contemporânea de Educação**., Rio de Janeiro, n. 11, jan./jul. 2011.

_____. **Espaços de livro e leitura: um estudo sobre as salas de leitura de escolas municipais da cidade do Rio de Janeiro**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

PERROTTI, Edmir. **Lugares da leitura: a escola como espaço de leitura**. São Paulo, 1990.

SAMAIN, Etienne; MENDONÇA, João Martinho de. Entre a escrita e a imagem: diálogos com Roberto Cardoso de Oliveira. **Rev. Antropol.** [online], v. 43, n. 1, p. 185-236, 2000. ISSN 0034-7701. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0034-77012000001000006&script=sci_arttext>. Acesso em: 2 fev. 2015.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Infância, exclusão social e educação como utopia realizável. **Educ. Soc.** [online]. 2002, v.23, n.78, p. 265-283, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n78/a15v2378.pdf>>. Acesso em: 2 fev. 2015.

_____. **Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância**. In: Educação e Sociedade, Campinas, v. 26. n. 91, p. 361-378, 2005.

SILVA, Jonathas Luiz Carvalho. Perspectivas históricas da biblioteca escolar no Brasil e análise da Lei 12.244/10. **Revista ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina**, Florianópolis,

v. 16, n. 2, p. 489-517, jul./dez., 2011.

SILVA, Marilda; VALDEMARIN, Vera Teresa. (Org.). **Pesquisa em educação: métodos e modos de fazer**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In EVANGELISTA, Aracy; BRINA, H.; MACHADO, M. Zélia (Org.). **A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil**. 2. ed. Belo Horizonte: CEALE; Autêntica, 2001.

VARGAS, Suzana. **Rodas de leitura: o que são, de onde vieram, para onde vão?** In: _____. **Leitura: uma aprendizagem de prazer**. Rio de Janeiro: José Olympio, 2009.

VYGOTSKY, Lev S. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**, n. 11, p. 23-36, jun. 2008.

_____. **Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico**. Tradução de Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009. Livro para professores.

_____. **Pensamento e linguagem**. 2001. Disponível em: <<http://www.jahr.org>>. Acesso em: 20.jan.2015.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. 8. ed. São Paulo: Global, 1994.

_____. **Como e por que ler a literatura infantil brasileira?** São Paulo: Objetiva, 2005.

APÊNDICE

