

UNINOVE



Universidade Nove de Julho

UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO

**PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM GESTÃO E
PRÁTICAS EDUCACIONAIS (PROGEPE)**

SIMONE ELIANE DOS SANTOS PESSANHA

**LITERATURA INFANTIL: A PRÁTICA PEDAGÓGICA DE UMA PROFESSORA
DE CRECHE**

**SÃO PAULO
2020**

SIMONE ELIANE DOS SANTOS PESSANHA

**LITERATURA INFANTIL: A PRÁTICA PEDAGÓGICA DE UMA PROFESSORA
DE CRECHE**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Práticas Educacionais da Universidade Nove de Julho (Progepe/Uninove), como requisito parcial para obtenção do grau de Mestra em Educação, sob a orientação da professora Dra. Ligia de Carvalho Abões Vercelli.

**SÃO PAULO
2020**

Pessanha, Simone Eliane dos Santos.

Literatura infantil: a prática pedagógica de uma professora de creche. / Simone Eliane dos Santos Pessanha. 2020.

160 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Nove de Julho - UNINOVE, São Paulo, 2020.

Orientador (a): Prof^ª. Dr^ª. Ligia de Carvalho Abões Vercelli.

1. Literatura infantil. 2. Leitura. 3. Prática pedagógica. 4. Centro de educação infantil. 5. Crianças de 3 anos.

I. Vercelli, Ligia de Carvalho Abões. II. Título.

CDU 372

SIMONE ELIANE DOS SANTOS PESSANHA

**LITERATURA INFANTIL: A PRÁTICA PEDAGÓGICA DE UMA PROFESSORA
DE CRECHE**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Práticas Educacionais da Universidade Nove de Julho (Progepe/Uninove), como requisito para a obtenção do título de Mestra em Educação, sob a orientação da professora Dra. Ligia de Carvalho Abões Vercelli.

São Paulo, 27 de março de 2020.

BANCA EXAMINADORA

Presidente: Profa. Ligia de Carvalho Abões Vercelli, Dra. (Uninove/SP)

Membro: Profa. Marta Regina Paulo da Silva, Dra. (USCS/SP)

Membro: Prof. Maurício Pedro da Silva, Dr. (Uninove/SP)

Membro: Profa. Célia Maria Haas, Dra. (Unicid/ SP)

Membro: Profa. Marcia Fusaro, Dra. (Uninove/SP)

Dedico este trabalho ao meu esposo Marcelo, pelo apoio e confiança necessários para que eu pudesse finalizá-lo, e ao meu filho Leonardo, dedicado e comprometido com os estudos. Saber que vocês dois estão ao meu lado serve como incentivo para que eu nunca desista e continue nessa busca incessante do conhecimento.

AGRADECIMENTOS

À Universidade Nove de Julho (Uninove), pela oportunidade de realizar um sonho que para mim parecia impossível e que se tornou realidade em virtude da bolsa de estudos que me foi concedida. A todo o corpo docente, além da direção, administração e os profissionais envolvidos que trabalham com seriedade para proporcionar as condições necessárias para que eu alcançasse meus objetivos, e pela qualidade e comprometimento do Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Práticas Educacionais (Progepe).

Agradeço a minha família, peça fundamental por eu ser a pessoa que sou hoje. Tenho imensa gratidão por todos. Vocês têm grande importância nessa conquista, entendendo meus momentos de ausência, porém isso se fez necessário para que pudesse realizar este trabalho. Agradeço, em especial, meu filho Leonardo e meu esposo Marcelo, pois em todos os momentos me incentivaram e, igualmente, tiveram paciência quando eu estava frustrada, acreditando que não daria conta da escrita desta dissertação. Vocês foram essenciais nessa etapa de minha vida. Agradeço todo o apoio, ele foi fundamental e eu sou GRATA!

Agradeço imensamente a minha orientadora, professora doutora Ligia de Carvalho Abões Vercelli, por todo o tempo em que se dedicou a me ajudar durante o processo de realização desta dissertação, sempre disponível nos momentos em que estivemos juntas, esclarecendo minhas dúvidas, corrigindo, sugerindo, incentivando e mostrando os caminhos a seguir. Esses momentos foram fundamentais para o meu aprendizado e estarão presentes comigo eternamente.

Agradeço com carinho aos professores doutores Maurício Pedro da Silva e Marta Regina Paulo da Silva, pela leitura atenta e pelas contribuições oferecidas à época da qualificação desta dissertação.

À Aline e Jennifer, secretárias do Progepe, pelo apoio e prontidão nas informações prestadas; sem elas, perderíamos um suporte necessário para a efetivação do curso. Aos professores que, com sutileza e sabedoria, proporcionaram debates e momentos importantes de descobertas, aprendizagem e conhecimento. Através dos ensinamentos, permitiram que hoje eu pudesse concluir este curso.

Aos colegas que iniciaram o curso comigo na turma do Progepe 2018. Juntos compartilhamos aulas fantásticas, seminários com temas diversos, a viagem do módulo internacional para a Universidade Internacional da Flórida (FIU), em Miami, a prova de proficiência em inglês; enfim, vários sentimentos e desafios foram compartilhados por todos, ao longo do percurso, mas superados. Destaco Meire Cardoso e Ingrid Santella, amigas do

Mestrado, que se fizeram muito presentes durante todo o curso e, juntas, compartilhamos momentos de angústias e incertezas, mas isso foi preciso para que aprendêssemos mais e hoje nos tornássemos mais fortes.

Preciso mencionar que, ao iniciar o Mestrado, ainda não trabalhava na área da educação; isso veio a se efetivar em 2019. Tenho aprendido muito e compreendido mais e melhor muitas questões que permeiam essa área. Esse processo de conhecimento me ajudou muito na compreensão desta pesquisa.

Enfim, agradeço a todos que contribuíram para a realização deste trabalho, seja de forma direta ou indireta. Não é possível nomear todas as pessoas que me ajudaram, mas registro aqui o meu profundo e sincero agradecimento. OBRIGADA!

RESUMO

PESSANHA, Simone Eliane dos Santos. **Literatura infantil:** a prática pedagógica de uma professora de creche. 2020. 160 f. (Dissertação de Mestrado). Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Práticas Educacionais. Universidade Nove de Julho (Uninove), São Paulo, 2020.

O objeto da presente pesquisa é a prática pedagógica de uma professora de creche referente à Literatura infantil. Os questionamentos que nortearam o estudo foram: Como a Literatura infantil é trabalhada por uma professora de crianças de três anos? De que forma o texto e a imagem são consideradas na prática da professora? O objetivo geral foi analisar a prática pedagógica referente à Literatura de uma professora que trabalha com crianças de três anos em um Centro de Educação Infantil (CEI) localizado na cidade de São Paulo, por nós denominado “Estelinha”. Como objetivos específicos, relacionamos os seguintes: verificar como a Literatura infantil é trabalhada por uma professora de crianças de três anos; verificar de que forma o texto e a imagem são consideradas na prática da professora. Partimos da premissa de que é possível trabalhar a Literatura infantil com as crianças bem pequenas e, por serem potentes, são capazes de questionar e de se posicionar diante das narrativas. O sujeito da pesquisa foi uma professora que leciona para crianças de três anos no CEI mencionado. A metodologia utilizada foi de cunho qualitativo e os instrumentos de coleta de dados foram: observação da prática docente com ênfase na Literatura, entrevista com a professora e posterior diálogo com a docente. As análises dos dados foram realizadas de acordo com a análise de conteúdo, segundo Bardin. No que se refere ao referencial teórico, recorreremos aos seguintes autores: Abramovich, Baptista, Coelho, Fonseca, Parreiras, Silva, Zilberman, entre outros. A análise dos dados nos permitiu elencar, além da categoria principal, Literatura infantil, outras duas, a saber: a) concepção de criança como sujeito passivo no processo de conhecimento; b) prática pedagógica instrumentalizada no que se refere à Literatura. No que se refere à primeira categoria, observamos que a professora fez a leitura usando modalidades na voz, utilizou-se de onomatopeias, contou as histórias de forma envolvente proporcionando a interação das crianças, apontando o caráter lúdico da Literatura. Quanto à segunda categoria, percebemos que as narrativas com textos e imagens despertaram o interesse dos(as) pequenos(as) e vários sentimentos nas crianças, possibilitando, em alguns momentos, que elas participassem ativamente, tecendo vários comentários, porém, nos horários em que estivemos no CEI, a escolha dos livros sempre partiu da docente e nem sempre houve possibilidade de as crianças se expressarem a respeito das histórias. Quanto à terceira categoria, identificamos que a docente utiliza critérios para a escolha dos livros e que esses possuem objetivos pedagógicos a serem alcançados; contudo, os horários de Literatura infantil ocorreram sempre da mesma forma, de maneira verticalizada, algumas vezes com finalidade pedagógica, sem muita valorização do caráter estético. Diante desses resultados e de outros apresentados nesta dissertação, vimos como fundamental que a Literatura infantil seja discutida tanto na formação inicial quanto na formação continuada de professores(as) para que possamos minimizar os problemas mencionados.

Palavras-chave: Literatura infantil. Leitura. Prática pedagógica. Centro de Educação Infantil. Crianças de 3 anos.

ABSTRACT

PESSANHA, Simone Eliane dos Santos. **Children's literature:** the pedagogical practice of a daycare teacher. 2020. 160 f. (Masters dissertation). Professional Master's Program in Management and Educational Practices. University Nove de Julho (Uninove), São Paulo, 2020.

The object of this research is the pedagogical practice of a nursery teacher regarding children's literature. The questions that guided the study were: How is children's literature worked by a three-year-old teacher? How are text and image considered in the teacher's practice? The general objective was to analyze the pedagogical practice related to the Literature of a teacher who works with three year old children in a Child Education Center (CEI) located in the city of São Paulo, which we call "Estelinha". As specific objectives, we list the following: to verify how children's literature is worked by a teacher of 3 year old children; verify how the text and the image are considered in the teacher's practice. We start from the premise that it is possible to work with children's literature with very young children and, because they are powerful, they are able to question and position themselves in front of the narratives. The research subject was a teacher who teaches for three year old children in the mentioned CEI. The methodology used was of a qualitative nature and the data collection instruments were: observation of teaching practice with an emphasis on literature, interview with the teacher and subsequent dialogue with the teacher. Data analysis was performed according to content analysis according to Bardin. Regarding the theoretical framework, we will use the following authors: Abramovich, Baptista, Coelho, Fonseca, Parreiras, Silva, Zilberman, among others. The analysis of the data allowed us to list, in addition to the main category, Children's Literature, two others, namely: a) conception of children as passive subjects in the knowledge process; b) instrumentalized pedagogical practice with regard to literature. With regard to the first category, we observed that the teacher did the reading using modalities in her voice, used onomatopoeia, told the stories in an engaging way providing the interaction of the children, pointing out the playful character of Literature. As for the second category, we noticed that the narratives with texts and images aroused the interest of the little ones and various feelings in the children, making it possible, at times, for them to participate actively, making various comments, however, at the times we were at the CEI, the choice of books always came from the teacher and children were not always able to express themselves about the stories. As for the third, category, we identified that the teacher uses criteria for the choice of books and that they have pedagogical objectives to be achieved, however, children's literature schedules have always occurred in the same way, in a vertical manner, sometimes with pedagogical purposes, without much appreciation of the aesthetic character. In view of these results and others presented in this dissertation, we saw it as fundamental that children's literature be discussed both in the initial and in the continuing education of teachers so that we can minimize the problems mentioned.

Keywords: Children's literature. Reading. Pedagogical practice. Child Education Center. Children of three years.

RESUMEN

PESSANHA, Simone Eliane dos Santos. **Literatura infantil:** la práctica pedagógica de una maestra de guardería. 2020. 160 f. (Tesis de maestría). Programa de Maestría Profesional en Gestión y Prácticas Educativas. Universidad Nove de Julho (Uninove), São Paulo, 2020.

El objetivo de esta investigación es la práctica pedagógica de una maestra de guardería con respecto a la literatura infantil. Las preguntas que guiaron el estudio fueron: ¿Cómo trabaja la literatura infantil un maestro de tres años? ¿Cómo se consideran el texto y la imagen en la práctica del profesor? El objetivo general fue analizar la práctica pedagógica relacionada con la literatura de un maestro que trabaja con niños de tres años en un Centro de Educación de la Primera Infancia (CEI) ubicado en la ciudad de São Paulo, que llamamos "Estelinha". Como objetivos específicos, enumeramos lo siguiente: para verificar cómo un maestro de niños de tres años trabaja la literatura infantil; verificar cómo se considera el texto y la imagen en la práctica del profesor. Partimos de la premisa de que es posible trabajar con literatura infantil con niños muy pequeños y, debido a que son poderosos, pueden cuestionarse y posicionarse frente a las narraciones. El sujeto de la investigación fue un maestro que enseña a niños de tres años en el mencionado CEI. La metodología utilizada fue de naturaleza cualitativa y los instrumentos de recolección de datos fueron: observación de la práctica docente con énfasis en la literatura, entrevista con el maestro y diálogo posterior con el maestro. El análisis de datos se realizó de acuerdo con el análisis de contenido de acuerdo con Bardin. En cuanto al marco teórico, utilizaremos los siguientes autores: Abramovich, Baptista, Coelho, Fonseca, Parreiras, Silva, Zilberman, entre otros. El análisis de los datos nos permitió enumerar, además de la categoría principal, Literatura infantil, otras dos, a saber: a) concepción de un niño como sujeto pasivo en el proceso de conocimiento; b) práctica pedagógica instrumentalizada con respecto a la literatura. Con respecto a la primera categoría, observamos que la maestra hizo la lectura usando modalidades en su voz, usó onomatopeya, contó las historias de una manera atractiva proporcionando la interacción de los niños, señalando el carácter lúdico de la literatura. En cuanto a la segunda categoría, notamos que las narraciones con textos e imágenes despertaron el interés de los más pequeños y diversos sentimientos en los niños, lo que hizo posible, a veces, que participaran activamente, sin embargo, haciendo varios comentarios en los momentos en que estábamos CEI, la elección de los libros siempre vino del maestro y los niños no siempre podían expresarse sobre las historias. En cuanto a la tercera categoría, identificamos que el maestro usa criterios para la elección de libros y que tienen objetivos pedagógicos que se deben alcanzar, sin embargo, los horarios de literatura infantil siempre se han producido de la misma manera, de manera vertical, a veces con fines pedagógicos, sin mucha apreciación del carácter estético. En vista de estos resultados y otros presentados en esta disertación, vimos que es fundamental que la literatura infantil se discuta tanto en la educación inicial como en la educación continua de los maestros para que podamos minimizar los problemas mencionados.

Palabras clave: Literatura infantil. Lectura Práctica pedagógica. Centro de Educación Infantil. Niños de tres años.

LISTA DE FIGURAS E QUADRO

Figura 1 – Literatura infantil: momento de contação de história	102
Figura 2 – Pátio/refeitório onde são servidas as refeições.....	105
Figura 3 – Pátio/refeitório onde são servidas as refeições.....	105
Figura 4 – Pátio/refeitório onde são servidas as refeições.....	106
Figura 5 – Literatura infantil: interação com as crianças	106
Figura 6 – Capa do livro Lelé da Cuca.....	107
Figura 7 – O mosquitinho Aragão e a cobra Lelé da Cuca.....	107
Figura 8 – A borboleta Loreta e a cobra Lelé da Cuca.....	108
Figura 9 – O vaga-lume Pisca-Pisca e a cobra Lelé da Cuca	109
Figura 10 – A barata Tatá e a cobra Lelé da Cuca	109
Figura 11 – O grilo Pula-Pula e a cobra Lelé da Cuca	110
Figura 12 – O Bem-Te-Vi e a cobra Lelé da Cuca.....	111
Figura 13 – Todos os bichinhos da história fugindo da boca de Lelé	111
Figura 14 – Cobra Lelé da Cuca brincando feliz com os novos amigos	112
Figura 15 – Capa do livro O sapo Bocarrão	113
Figura 16 – O sapo Bocarrão e sua linguona comprida querendo comer moscas.....	114
Figura 17 – O sapo Bocarrão conversando com um passarinho azul.....	115
Figura 18 – O sapo Bocarrão conversando com um rato castanho peludo.....	116
Figura 19 – O sapo Bocarrão conversando com um enorme crocodilo.....	116
Figura 20 – O sapo Bocarrão com a barriga cheia	117
Figura 21 – O mergulho do sapo Bocarrão.....	117
Figura 22 – Capa do livro Um bebê em forma de gente.....	119
Figura 23 – O Bebê Maluquinho está rabiscando.....	119
Figura 24 – Um sol amarelo e um chapéu marrom que foram imaginados.....	120
Figura 25 – Uma casa azul e um carrinho verde que foram construídos.....	121
Figura 26 – Uma pipa laranja e um balão azulado que foram desenhados	121
Figura 27 – Página final do livro que mostra um bebê bem contente	122
Figura 28 – Brinquedoteca do CEI.....	124
Figura 29 – Brinquedoteca do CEI.....	124
Figura 30 – Corredor lateral direito das salas onde são realizadas as brincadeiras externas .	125
Figura 31 – Corredor lateral esquerdo das salas onde são realizadas as brincadeiras externas...	125
Figura 32 – Corredor lateral esquerdo onde ficam as motocicletas e o pequeno playground.....	126
Quadro 1 – Pesquisas acadêmicas que vêm ao encontro do nosso objeto de estudo	18

LISTA DE SIGLAS

- ANPED** – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
- APM** – Associação de Pais e Mestres
- BDTD** – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
- BNCC** – Base Nacional Comum Curricular
- CAPES** – Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CEI** – Centro de Educação Infantil
- CEFAM** – Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
- CEMEI** – Centro Municipal de Educação Infantil
- CEII** – Centro de Educação Infantil Indígena
- CEU** – Centro Educacional Unificado
- CIPA** – Comissão Interna de Prevenção de Acidentes
- DCN** – Diretrizes Curriculares Nacionais
- DCNEB** – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica
- DCNEI** – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
- DRE** – Diretoria Regional de Educação
- ECA** – Estatuto da Criança e do Adolescente
- EF** – Ensino Fundamental
- EI** – Educação Infantil
- EJA** – Educação de Jovens e Adultos
- EM** – Ensino Médio
- EMEI** – Escola Municipal de Educação Infantil
- EMEF** – Escola Municipal de Ensino Fundamental
- FIU** – Universidade Internacional da Flórida
- GRUPEIFORP** – Grupo de Pesquisa sobre Educação Infantil e Formação de Professores
- IBICT** – Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
- IES** – Instituto de Educação Superior
- LDB** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
- LIMAPE** – Linha de pesquisa e de intervenção em metodologias da aprendizagem e práticas educacionais
- PEA** – Projeto Especial de Ação

PEB – Professor de Educação Básica

PPP – Projeto Político-Pedagógico

PROGEPE – Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Práticas Educacionais

RCNEI – Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

SCIELO – Scientific Electronic Library Online

SME – Secretaria Municipal de Educação

TEA – Transtorno do Espectro Autista

UCB – Universidade Católica de Brasília

UCS – Universidade de Caxias do Sul

UEI – Unidade de Educação Infantil

UEMS – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

UFES – Universidade Federal do Espírito Santo

UFJF – Universidade Federal de Juiz de Fora

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UFPE – Universidade Federal de Pernambuco

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

UNINOVE – Universidade Nove de Julho

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	14
1 INTRODUÇÃO	17
2 CONTEXTUALIZANDO A LITERATURA INFANTIL	24
2.1 Conceituando a Literatura	24
2.2 Surgimento da Literatura infantil no cenário mundial	28
2.3 A Literatura infantil no Brasil	38
2.4 A Literatura em diferentes documentos oficiais que regem a Educação Infantil	51
2.4.1 A Literatura infantil no <i>Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil</i> (RCNEI – BRASIL, 1998)	51
2.4.2 A Literatura infantil nas <i>Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica</i> (DCNEB – BRASIL, 2013) e <i>Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação</i> <i>Infantil</i> (DCNEI – BRASIL, 2010)	57
2.4.3 A Literatura infantil no documento <i>Brinquedos e brincadeiras de creches: manual de</i> <i>orientação pedagógica</i> (BRASIL, 2012)	61
2.4.4 A Literatura infantil na Base Nacional Comum Curricular (BNCC – BRASIL, 2017) ..	65
3 O PAPEL DO PROFESSOR FACE A LITERATURA COM CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO ESCOLAR	71
3.1 O papel do(a) professor(a) no processo de aquisição da capacidade leitora da criança	71
4 LITERATURA INFANTIL: A PRÁTICA PEDAGÓGICA DE UMA PROFESSORA DE CRECHE	95
4.1 Metodologia	95
4.2 Caracterização do Centro de Educação Infantil (CEI) “Estelinha”, universo da pesquisa	100
4.3 O passo a passo da pesquisa	103
4.4 Entrevista semiestruturada com o sujeito da pesquisa	128
4.5 Análise dos dados obtidos por meio das observações e da entrevista com a professora	131
4.5.1 Categoria 1 – Literatura infantil	132
4.5.2 Categoria 2 – Concepção de criança como sujeito passivo no processo de conhecimento	140

4.5.3 Categoria 3 – Prática pedagógica instrumentalizada no que se refere à Literatura	147
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	151
REFERÊNCIAS	156
ANEXO A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	160

APRESENTAÇÃO

É através duma história que se podem descobrir outros lugares, outros tempos, outros jeitos de agir e de ser, outra ética, outra ótica... É ficar sabendo História, Geografia, Filosofia, Política, Sociologia, sem precisar saber o nome disso tudo e muito menos achar que tem cara de aula... Porque, se tiver, deixa de ser literatura, deixa de ser prazer e passa a ser Didática, que é outro departamento (não tão preocupado em abrir portas da compreensão do mundo). (ABRAMOVICH, 1995, p. 17)

Para que eu possa explicar ao leitor o porquê da escolha do meu objeto de pesquisa, Literatura infantil para crianças bem pequenas, entendo ser necessário relatar um pouco sobre a minha história de vida. Meus pais são naturais de Pernambuco, e com muito sacrifício estudaram até a quarta série do antigo curso primário. Por serem da zona rural, a única escola que havia ficava a mais de uma hora de caminhada, porém realizaram este longo percurso todos os dias, até concluírem os estudos. Logo após o casamento, vieram morar em São Paulo com o intuito de construir uma família, assim como muitas outras famílias vindas da região Nordeste do país. O início foi difícil, mas com o tempo tudo se encaminhou e suas vidas melhoraram.

Recordo que em minha casa havia uma estante com alguns objetos de enfeite e somente uma prateleira destinada aos livros. Naquela época, por volta dos anos de 1980 era muito comum que vendedores passassem nas portas das casas vendendo enciclopédias; eles diziam que as famílias que tinham filhos e que estavam na escola precisavam ter uma coleção, caso contrário, as crianças não teriam onde pesquisar para que pudessem realizar os trabalhos escolares, até porque as bibliotecas não eram muitas e o acesso era difícil. Meus pais compraram a enciclopédia e hoje, a distância, consigo avaliar o quanto aqueles livros me ajudaram a realizar as pesquisas, assim como os meus irmãos.

Pensando em toda essa facilidade tecnológica que temos hoje, onde podemos adquirir qualquer livro com apenas um click, talvez possa parecer saudosismo, mas lembro muito daqueles livros; sempre folheava um ou outro. Os assuntos eram variados e muito interessantes, isso sem falar nas figuras que, muitas vezes, falavam mais do que as palavras. E os mapas dos países, eu achava que eram perfeitos. Sei que aprendi muito com aquela enciclopédia e ela estará sempre em minha memória.

Na adolescência, tive contato com leituras variadas. Minha irmã já trabalhava e fez assinatura de revistas e de gibis da Turma da Mônica. Esses eu nunca esquecerei, faziam a festa da casa; era impossível ler e não rir das histórias. Também li outros livros que me interessaram bastante.

Ainda na adolescência, tive um professor de Língua Portuguesa e Literatura. Além de ensinar gramática, nas aulas de Literatura, ele nos proporcionava leituras interessantes e contextualizadas, ensinava-nos a ler e entender o enredo das histórias; não indicava uma leitura ao acaso, era preciso entender o que era apresentado. Nessa época, eu tive a certeza de que a leitura e a Literatura faziam parte da minha vida, pois sempre mergulhava nos livros como se eu fosse uma das personagens das histórias. Imaginava os lugares, as pessoas, as roupas, as reações, e por muitas vezes tive vontade de mexer um pouquinho no final da história; mas naquela ocasião eu achava que, se eu modificasse as narrativas, elas não teriam tanto encanto. Ledo engano!

Quando eu cursava o antigo segundo grau, hoje, Ensino Médio, a minha irmã iniciou o curso de Letras. Devido a isto, sempre levava diversos livros de Literatura para casa. Os assuntos e os autores eram variados, e eu aproveitava para ler todos que me interessavam. Igualmente, eu também lia livros que não eram dos autores consagrados da Literatura, mas continham histórias diversas que para mim eram fascinantes. Em função disso, meu gosto pela leitura e Literatura aumentou.

Demorei um pouco para perceber que queria ser professora; era uma vontade que ainda não havia aflorado. Ao notar esse interesse, no ano de 2013, iniciei o curso de Letras/Português na Universidade Nove de Julho (Uninove). O curso foi além de minhas expectativas, e a leitura e a Literatura estavam presentes em todas as aulas.

Nessa época, meu filho cursava a Educação Infantil, e todas as vezes que a professora proporcionava atividades envolvendo a Literatura, ele chegava feliz e contando como havia sido. Percebi, naquele momento, o quanto a Literatura é importante nessa etapa da Educação Básica, ainda mais quando realizada de forma contextualizada e proporcionando aos pequenos as descobertas que cada enredo proporciona. Dei-me conta de que a Literatura infantil não foi presente em minha alfabetização. Ela fora introduzida de forma mecânica para que eu aprendesse a ler e a escrever; deveria copiar as histórias. O meu encantamento foi retomado somente no Ensino Médio.

Ainda cursando Letras, já sabia que, ao término do curso, eu me matricularia em Pedagogia, pois também almejava ser professora da Educação Infantil ao 5º ano. Assim ocorreu e, simultaneamente, cursei a graduação em Pedagogia e a pós-graduação *lato sensu* em Psicopedagogia, ambas também na Uninove, por entender que deveria aprofundar meus conhecimentos sobre o universo da educação. Percebi que a Literatura infantil pode proporcionar inúmeros benefícios às crianças, tais como um entendimento maior de assuntos distintos, compreender melhor demais textos, adquirir contato com culturas diferentes e

aprender que as pessoas são diferentes e singulares. A leitura pode levar à reflexão e proporcionar aos pequenos o crescimento pessoal.

Acho fundamental estar em constante aprendizado e o aprimoramento acadêmico, o processo de construção do conhecimento deve ser uma busca contínua, por isso, em 2018, matriculei-me em outro curso de pós-graduação *lato sensu*, Formação de Docentes para o Ensino Superior, também na Uninove, e ao mesmo tempo, com o objetivo de aprofundar meus estudos sobre a Literatura infantil, ingressei no Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Práticas Educacionais da Universidade Nove de Julho (Progepe/Uninove), compondo a Linha de Pesquisa e de Intervenção em Metodologias da Aprendizagem e Práticas Educacionais (Limape).

Em 2017, inscrevi-me para o Concurso Público da Prefeitura Municipal de Franco da Rocha, cidade localizada no Estado de São Paulo – Edital nº 01/2017, Professor de Educação Básica (PEB I) –, no qual fui aprovada, e no início de 2019 assumi o cargo. Estou aprendendo muito com essa nova experiência e, a cada dia, percebo a realidade em que a educação brasileira está inserida. Os desafios são grandes, mas é possível oferecer uma educação comprometida com a superação dos obstáculos existentes.

1 INTRODUÇÃO

Ler, pra mim, sempre significou abrir todas as comportas pra entender o mundo através dos olhos dos autores e da vivência das personagens... Ler foi sempre maravilha, gostosura, necessidade primeira e básica, prazer insubstituível... E continua, lindamente, sendo exatamente isso! (ABRAMOVICH, 1995, p. 14).

A Literatura tem sido foco de várias pesquisas acadêmicas, principalmente no que se refere à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental I. Quanto ao primeiro ciclo da Educação Básica, mais precisamente a creche, apontamos ainda nesta introdução alguns estudos realizados sobre a temática.

Todos eles ressaltam que a Literatura infantil promove o desenvolvimento da imaginação, da criatividade, da linguagem e estimula para o aprendizado da leitura e da escrita convencional, além de oferecer meios para que os(as) pequenos(as) possam lidar com questões emocionais que estejam vivendo no momento da contação de histórias.

A Literatura infantil é um importante instrumento de comunicação e de interação social, pois, por meio de suas narrativas, cumpre o papel de transmissão dos conhecimentos da cultura de uma sociedade. A obra literária é um elo na relação do(a) leitor(a) com a realidade, possibilita que os sentimentos e ideias o(a) levem à reflexão, auxiliando no processo de transformação social.

Sendo assim, os(as) professores(as) assumem um papel determinante, pois são eles(as) quem irão orientar e criar condições para que as crianças leiam, mesmo que de forma não convencional, as histórias disponibilizadas ou escolhidas pelos(as) pequenos(as), a fim de que possam utilizar os conhecimentos prévios que possuem e se apropriar de novos conhecimentos, a partir da leitura selecionada.

Cecília Meireles (2001), escritora brasileira de repercussão nacional, ao apontar aspectos relevantes em um livro, traz contribuições importantes à prática pedagógica do(a) professor(a) no que se refere à Literatura infantil. Segundo ela, os(as) professores(as) devem oferecer livros de qualidade às crianças, pois eles proporcionam o desenvolvimento das habilidades de leitura e intelectuais, por isso, os livros têm de ser atrativos. Para Meireles, não é correto que a Literatura infantil seja dividida entre aspectos morais, instrutivo e recreativo, uma vez que esses são indissociáveis.

Complementa ressaltando que os adultos devem colocar à disposição das crianças livros de caráter científico, poético e moral. Além disso, o assunto do livro tem de fazer sentido à criança, para que ela entenda e aproveite melhor a mensagem transmitida. Segundo

a escritora, um livro mal escolhido não auxilia a educação das crianças e, por isso, deve ser lido pelo(a) adulto(a) antes de ser disponibilizado.

O(A) docente, ao realizar a leitura sobre diferentes gêneros textuais, possibilita que a criança, mesmo na mais tenra idade, entre em contato com diferentes aspectos fornecidos pela história, discuta-os e os interprete a partir da compreensão que tiveram. Em função disso, vimos como fundamental analisar a prática pedagógica de uma professora de creche referente à Literatura, para que possamos, a partir de nossas observações, dialogar com a docente e, se necessário, propor uma intervenção para que a prática seja ressignificada.

Para iniciarmos esta pesquisa foi realizada uma busca nas plataformas do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (Ibict), por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), no Scientific Electronic Library Online (SciELO) e na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped – GT 07 – crianças de 0 a 6 anos), no período de 2014 a 2018, somente na área da educação. Para tanto, utilizamos os seguintes descritores: Literatura e Educação Infantil; Literatura e Centro de Educação Infantil; Contribuições da Literatura para crianças bem pequenas. Nessa busca, foram encontradas seis dissertações, uma tese e um artigo, conforme indicação no quadro abaixo:

Quadro 1 – Pesquisas acadêmicas que vêm ao encontro do nosso objeto de estudo

AUTOR	TÍTULO DO TRABALHO	MODALIDADE	ANO	UNIVERSIDADE
Kelly Cristina Vaz de Carvalho Marques	A literatura infantil e a formação cidadã: o fazer docente da Educação Infantil	Dissertação	2018	Universidade Católica de Brasília (UCB)
Marcela Lais Allgayer Pinto	Interação de bebês com livros literários	Dissertação	2018	Universidade de Caxias do Sul (UCS)
Maiara Ferreira de Souza	Tempos e espaços de leitura literária na Educação Infantil	Dissertação	2018	Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)
Letícia Carla dos Santos Melo Hampel	Os bebês, a professora e os livros de literatura: reflexões sobre a mediação da leitura no berçário	Dissertação	2016	Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)
				Continua

Conclusão				
Cristiene de Souza Leite Galvão	Existe uma literatura para bebês?	Dissertação	2016	Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)
Daniela Gaspar Pedrazzoli Bagnasco	Leitura de histórias na Educação Infantil: como se desenvolve?	Tese	2014	Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)
Renata de Almeida Torres Vilhena	Literatura na Educação Infantil: práticas pedagógicas e a formação da criança pequena	Dissertação	2014	Universidade Nove de Julho (Uninove)
Ana Maura Tavares dos Anjos; Andréa da Costa Silva	Literatura infantil e sua interface com o desenvolvimento da leitura e da escrita na Educação Infantil: um olhar reflexivo	Artigo	2014	Interfaces da Educação, v. 5, n. 13, p. 141-156, 1 abr. 2014

Fonte: Quadro elaborado pela autora desta dissertação (2020).

Kelly Cristina Vaz de Carvalho Marques (2018), na dissertação *A literatura infantil e a formação cidadã: o fazer docente da Educação Infantil*, teve por objetivo analisar de que forma a prática docente dos professores das escolas municipais de Educação Infantil da cidade de Ilha Grande do Piauí (PI), utilizavam ou não a Literatura infantil como um instrumento para o desenvolvimento da formação cidadã das crianças. A pesquisa de cunho qualitativo fez uso, como instrumentos de coleta de dados, das observações das aulas das professoras de três escolas públicas municipais de Educação Infantil, leitura dos diários de aula e do diário de campo. Para examinar os dados, a autora utilizou a análise interpretativa, defendida por Zabalza (2004). Todas as professoras enfatizaram a importância de a Literatura infantil estar associada à formação leitora e à formação cidadã; também apontaram a falta de recursos e materiais, a falta de parceria da família na continuidade, assim como a existência de fragilidades na formação continuada dos professores no desenvolvimento de atividades que contemplem a literatura infantil como instrumento de formação cidadã.

Na dissertação *Interação de bebês com livros literários*, Marcela Lais Allgayer Pinto (2018), objetivou analisar a interação de bebês com os livros literários, a fim de contribuir para os processos de educação literária na Educação Infantil. A dissertação se fundamentou em uma pesquisa investigativa através da mediação de leitura com grupos de bebês. A

pesquisa qualitativa, de natureza exploratória, resultou no planejamento, aplicação, descrição e análise de intervenções literárias a partir de livros selecionados pelo Programa Nacional Biblioteca na Escola, de 2014. A autora destacou a importância de um espaço adequado ao bebê/leitor durante as situações de mediação da leitura, favorecendo a ampliação da capacidade de compreensão, expressão, experiências diversificadas, entre elas, a conversa, a música e a escuta de histórias, possibilitando a ampliação da capacidade cognitiva, expressividade e leitura do mundo no qual estão inseridos.

Na dissertação *Tempos e espaços de leitura literária na Educação Infantil*, Maiara Ferreira de Souza (2018), por meio de uma investigação de viés histórico-cultural, teve por objetivo a criação de tempos e espaços que foram destinados à leitura literária, e também compreender os sentidos que essas práticas produzem nas crianças. A pesquisa foi desenvolvida em uma turma do 2º período da Educação Infantil de uma escola pública localizada no município de Juiz de Fora (MG). Para o desenvolvimento da pesquisa-ação, foram realizadas leituras literárias com as crianças, fotos das diferentes atividades e espaços onde a leitura acontecia. A autora constatou que a leitura literária é necessária para a mediação da formação de leitores que serão capazes de atribuir sentido aos diferentes gêneros literários, visto que essa associação entre realidade e imaginação são importantes elos de estrutura da Educação Infantil. A leitura é uma prática cultural que faz parte do processo de humanização do sujeito histórico e cultural; essa mediação de tempos e espaços é possibilidade significativa para o trabalho com a Literatura infantil e deve fazer parte dessa etapa de ensino.

Na dissertação *Os bebês, a professora e os livros de literatura: reflexões sobre a mediação da leitura no berçário*, Letícia Carla dos Santos Melo Hampel (2016) analisou o trabalho pedagógico de mediação de leitura, conduzido por professoras de turmas de berçário. Para a análise dos dados, a autora recorreu a pesquisadores que desenvolveram estudos sobre leitura no segmento da Educação Infantil e à contribuição de pesquisas da área da Psicologia. Constatou que as professoras fugiram de ações tradicionais de mediação de leitura com os bebês, pois tinham o interesse em ensinar a diferenciar o livro dos outros objetos, para mostrar que ele conta uma história no decorrer de suas páginas. Foi verificado que as ações de mediação apresentam relação com o tema abordado no livro, e que os bebês prestam atenção à atividade de leitura, sendo responsivos a ela.

Cristiene de Souza Leite Galvão (2016), na dissertação *Existe uma literatura para bebês?*, teve por objetivo principal investigar o teor literário em livros de literatura destinados a crianças de 0 a 2 anos. Para tal, buscou aproximações com o universo infantil, considerando

os bebês como sujeitos que são produtos e produtores de cultura e que, na troca de experiências com os outros e com o meio, constroem suas singularidades. A pesquisa se entrelaçou com as perspectivas vigotskianas, wallonianas e golseanas, como forma de ampliar as experiências afetivas e cognitivas das crianças, levando em consideração as particularidades dessa faixa etária. A análise tentou abranger a diversidade de produções para essa faixa etária, onde foram levantadas as seguintes categorias: materialidade, temática, gêneros, número de palavras, conceito da obra. Os resultados apontaram que, dentro de um conceito mais abrangente de literatura, é possível classificar livros destinados a bebês como literários; isso ocorre quando a ruptura com a realidade se materializa, como uma apresentação do real.

Na tese *Leitura de histórias na Educação Infantil*, Daniela Gaspar Pedrazzoli Bagnasco (2014) se propôs a investigar a prática de leitura de histórias de quatro professoras de Educação Infantil da rede pública de Campinas junto às suas turmas. Analisou o papel da materialidade do livro no processo de construção de sentidos de cada história, para as professoras e para os pequenos leitores. Como referencial teórico-metodológico, utilizou-se dos princípios da História Cultural, dos estudos do letramento, da abordagem etnográfica e alguns pressupostos da História Oral; além dos estudos de Vygotsky (2007) sobre o papel da mediação do outro, das pesquisas de Bosco (2005), Kleiman (1995, 2009) e Lajolo (2005), referentes ao campo de Literatura em entrelaçamento com as práticas escolares de leitura. A pesquisa pontuou alguns indícios da influência da materialidade do livro, como as imagens dos livros utilizadas pelas professoras para dar significado às histórias, atreladas ou não ao texto escrito, a imitação dos gestos e fazeres das professoras. A autora ressaltou que as crianças, ao desenvolverem suas próprias práticas de leitura, apropriam-se, de forma inventiva, das histórias, atribuindo a estas outros usos.

Renata de Almeida Torres Vilhena (2014), na dissertação *Literatura na Educação Infantil: práticas pedagógicas e a formação da criança pequena*, com base em referenciais freiriano e piagetiano, analisou o uso da Literatura infantil na prática pedagógica junto às crianças pequenas. Buscou investigar como docentes da Educação Infantil utilizam a Literatura em suas práticas pedagógicas, tendo em vista o entendimento de que no espaço escolar ela é ferramenta social privilegiada na formação do sujeito. A pesquisa de natureza qualitativa utilizou, como procedimentos de coleta de dados, entrevista com questão aberta formulada a docentes e observação das práticas pedagógicas em três salas de aula. A análise dos depoimentos e dos registros de observação se constituiu em conteúdo para a reflexão crítica de uma realidade empírica. Como resultados deste trabalho, a autora destacou a

importância do desenvolvimento de atividades de linguagem, oral e escrita, junto à criança pequena inserida na primeira etapa da Educação Básica e explicitou o necessário cuidado e planejamento com o contexto, espaços e tempos destinados à implementação da ação pedagógica.

No artigo *Literatura infantil e sua interface com o desenvolvimento da leitura e da escrita na Educação Infantil: um olhar reflexivo*, Ana Maura Tavares dos Anjos e Andréa da Costa Silva (2014) buscaram identificar as reflexões dos professores sobre a importância da Literatura infantil para a formação de leitores e escritores na Educação Infantil, além de conhecer suas concepções sobre esse gênero textual. Tendo como foco o gênero Literatura infantil, a proposta se refere a uma pesquisa empírica de cunho qualitativo com a aplicação de entrevista semiestruturada junto a docentes que atuavam na Educação Infantil. As autoras concluíram que a reflexão sobre as concepções das professoras revelou que para elas a Educação Infantil é tempo e espaço pedagógico para imersão na cultura letrada e a Literatura infantil, por sua vez, contribui no efetivo processo de ensino e aprendizagem.

Diante do exposto, o objeto desta pesquisa é a prática pedagógica de uma professora de crianças de três anos referente à Literatura infantil. Buscamos responder as seguintes perguntas: Como a Literatura infantil é trabalhada por uma professora de crianças de três anos? De que forma o texto e a imagem são consideradas na prática da professora? Teve por objetivo geral analisar a prática pedagógica referente à Literatura de uma professora que trabalha com crianças de três anos em um Centro de Educação Infantil (CEI) localizado na cidade de São Paulo, por nós denominado “Estelinha”.

Como objetivos específicos, relacionamos os seguintes: verificar como a Literatura infantil é trabalhada por uma professora de crianças de três anos; verificar de que forma o texto e a imagem são consideradas na prática da professora. Partimos da premissa de que é possível trabalhar a Literatura infantil com as crianças bem pequenas e, por serem potentes, são capazes de questionar e de se posicionar diante das narrativas.

O sujeito da pesquisa foi uma professora que leciona para crianças de três anos no CEI mencionado. A metodologia utilizada foi de cunho qualitativo do tipo intervenção e os instrumentos de coleta de dados foram: observação da prática docente com ênfase na Literatura infantil, entrevista com a professora e posterior diálogo com a docente. As análises dos dados foram realizadas de acordo com a análise de conteúdo de Bardin (2011). No que se refere ao referencial teórico, recorreremos aos seguintes autores: Abramovich (1995), Baptista (2012, 2013), Coelho (2010), Fonseca (2012), Lajolo; Zilberman (1999), Parreiras (2012), Silva (2015), Silva (2019), Zilberman (1998, 2005), entre outros. A análise dos dados nos

permitiu elencar, além da categoria principal, Literatura infantil, outras duas, a saber: a) concepção de criança como sujeito passivo no processo de conhecimento; b) prática pedagógica instrumentalizada no que se refere à Literatura infantil.

Esta dissertação está organizada em quatro partes. A primeira é introdutória; a segunda, intitulada "Contextualizando a Literatura infantil", tem por objetivo conceituar a Literatura infantil, apresentar e analisar o seu surgimento no cenário mundial, verificar como ela foi introduzida no contexto brasileiro e analisar a Literatura em alguns documentos oficiais que regem a Educação Infantil.

A terceira parte, denominada "O papel do professor face a Literatura com crianças da Educação Infantil no contexto escolar", tem por finalidade tratar sobre os aspectos significativos da Literatura, analisar quais são os gêneros textuais utilizados e suas contribuições para as crianças, verificar quais são as práticas pedagógicas utilizadas pelos(as) docentes da Educação Infantil e o papel do(a) professor(a) no processo da aquisição da capacidade leitora.

Na quarta e última parte, "Literatura infantil: a prática pedagógica de uma professora de creche", apresentamos a metodologia da pesquisa, a caracterização do CEI no qual foi realizada a pesquisa e da professora, sujeito do estudo, as observações realizadas, a entrevista com a docente e as análises dos dados, relacionando-as com os documentos, teses, dissertações e artigos encontrados sobre a temática.

Nas considerações finais do estudo, discorremos um pouco sobre os apontamentos feitos sobre a Literatura infantil e entendemos que ela pode ser trabalhada pelos docentes de forma lúdica, sendo fundamental para o desenvolvimento das crianças por trabalhar vários aspectos significativos que as narrativas apresentam e permitem a interação, por esse motivo, é necessário que a prática docente seja ressignificada de novos valores constantemente, como forma de oferecer um aprendizado significativo em relação à Literatura infantil.

2 CONTEXTUALIZANDO A LITERATURA INFANTIL

Um bom livro é aquele que agrada, não importando se foi escrito para crianças ou adultos, homens ou mulheres, brasileiros ou estrangeiros. E ao livro que agrada se costuma voltar, lendo-o de novo, no todo ou em parte, retornando de preferência àqueles trechos que provocaram prazer particular. (ZILBERMAN, 2005, p. 9).

Esta parte da dissertação tem por objetivo conceituar a Literatura, apresentar uma breve contextualização sobre o surgimento da Literatura infantil mundial, verificar como ela foi introduzida no contexto brasileiro e analisar como a Literatura está retratada em alguns documentos oficiais que regem a Educação Infantil no Brasil.

2.1 Conceituando a Literatura

Ao pensarmos em Literatura infanto-juvenil nos deparamos com alguns conceitos que são importantes e precisam ser levados em consideração; são eles: o texto literário e o texto não literário. Mas qual a diferença entre eles? Segundo Silva (2019, p. 87),

[...] o texto não-literário possui uma série de funções referenciais, voltadas em geral para o pragmatismo cotidiano, o texto literário faz ressaltar a função estética da linguagem, privilegiando o discurso artístico e tornando a literatura – particularmente a Literatura Infanto-Juvenil – um universo pleno de manifestações criativas.

Nesse sentido, a Literatura infanto-juvenil possui uma interação entre intenção pedagógica do texto, que serve como estímulo ao aprendizado, além de uma finalidade lúdica, que estimula a criatividade mediada pela natureza estética da Literatura. Por isso, vários valores são agregados às crianças em seu processo de formação, valorizando o estímulo e a criatividade.

A Literatura é uma mediadora da experiência estética da criança, pois possibilita a realização das leituras, permitindo que elas possam sonhar, imaginar, criar e estar em contato com os livros, simplesmente pelo prazer e não por uma tarefa que foi determinada por alguém. Essa mediação literária poderá fortalecer as crianças e promover experiências estéticas importantes que promoverão o desenvolvimento de forma integral.

Segundo Silva (2019, p. 92), “Para efeito didático, dividem-se em três os aspectos nos quais a Literatura incide, contribuindo para a formação/desenvolvimento da criança e do

adolescente, permitindo, providencialmente, uma franca interação entre o lúdico e pedagógico”. Dessa forma, de acordo com o autor,

O primeiro aspecto que ressaltamos é o psicofísico, no sentido de que a Literatura Infanto-Juvenil atua como estímulo às funções motoras e intelectuais das crianças, além de contribuir com a formação de sua personalidade, com o desenvolvimento do imaginário infantil e de seu espírito crítico. O segundo aspecto sobre o qual a Literatura Infanto-Juvenil age é de natureza social, já que, por meio dela, a criança adquire melhores condições de formar sua identidade social, aperfeiçoar seu processo de sociabilidade e estabelecer categorias de valor ligadas à ética. O terceiro aspecto, a que podemos chamar de linguístico, liga-se à capacidade, promovida pela Literatura Infanto-Juvenil, de contribuir para o desenvolvimento do vocabulário, para a aquisição de estruturas linguísticas, para a distinção de registros discursivos e desenvolvimento da escrita e da narratividade. (SILVA, 2019, p. 92-93).

Ainda segundo o autor, por meio das interações entre os valores lúdico e pedagógico,

[...] se encontra a melhor definição do que seja a Literatura Infanto-Juvenil e melhor entendimento de sua atuação sobre os aspectos psicofísico, social, linguísticos e outros, próprios do processo de desenvolvimento da criança e do adolescente (SILVA, 2019, p. 94).

A Literatura é uma manifestação artística que faz parte da história de vida do homem; por meio dela, podemos conhecer melhor o mundo e suas inquietações. Nesse sentido, para ser melhor compreendida, necessita de uma classificação mais apropriada. Para Silva (2015, p. 310, grifo do autor),

À literatura, como manifestação própria da originalidade e razão humana, cabe, portanto, não apenas uma definição – a fim de que possa ser compreendida em toda a sua extensão e profundidade –, mas principalmente uma classificação apropriada. Assim, pode-se dizer que a literatura, em seu sentido lato, refere-se a todo e qualquer discurso em que se manifeste, tacitamente ou não, uma *intenção estética*. E por intenção estética entende-se a manifestação de uma atitude que transforma o próprio ato humano em arte. Esse processo, adiante-se, não pode prescindir de um *equilíbrio* entre o papel desempenhado pelo autor da obra literária, seus possíveis leitores e a crítica especializada.

A Literatura é uma mistura de realidade e ficção que aguça os sentidos de maneira significativa. Ela pressupõe uma releitura da realidade e alcança uma plenitude estética que está sempre em processo de contínua renovação. O autor responsável pela obra encontra a melhor maneira de expressar sua criação por meio de sua vivência e processo criativo, atribuindo valor ao texto. Esse processo criativo encontra, no decorrer do caminho, variadas leituras e releituras da realidade.

Por isso, as obras literárias apresentam características marcantes da vida do homem em seu processo contínuo de evolução social. O leitor também exerce papel importante na obra, pois é ele quem, ao ler, está fazendo uma releitura da realidade e atribuindo valor estético ao texto. “É, portanto, por meio do leitor, num processo de recriação da obra por parte dele, que um texto irá adquirir determinado *valor*”. (SILVA, 2015, p. 312, grifo do autor).

Em relação à Literatura e seu processo de criação, Baptista (2012, p. 50) relata que

A literatura pode ser conceitual. Ou seja, pode conter conceitos filosóficos, científicos e outros mais. Poetas e escritores, voluntária ou involuntariamente, possuem verdadeiros conceitos em suas obras. Esta proposta tange, inclusive, um outro ponto importante que diz respeito ao ensino da literatura: a questão dos gêneros. A literatura, embora pertença ao gênero ficcional, não é uma construção irracional e sem bases lógicas. A maioria dos escritores, conforme é sabido, quando explica seu processo de criação declara que suas obras foram baseadas em suas próprias memórias, como por exemplo, Gabriel Garcia Márquez, Mário de Andrade e tantos outros ao longo de suas declarações.

Dessa forma, pode-se melhor compreender que o processo de criação de personagens e vários elementos contidos nas obras de Literatura podem ter sido criados pelos autores a partir de suas próprias experiências ou criados mediante a imaginação e fantasia.

Ainda de acordo com Baptista (2012, p. 53),

A literatura não brota como a nascente de um rio. Não cai no papel com a força e rapidez de uma chuva de granizo. Muito menos, como diria Deleuze, não é a linda historinha de minha vida que vem à memória. Ou a historinha de minha tia sofrida que morreu no século passado. A tal da “memória involuntária” que a maioria deturpa conceitualmente. Literatura é trabalho com a palavra, com o pensamento. Trabalho exaustivo de uma sensibilidade que se compromete com a existência humana, como tantos e tantos escritores já cansaram de observar.

Dessa forma, torna-se preciso compreender que a boa Literatura contém elementos reais que estão misturados aos ficcionais. Na Literatura, existe a relação da fantasia com a realidade. Assim, ao pensar na Literatura, podemos compreender que, ao mesmo tempo em que ela está baseada no cotidiano retratando a realidade, da mesma forma a está representando.

Ainda sobre a Literatura, Baptista (2013, p. 24) salienta que

A literatura, como toda arte que se preze, deve trazer para o leitor, entre tantas outras coisas, inquietações. O que se entende por inquietações? Pontos, agulhadas, intensidades que provoquem muito mais do que indagar passageiro... A boa literatura deve mexer com a humanidade a ponto de se reconhecer que após a leitura de determinados textos nunca mais seremos os mesmos.

Nesse sentido, uma boa Literatura é aquela que movimenta a nossa imaginação, que possibilita a descoberta e redescoberta de vários sentimentos e questionamentos sobre os mais diversos assuntos que norteiam o pensamento humano. Ainda sobre a Literatura e suas possibilidades, Baptista (2013, p. 26-27) diz que

Literatura traduz um universo de possibilidades e sentidos desde que alguém pronunciou palavras que encantavam, quer pela sedução de narrativas, quer pelas rimas e outros recursos que, de alguma maneira, legitimam uma literariedade. Um texto carregado de poeticidade, mesmo que conceitual, via de regra, seduz a humanidade. Entretanto, uma coisa permanece, ainda, um tanto obscura, como muitos já colocaram: podemos ter acesso ao mundo criado pelo escritor, contudo, jamais teremos acesso direto às fontes, via de regra, insondáveis, de um autor. O processo de criação não se presta à visibilidade. Infinito. Profundo. Inalcançável. Pessoal. Intransferível.

Muitos textos literários farão parte de nossa memória para sempre, mas nunca saberemos ao certo o que o(a) escritor(a) estava pensando no momento de sua escrita. Muitas vezes, tentamos responder nossa curiosidade de leitor(a) sobre o processo criativo dos diversos escritores, porém essas produções são pessoais e dependem do momento ou do tipo de escrita e estética que cada um(a) deles(as) desejava alcançar. Por isso, torna-se possível a criação das narrativas nos mais variados sentidos. “Uma das melhores definições que se pode aplicar à Literatura deveria ser sintetizada em uma única expressão: possibilidade. A literatura, sabe-se, é um universo inusitado de possíveis” (BAPTISTA, 2013, p. 139).

A Literatura é arte, é estética. Pode ou não ter sofrido alterações ao longo dos tempos. A boa Literatura deve proporcionar um efeito emocional, uma sensação de prazer e emoção em quem está lendo ou ouvindo, não importando se foi lida várias vezes. É importante oferecer momentos de leitura proporcionados pela obra poética. Momentos em que seja possível pensar sobre aquilo que foi lido, sem a obrigação de ter que escrever ou explicar tudo o que foi entendido. Isso pode ser feito, mas não em todas as leituras, pois poderá causar desinteresse. Parreiras (2012) aponta que a Literatura, quando usada apenas para fins didáticos e pedagógicos, pode não causar o mesmo encanto nas crianças e jovens, uma vez que foi instrumentalizada para passar algum tipo de valor moralizante.

Dessa forma, quando pensamos em livros *versus* Literatura, o que isso nos diz? De acordo com Parreiras (2012, p. 108),

Textos muito explicativos, de caráter moralista não são literários. O texto deve surpreender ou encantar o leitor, a ponto de ele querer ler ou ouvir de novo a história ou poema. Os livros que temos vontade de ler de novo, de dar

de presente para alguém, são obras que podem dar margem às explorações e aos trabalhos.

A autora narra que há obras literárias feitas para os bebês, que possuem textos curtos e poéticos que brincam com as palavras. As ilustrações são inventadas e interessantes; dessa forma, possibilitam que o leitor vá para outros lugares. Parreiras (2012) defende que, quando existem muitas explicações em um livro, ele fica didático, serve para fins educativos. O entretenimento é a maior função que a Literatura oferece ao(à) leitor(a). “Num livro para bebês, não deve haver muitas explicações, mas coisas sugeridas, brincadeiras, surpresas, uso de um texto enxuto, desprovido de excessos de adjetivos e de advérbios” (PARREIRAS, 2012, p. 111).

Nessa perspectiva, Fonseca (2012) narra que as histórias são milenares, pessoais e carregadas de sensações e sentimentos que podem ser modificados para ganharem mais emoção. Todas essas histórias fazem parte da construção de nossa identidade, uma vez que mostram quem somos, de onde viemos ou em que acreditamos.

Portanto, faz muito sentido pensarmos a literatura como porta de entrada para a leitura das crianças. As histórias abordam situações muito próximas do cotidiano, falam de famílias, diferentes culturas e épocas, dos sentimentos, das relações, alimentam a imaginação e a fantasia, e contribuem com a socialização. Além disso, durante parte da infância as crianças buscam saber o que faz parte da realidade e o que é ficção. Sem dúvida estes são conceitos difíceis, porém as histórias as ajudam a compreendê-los. Fornecem elementos para ampliação de seu conhecimento literário, social, histórico e cultural. (FONSECA, 2012, p. 23-24).

As histórias apresentadas por meio da Literatura são importantes, visto que alimentam as brincadeiras e o universo do faz de conta das crianças. Várias brincadeiras infantis e personagens podem ganhar vida baseadas no contexto do “era uma vez”.

A convivência com a literatura possibilita que a criança conheça o uso especial da palavra que oferece oportunidade de o mundo real tornar-se mágico, de poder brincar no mundo do faz de conta que relaciona realidade e a imaginação (FONSECA, 2012, p. 24).

2.2 Surgimento da Literatura infantil no cenário mundial

A Literatura é uma importante manifestação artística que envolve a vida do ser humano. Representa comunicação, linguagem e criatividade; por isso, saber suas origens históricas torna-se fundamental para entendermos um pouco sobre as ideias que há séculos

vem sendo transmitidas, seja oralmente ou de geração para geração. Para Coelho (2010), esses relatos foram sendo registrados, e deram origem à Literatura que hoje conhecemos.

De acordo com Maia (2007, p. 52) “[...] a palavra literatura designa textos que buscam expressar o belo e o humano através da palavra. Embora se possa usá-la com significados mais amplos, deve-se distinguir seu emprego genérico de seu artístico, criativo, subjetivo”.

Segundo Coelho (2010, p. 4),

[...] entre as artes, a Literatura é das mais eloquentes, devido à amplitude de seus recursos expressivos. Ela não só pode dar perenidade ao gesto ou ao ato fugaz de viver, como principalmente se concretiza em uma matéria formal que corresponde àquilo que distingue o homem dos demais seres do reino animal: a palavra, a linguagem criadora.

A autora ressalta que as histórias contadas pelos povos primitivos foram feitas a partir de inscrições em pedras, tábuas de argila ou de papel vegetal, documentos de diferentes regiões, escrituras em papiro ou pergaminho. São várias as possibilidades que contribuíram para as diversas formas de escrita que temos hoje. A autora complementa que a palavra desde sempre se impôs aos homens como algo de mágico. Assim,

São também de caráter *mágico* ou *fantasioso* as narrativas conhecidas hoje como Literatura Primordial: aquela que, embora não transcrita em material perene, atravessou séculos, preservada pela *memória dos povos*. Nela foi descoberto o fundo fabuloso das narrativas orientais, que se forjaram durante séculos antes de Cristo e se difundiram por todo o mundo cristão através da Tradição Oral. O poder de resistência dessa coisa, aparentemente tão frágil e precária, que é a *palavra* (literária ou não), prova de maneira irrefutável que a comunicação entre os homens é essencial à sua própria natureza. O impulso de *contar histórias* deve ter nascido no homem no momento em que ele sentiu necessidade de comunicar aos outros certa experiência sua, que poderia ter significado para todos. (COELHO, 2010, p. 7, grifo da autora).

Seja por meio do fantasioso ou do real, a Literatura exerce um grande valor cultural para a humanidade dos povos. Ela surgiu há muito tempo e até hoje impulsiona a imaginação em função de suas variadas narrativas. A palavra literária é uma das formas que o homem criou para se comunicar e expressar aquilo que sente. Contar histórias, seja por meio de um texto ou de imagens, tem o poder de alcançar as pessoas com mensagens que são inerentes à vida, produzindo efeitos estéticos que possibilitam entender melhor nós mesmos e nossas ações e reações, mediante a sociedade em que vivemos.

De acordo com Galvão (2016, p. 46),

Para muitos autores não restam dúvidas sobre a existência da literatura e sobre a importância da arte de narrar para a constituição do ser humano. Muitos deles têm argumentos consistentes para situar a literatura, tomando

as palavras de Candido (2012)¹, como “um direito humano”. Para esse estudioso, a literatura situa-se como uma das necessidades profundas do ser humano, como a alimentação, a moradia e a educação, e que não pode “deixar de ser satisfeita sob pena de desorganização pessoal ou pelo menos de frustração mutiladora”.

Ter acesso a um texto literário mostra a importância de expor ou contar um fato, seja ele de caráter real ou imaginário, ou até mesmo por um texto somente com imagens que, muitas vezes, significa mais que muitas palavras. A narração faz parte da história e da memória dos povos. Por isso, esses textos são fundamentais para a constituição do homem.

Segundo Coelho (2010), grandes nomes dos contos de fadas ou contos maravilhosos, tais como Charles Perrault, Irmãos Grimm, Hans Christian Andersen, ou as fábulas de Jean de La Fontaine, são conhecidos mundialmente por suas histórias fabulosas. Porém, embora tenham escrito essas histórias, seus nomes não correspondem aos dos verdadeiros autores dessas narrativas.

Esses são alguns dos escritores que, desde o século XVII, interessaram-se pela Literatura folclórica, criada pelos povos. Essas narrativas orais, histórias anônimas foram transmitidas oralmente, de geração para geração, e registradas por escrito. Recolhidas em livros, receberam os nomes desses autores, que são os grandes recriadores, e, dessa maneira, as narrativas se expandiram pelo mundo. Essas narrativas, conhecidas como uma Literatura essencial ao homem, atravessaram os séculos e ficaram registradas na memória dos povos. “O impulso de *contar histórias* deve ter nascido no homem no momento em que ele sentiu necessidade de comunicar aos outros certa experiência sua, que poderia ter significação para todos” (COELHO, 2010, p. 7).

Os textos que formaram essas obras se mesclaram a outros, saíram de lugares muito distantes geograficamente falando, em épocas distintas, onde as formas de locomoção eram extremamente precárias, porém prosseguiram em uma evolução contínua. “Foi entre os séculos IX e X que, em terras europeias, começa a circular oralmente uma literatura popular que, através dos séculos, seria conhecida como *folclórica*, mais tarde transformada em *literatura infantil*” (COELHO, 2010, p. 25, grifo da autora).

Na Idade Média, por meio de manuscritos e das narrativas orais que eram transmitidas e levadas de uma terra a outra, de um povo para outro, onde os homens venciam batalhas montados em cavalos e em formas rústicas de navegação, a invenção literária foi sendo criada, divulgada e alterada. A religião exerceu um importante instrumento civilizador.

¹ CANDIDO, Antonio. **O direito à literatura**. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2012. (Vários escritos).

Com a força da religião, como instrumento civilizador, é de se compreender o *caráter moralizante*, didático, sentencioso que marca a maior parte da literatura que nasce nesse período, fundindo o lastro oriental e o ocidental. No fundo é sempre uma literatura que *divulga ideais, que busca ensinar, divertindo*, num momento em que a palavra literária (privilégio de poucos e difundida pelos jograis, menestréis, rapsodos, trovadores...) era vista como *atividade superior do espírito*: a atividade de um homem que tinha o *Conhecimento das Coisas*. (COELHO, 2010, p. 28, grifo da autora).

Ainda segundo a autora, nesse período, as dificuldades de comunicação entre as regiões e as guerras constantes a que os povos estavam submetidos eram enormes, entretanto, as variadas Literaturas conseguiam circular de um extremo ao outro. A violência que ocorreu nessa faixa histórica foi impressa em muitas das narrativas maravilhosas que acabaram nascendo nessa época.

À medida que o tempo foi passando e os costumes das sociedades foram se modificando e se tornando mais civilizados, as alterações são percebidas nas versões de Perrault para as dos Irmãos Grimm, até chegarem às versões contemporâneas que temos hoje. Coelho (2010, p. 30, grifo da autora) relata que,

Forjadas em comunidades quase bárbaras, as narrativas medievais revelam um mundo de relações humanas onde os *direitos não são iguais para todos*. Daí a predileção pelos “casos” que mostram a prepotência dos fortes explorando os fracos; a astúcia destes para não serem vencidos; o ardid das mulheres para enganarem os homens; o jogo do poder ou da posse; ambições, vaidades, orgulhos, ciúmes, ódios, paixões... que são inerentes à “comédia humana” de ontem e de hoje.

Alguns temas, como inveja, ganância, poder, corrupção, paixões etc., são atemporais; fazem parte da vida do homem e mesmo com o passar do tempo, embora em contextos e situações totalmente diferentes, são exatamente iguais. As situações se repetem e, no caso da literatura, isso também acontece, pois fazem parte da vida humana em sociedade.

Pinto (2018, p. 28) diz que

[...] a palavra artística propicia que o conhecimento seja construído simbolicamente, a partir das vivências de cada leitor [...]. Na literatura, as verdades são sempre subjetivas, assim como a construção da identidade e da autonomia da criança. Com a mediação da leitura literária, pode-se acessar e influenciar a memória, a fantasia e imaginação da criança, apresentando a oportunidade de se reportar ao presente, ao passado e, até mesmo, ao futuro, materializando verdades históricas em verdades literárias.

Essas representações são importantes para as crianças, pois a Literatura infantil possibilita que as crianças entrem em contato com esse universo de narrativas de forma

lúdica, o que agrega em contribuições para o aprendizado, por terem a oportunidade de tecer associações com a vida cotidiana de todas as épocas históricas.

Os primeiros romances e as novelas de cavalaria formam o ciclo cavaleiresco mais antigo, o de Carlos Magno, o Imperador dos francos, que no início da Idade Média (século IX), onde combatia os bárbaros, obteve o apoio da Igreja Católica Romana e é um dos fundadores do novo Império Ocidental. Coelho (2010, p. 38) relata que,

Expressando o ideal guerreiro e religioso da Idade Média, essas novelas de cavalaria foram difundidas pelos jograis – músicos ambulantes que iam de vila em vila ou de castelo em castelo divertindo os mais variados públicos. E ao mesmo tempo em que cantavam as façanhas guerreiras, iam divulgando valores e costumes de um povo para o outro.

As novelas de cavalaria foram compostas por uma mistura de histórias que retratavam grandes batalhas e feitos heroicos. Ainda segundo Coelho (2010), após a popularização dos romances, surgem novelas (ou romances) em versos, retirados da Antiguidade Clássica grega, latina e bizantina, misturando tradições pagãs com elementos do mundo cristão. Esse clima foi propício para a criação ficcional, uma vez que esses textos se apropriaram da história para elaborar narrativas.

Porém, em meados do século XII, é divulgado um ciclo novelesco de muito sucesso, que é o ciclo bretão. Surgem as novelas do lendário e conhecido mundialmente Rei Arthur, que foi rei da Grã-Bretanha (século VI) e fundador da Ordem de Cavalaria que é conhecida como Távola Redonda. Nessas aventuras, o maravilhoso e as proezas sobre-humanas são elementos comuns. A partir disso, surgem os primeiros grandes amantes que a memória da literatura tem conhecimento. “Dezenas e dezenas de pares apaixonados (e impedidos de realizarem seu amor) durante séculos encheram de sonhos a imaginação dos homens” (COELHO, 2010, p. 39).

Esse ciclo de amor cortês vive uma excelente fase com o ciclo místico-cavaleiresco, onde se destacam as novelas. A Demanda do Santo Graal com o cavaleiro Galaaz, e também Amadis de Gaula, que é a mais famosa da Península Ibérica, onde existe a disputa de sua criação por Portugal e Espanha. O amor cortês e o ideal religioso estão entrelaçados às histórias, misturando o maravilhoso da imaginação humana com a realidade.

A Literatura foi construída a partir de textos da Antiguidade e de narrativas que foram construídas oralmente entre os povos. Foi redescoberta e recriada por vários escritores que a imortalizaram. Segundo Coelho (2010), foi na França, na segunda metade do século XVII, durante a monarquia de Luís XIV, o Rei Sol, que surgiu a preocupação em produzir uma

literatura destinada aos jovens e crianças. A preocupação com uma Literatura infantil não surgiu em vão. Houve um momento cultural importante que a norteou e fez com que ela fosse necessária. Assim sendo,

Depois da turbulência política e o desequilíbrio que se seguiram à eclosão do Renascimento e à anarquia das guerras civis, a França, mais cedo do que qualquer outra nação, tenta reencontrar o equilíbrio. O século XVII francês (cujo modelo se impõe ao mundo civilizado de então) caracteriza-se, acima de tudo, por um enorme esforço para estabelecer uma *ordem racional*, não só no pensamento, como na Sociedade, nos costumes e na Vida em geral. Lembremos que essa “ordem racional” tinha como alicerce o princípio humanista de que era *através da Razão* que o homem podia *conhecer* a Verdade, a Beleza e o Bem. (COELHO, 2010, p. 76, grifo da autora).

Ainda, segundo a autora, em relação a esse momento cultural,

Em 1637, o *Discurso do Método* de Descartes (dando total apoio à Razão inata) ilustra bem essa tendência filosófica. De acordo com esse ideal dominante, instaura-se na primeira metade do século, em toda sua plenitude, o *racionalismo* na literatura, desde sempre se defrontando com duas grandes forças opostas: as do *preciosismo* e as do *realismo libertino* – correntes de pensamento responsáveis pelas diferenças de temas ou problemas que marcam a produção literária da Era Clássica. (COELHO, 2010, p. 76, grifo da autora).

Essas forças opostas, preciosismo e realismo libertino, manifestaram-se na primeira metade do século em uma prosa exuberante e fantástica, onde tudo se opunha com a alta disciplina que presidia os gêneros nobres da época: teatro e poesia. Com essa oposição de estilos literários, um usava o emprego desnecessário de vocábulos, causando o exagero e tornando complicada a compreensão do ouvinte/leitor, e a outra contava a realidade de forma clara.

Nesse período, Jean de La Fontaine, deu uma forma definitiva na Literatura do Ocidente. As fábulas fazem parte das criações literárias mais resistentes ao tempo. Elas perpassam de geração em geração e são traduzidas para todas as línguas. Várias versões surgiram, porém nenhuma delas foi inovadora até La Fontaine, pois foi ele que restituiu

[...] à *fábula em verso* todo o seu relevo literário, mas também a de elevá-la ao nível de alta poesia, alimentada por um novo pensamento filosófico – valores que só a posteridade iria reconhecer, pois em seu tempo foram minimizados pelos contemporâneos. (COELHO, 2010, p. 81, grifo da autora).

La Fontaine, em seus escritos, buscou as fontes de seus argumentos nos gregos, latinos, franceses, medievais, parábolas bíblicas, contos populares, narrativas medievais e

renascentistas, assim como em várias outras fontes que despertaram o seu interesse. Suas fábulas denunciavam as injustiças sociais da época.

Coelho (2010) relata que Charles Perrault foi outro grande nome da literatura universal. Transformou-se em um dos maiores escritores da Literatura voltada para a infância. Quando começou a escrever, ainda não existia o gênero Literatura infantil, mas, com o passar do tempo, divulgam-se seus contos como leitura para crianças, e esses se tornam imortalizados. Alguns de seus contos mais conhecidos são: *A Bela Adormecida*, *Chapeuzinho Vermelho*, *O Barba Azul*, *O Gato de Botas*, *As Fadas*, *A Gata Borracheira* ou *Cinderela*, *Henrique, o Topetudo* e *O Pequeno Polegar*. Posterior a esses: *A Pele de Asno*, *Os Desejos Ridículos* e *Grisélides*.

Nessas histórias, o maravilhoso está sempre ligado a algum tipo de intervenção, seja boa ou má ou das fadas. Existe a moralidade escrita nos versos, normas de comportamento para justificar se a pessoa agiu ou não adequadamente, e os valores morais que são importantes para o convívio em sociedade.

De acordo com Lajolo e Zilberman (1999, p. 16),

Perrault não é responsável apenas pelo primeiro surto de literatura infantil, cujo impulso inicial determina, retroativamente, a incorporação dos textos citados de La Fontaine e Fénelon. Seu livro provoca também uma preferência inaudita pelo conto de fadas, literalizando uma produção até aquele momento de natureza popular e circulação oral, adotada doravante como principal leitura infantil.

Em relação à importância de Perrault, Arroyo (1990, p. 30) ressalta:

A importância de Perrault não é apenas de criador, mas também a de escritor que rompeu com o preconceito mantido em torno da cultura popular e em torno da criança. Graças ao seu livro possibilitou o florescimento de uma série de autores importantes para a literatura infantil, tanto em seu país como em outras nações da Europa.

Essa expansão da Literatura para crianças foi importante, e não ficou exclusiva aos escritores franceses; deu-se de forma simultânea na Inglaterra. Os acontecimentos de fundo econômico e social influíram nas características adotadas dessas obras, pois nelas foram retratadas aquilo que acontecia na época.

Coelho (2010) aponta que o Romance Moderno surgiu na Inglaterra no século XVIII. Mas, antes de aparecer os primeiros modelos, surgiram duas obras de ficção que fizeram grande sucesso e correram o mundo devido a sua originalidade e representação com a vida

real. *Robinson Crusóe* (1719), de Daniel Defoe, e as *Viagens de Gulliver* (1726), de Jonathan Swift.

Ambas foram publicadas na Inglaterra nas primeiras décadas do século XVIII, quando se dava a grande transformação do mundo clássico, aristocrático (baseado nos privilégios e nas hierarquias de sangue, nobreza e poder herdados ou conquistados pela guerra), para o mundo romântico, burguês (baseado nas relações de interesse criadas pelo individualismo, dinheiro, trabalho, produção, mercantilismo, industrialização, produção, progresso... que procuraram substituir as guerras por Tratados, Contratos ou Alianças de Paz, mas...). (COELHO, 2010, p. 119-120).

Esses livros foram escritos para o público adulto, porém, com as adaptações que sofreram, transformaram-se em duas importantes obras da Literatura infanto-juvenil em todo o mundo.

Lajolo e Zilberman (1999) relatam que a Literatura infantil traz marcas que foram importantes nesse período. Em uma sociedade que estava crescendo por meio da industrialização e de novos recursos tecnológicos, a Literatura começou a assumir condição de mercadoria. No século XVIII, houve o aperfeiçoamento da tipografia e a expansão da produção de livros e de gêneros literários.

Naquele momento, Literatura e escola foram vistos como elos importantes para habilitar as crianças para a leitura de obras impressas. A Literatura era um intermédio entre a criança e a sociedade de consumo que estava crescendo. Os livros serviam como ajuda para as escolas, tinham relação com a escolarização da criança, e com posturas muitas vezes pedagógicas, pois eram fontes importantes de contribuição para o desenvolvimento e aprendizagem dos conhecimentos e saberes.

Essa mudança foi importante para a Literatura e para a escolarização. Houve o crescimento de autores e de obras, e essas auxiliaram no processo escolar. Os valores econômicos e sociais estavam em fase de mudança e o livro foi beneficiado com esse crescimento que estava acontecendo no mundo.

A partir do Romantismo nas nações europeias e americanas, cresce o número de autores e de grandes obras que definitivamente marcam a literatura, seja nas ideias ou nos valores tradicionais. Coelho (2010, p. 147, grifo da autora) diz que,

Conhecido literariamente como o *século de ouro do romance e da novela*, o século XIX é marcado pela convergência de diferentes tendências e correntes literárias, que mesclam o *culto* e o *popular*. É dessa mescla que surge a forma *romance*, o gênero narrativo que se queria um espelho *da sociedade* e que se torna a forma mais importante de entretenimento para o

grande público da época (e que o século XX herdaria, para logo em seguida tentar destruir ou transformar).

De acordo com a evolução econômica e social que estava acontecendo, houve uma nova representação de mundo, tanto na Literatura como nas Artes, de modo geral. Nesse processo de renovação, percebeu-se que a criança precisava de cuidados específicos para a sua formação. Novos conceitos de vida e educação levaram a criança a uma nova inserção nas áreas pedagógica e literária. Isso levantou questionamentos sobre a Literatura que seria a mais adequada para a leitura das crianças, assim como para a sua instrução.

A Literatura infanto-juvenil evoluiu bastante nessa época, e muitas obras que haviam sido escritas para o público adulto acabaram por conquistar o público jovem. Foram traduzidas e adaptadas, e com o decorrer do tempo se transformaram em grandes clássicos. Outros autores continuaram surgindo, trazendo mais fantasia e realidade em suas narrativas.

Os Irmãos Grimm, Jacob (1785-1863) e Wilhelm (1786-1859), são grandes representantes das narrativas do fantástico maravilhoso. Suas narrativas são de fundo folclórico ou popular, retratam histórias que falam do mundo da fantasia, diferentes do mundo real popularmente conhecido. Buscando encontrar as origens da realidade histórica nacional, esses grandes pesquisadores encontraram a fantasia, o fantástico, o mítico. Trouxeram uma importante Literatura infantil que encantou crianças do mundo todo.

Segundo Coelho (2010, p. 149-150, grifo da autora):

Dois seriam os objetivos básicos dessa pesquisa encetada por filólogos e folcloristas: o levantamento de elementos linguísticos para fundamentação dos *estudos filológicos* germânico, expressão autêntica do espírito da raça. No entanto, seu destino ultrapassou de muito essa intenção inicial: a obra resultante foi traduzida em todas as línguas e não só incentiva outros povos a proceder a levantamento semelhante, como acaba por se transformar em uma das obras-primas da Literatura Infantil.

Ainda segundo Coelho (2010), esse material folclórico que os Irmãos Grimm recolheram foi publicado entre os anos de 1812 e 1822 e resultaram no volume *Contos de Fadas para Crianças e Adultos (Kinder-und Hausmärchen)*. Nesse volume, existe matéria literária que faz parte do fundo original europeu, e algumas delas são da recolha feita por Perrault, na França, no século XVII.

Os Irmãos Grimm foram muito importantes e entraram para a história como folcloristas e por suas coletâneas de contos infantis. Eles recolhiam as histórias das tradições e das narrativas populares que eram registradas nos livros antigos e contadas de um povo para o outro. Dessa forma, estavam sempre em busca de suas raízes culturais.

Os Irmãos Grimm estavam trabalhando de acordo com a inovação da época; tiveram a preocupação com a preservação da criança e ofereceram uma Literatura voltada para elas, pensando na infância e nesse período de desenvolvimento.

A época de Perrault e dos Grimm foi conflituosa, e isso ficou refletido na Literatura de ambos. A forma de o homem compreender e viver em sociedade já havia mudado. O Romantismo trouxe o sentimento de humanismo, mesclando o sentido do maravilhoso da vida, predominando os sentimentos de esperança e confiança na vida.

Chapeuzinho Vermelho em Perrault (que termina com o lobo devorando a menina e a avó) e nos Grimm (em que o caçador chega e abre a barriga do lobo, deixando que as duas saiam vivas e felizes, enquanto o lobo morria com a barriga cheia de pedras que o caçador ali colocou). (COELHO, 2010, p. 151).

Hans Christian Andersen (1805-1875) foi um escritor que se preocupou com a sensibilidade que o Romantismo exaltava. Retratou suas histórias de forma nostálgica e terna. Andersen se tornou um dos mais famosos escritores para crianças no mundo. Escreveu *O Patinho Feio*, *Os Sapatinhos Vermelhos*, *O Soldadinho de Chumbo*, *A Roupas Nova do Imperador*, *João e Maria* e muitos outros.

Suas histórias têm o desenrolar no mundo fantástico, porém tratam do cotidiano. Sua época estava se modificando, a ascensão econômica se fazia através da expansão industrial e de uma nova classe de operários que estava se formando. Andersen conheceu o contraste da sociedade e pôde perceber a miséria ao lado da abundância social. “Como um verdadeiro romântico, falando a *linguagem do coração*, ele foi compreendido e amado de imediato pelas crianças” (COELHO, 2010, p. 160, grifo da autora).

Andersen recolheu suas narrativas de duas fontes primordiais: a Literatura popular, que era conservada pela tradição oral ou pelos manuscritos, e a vida real. “Seus inúmeros contos mostram que ele ‘inventou’ muito mais do que seus antecessores” (COELHO, 2010, p. 160).

Em Hans Christian Andersen existe uma inovação em seus escritos, quando ele se utiliza do aproveitamento de elementos reais pertencentes à vida cotidiana. Padrões de comportamentos exigidos pela sociedade vigente, valores religiosos, valores éticos e sociais que regiam a vida do homem e que norteavam pensamentos e ações humanas foram inseridos nas narrativas.

2.3 A Literatura infantil no Brasil

No Brasil, ao final do século XIX, um novo público leitor estava se formando, e esse novo gênero destinado às crianças pedia uma produção original no que se refere à Literatura. Nessa época, houve o aparecimento dos primeiros livros que eram destinados às crianças e que foram escritos e publicados por brasileiros. Foi um momento de muitas mudanças. O Brasil estava em transição de regime político para a República. Essa mudança política também acontecia em outros países do mundo. Por meio das eleições, os seus representantes poderiam ser trocados, e o povo tinha maiores oportunidades para expressar as suas opiniões.

Segundo Lajolo e Zilberman (1999, p. 24),

Como sistema regular e autônomo de textos e autores postos em circulação junto ao público, a história da literatura brasileira para a infância só começou tardiamente, nos arredores da proclamação da República, quando o país passava por inúmeras transformações. Entre elas, a mais visível foi a mudança da forma de governo: um velho imperador de barbas brancas cedeu o comando da Nação a um marechal igualmente velho, de barbas igualmente brancas. Era a República que chegava, trazendo consigo e legitimando a imagem que o Brasil ambicionava agora: a de um país em franca modernização.

Com a acelerada urbanização, que ocorreu no final do século XIX e começo do século XX, um momento interessante e apropriado para a Literatura infantil surgia. Consumidores de produtos industrializados começam a fazer parte dos diferentes públicos e das diferentes publicações.

Nesse período de mudança de sociedade, o povo começou a fazer maiores reivindicações de seus direitos enquanto cidadãos. “O aparecimento dos primeiros livros para crianças incorpora-se nesse processo, porque atende às solicitações indiretamente formuladas pelo grupo social emergente” (ZILBERMAN, 2005, p. 15).

Para a autora, um novo mercado estava se formando na sociedade brasileira, mas os escritores brasileiros não tinham tradição em escrever livros para crianças. Tiveram então que aprender sobre esse tipo de texto e começaram a fazer traduções de obras estrangeiras, isto é, adaptaram para o público infantil obras que eram feitas para o público adulto. Precisaram reciclar seus materiais didáticos, pois os(as) leitores(as) que se formavam estavam se habituando com aquelas novas leituras. Apelavam para os livros que falavam das tradições populares, visto que acreditavam que as crianças gostariam de histórias parecidas com as que ouviam desde pequenas. Nesse sentido, Arroyo (1990, p. 163) aponta: “Deixava-se aberta à oportunidade de os livros originais e traduzidos entrarem no Brasil. Concomitantemente,

cuidava-se aqui de uma literatura escolar original, ao mesmo tempo que se traduziam os clássicos da literatura infantil de vários países”.

Os escritores brasileiros que iniciaram esse processo não fugiram à regra e repetiram o que já acontecia na Europa. Fizeram a transcrição, tradução e adaptação de importantes obras que já haviam sido publicadas para o público infantil. Esses textos, muitas vezes, eram editados em Portugal, numa língua distante da língua dos brasileiros, o que ocasionava uma grande diferença linguística. “Esta distância entre a realidade linguística dos textos disponíveis e a dos leitores é unanimemente apontada por todos que, no entre séculos, discutiam a necessidade da criação de uma literatura infantil brasileira” (LAJOLO; ZILBERMAN, 1999, p. 31).

Os pioneiros desse lindo processo, segundo Zilberman (2005, p. 17, grifo da autora), foram:

[...] Carl Jansen (1823 ou 1829-1889), nasceu na Alemanha, mudando-se jovem para o Brasil, onde trabalhou como jornalista e professor. Percebeu logo que, no Brasil, faltavam livros de histórias apropriados para alunos e, entre, aproximadamente, 1880 e 1890, tratou de traduzir alguns clássicos, como os já lembrados *Robinson Crusóe* (1885) e *Viagens de Gulliver* (1888), a que somou, por exemplo, *As Aventuras do Celeberrimo Barão de Münchhausen* (1891) e *D. Quixote de La Mancha* (1886).

O outro, Figueiredo Pimentel (1869-1914), era brasileiro e, como Jansen, militava na imprensa. Quando decidiu dedicar-se à literatura infantil, preferiu seguir o caminho sugerido pelos irmãos Grimm. Publicou coletâneas de muito sucesso, como os *Contos da Carochinha* (1894), onde se encontram as histórias de fadas europeias, ao lado de narrativas coletadas entre os descendentes dos povoadores do Brasil.

Nessa época, inauguravam linhas editoriais brasileiras que traziam textos destinados para as crianças, e com os trabalhos de Carl Jansen e Figueiredo Pimentel, também editavam os primeiros livros didáticos. “Chamava-se, muitos deles, *Seletas*, *Antologias*, ou *Livros de Leitura*, e eram adotados pelos professores, que os recomendavam aos alunos ou reproduziam, em voz alta, trechos deles para todo o grupo” (ZILBERMAN, 2005, p. 18, grifo da autora).

Ainda de acordo com a autora,

Nem todas as obras restringiam-se à sala de aula, e algumas tornaram-se a leitura favorita de nossos tataravós. Um dos autores mais difundidos foi Olavo Bilac (1865-1918), cujas poesias foram recitadas e memorizadas por várias gerações. Alguns poemas estão cheios de civismo, como “A Pátria”, que convoca os leitores ao brio nacionalista, dizendo, na abertura:

Ama, com fé e orgulho, a terra em que nasceste!

Criança! Não verás nenhum país como este! (ZILBERMAN, 2005, p. 18).

Zilberman (2005) relata que Carl Jansen, Figueiredo Pimentel e Olavo Bilac foram os grandes nomes que desbravaram a Literatura infantil brasileira e, cada um deles a seu modo, iniciaram esse novo universo infantil. Por isso, compreender um pouco sobre o percurso histórico do país até chegar à Literatura infantil brasileira, faz-se necessário. É importante o entendimento de como o país adquiriu uma Literatura nacional, voltada para o público infantil, visto que foi preciso buscar um pouco daquilo que era produzido e surtia efeitos fora de nossa nação. Contudo, esses autores buscaram as mais variadas narrativas para enriquecer a leitura das crianças, dedicaram-se para oferecer leituras importantes e fundamentais para um novo público que surgia, fazendo, então, parte dos grandes nomes da Literatura infantil brasileira.

De acordo com Arroyo (1990, p. 172),

No setor das traduções muito trabalho bom apareceu entre os séculos XIX e XX já orientados por professores e escritores brasileiros. Devemos destacar desde logo a atuação de Carlos Jansen, a quem se deve a apresentação, em tradução brasileira, de muitas obras clássicas da literatura infantil, assim consideradas. [...] Carlos Jansen inscreve-se, desse modo, entre os pioneiros de nossa literatura infantil não só pelas traduções que realizou, como também pela consciência que tinha do problema.

Quanto à Figueiredo Pimentel, Arroyo (1990, p. 176-177) afirma:

Pode-se destacar com justiça, a esta altura, na paisagem cultural brasileira enquanto interessada na literatura para a infância, o nome de Figueiredo Pimentel. [...] Cronologicamente, Figueiredo Pimentel instaura na literatura infantil brasileira – que até então em sua forte maioria se manifestava através de livros presos e interessados ao sistema educacional do país – uma nova orientação: a popular. Isto é, o livro de autores clássicos já não se apresentava apenas através de edições que visavam ao público escolar.

Em relação a Olavo Bilac, Arroyo (1990, p. 190, grifo do autor) destaca que o escritor

[...] dedicou muito trabalho a traduções várias, feitas em contrato para a velha Editora Laemmert & Cia. Sob o pseudônimo de Fantásio vendeu àquela editora uma tradução de *Juca e Chico*, que ainda hoje, ao lado da tradução de Guilherme de Almeida, corre as livrarias do Brasil. Nos arquivos da Livraria Francisco Alves existem recibos de Olavo Bilac, pelos pagamentos feitos de traduções de *Para Todos*, *A Vida das Crianças* e *Ride Comigo*. [...] Foi ele, assim, o autor da edição da revista da *Gramática Elementar*, de Hilário Ribeiro; autor da ampliação da *Pequena História do Brasil*, de J. M. de Lacerda e da ampliação de *Lições de História do Brasil*, de Joaquim Manoel de Macedo.

Não se pode deixar de reconhecer em Olavo Bilac um profundo sentido de comunicação com as crianças. Sua poesia ainda hoje é admirada, amada e lida, constituindo-se em peças recitativas obrigatórias de festas escolares e reuniões familiares.

Para Zilberman (2005), a Literatura trazia em suas páginas histórias dos povos e de épocas passadas. Esses autores mencionados acima fizeram a recriação desse universo e o transportaram para a cultura brasileira com a utilização de velhos temas, porém empregaram novas perspectivas.

Em relação ao folclore contido na Literatura, Zilberman (2005, p. 40, grifo da autora) ressalta:

O folclore foi, desde o começo da literatura infantil brasileira, um dos tesouros de que os escritores se socorreram, quando queriam produzir textos capazes de atrair o novo público. Mas, em obras como os *Contos da Carochinha*, de Figueiredo Pimentel, misturavam-se histórias das mais variadas procedências, predominando o material trazido pelos colonizadores europeus, sobretudo os portugueses. [...]

Naquela época, ainda não havia a consciência de que deveria ser valorizada a tradição nacional. Somente após o Modernismo, que aconteceu na década de 1920, entendeu-se que os diferentes grupos brasileiros, nas regiões em que estavam localizados, eram capazes de criar e de difundir os seus relatos, mesclados aos recebidos durante o período da colonização e da imigração europeia no país. Para valorizar o folclore no país, os escritores começaram a fugir da tradição europeia; resolveram privilegiar aquilo que estava enraizado em nossa história, buscando elementos da nossa cultura.

A Literatura infantil, desde seu início, retratava histórias recolhidas da tradição oral dos antepassados, que revelavam ambientes rurais, alusão a animais, fome e mortes, presença da magia e do fantástico, poderes sobrenaturais, fadas, bruxas, maldades, egoísmo etc. “Não por outra razão a história da literatura infantil brasileira recorreu à temática, figuras e processos do conto de fadas desde seus começos” (ZILBERMAN, 2005, p. 92).

De acordo com Pinto (2018, p. 26), essas produções literárias fazem parte das necessidades do ser humano,

[...] pois são mais do que palavras e códigos. Elas comunicam algo, são recursos para auxiliar na reflexão, na percepção do mundo, como também lidar com emoções e sentimentos, desenvolvendo a humanização, tratando de diversos temas, como a política, religião, ética e qualquer assunto, quando se deseja expressar opiniões. Sob este ângulo, pode-se dizer que o direito à literatura abrange a cultura e as criações poéticas, de ficção ou dramáticas, desde as grandes produções escritas, ao folclore e às lendas, vistas como manifestações dos homens nos diversos tempos e espaços. Com isso é possível apontar que a literatura manifesta-se como elemento fundamental para a formação cultural, social, emocional e ética das pessoas, tanto no ambiente escolar como fora dele. Este entrançamento pode ser reconhecido como a humanização ou a sinédoque de todos envolvidos com o todo sócio-político-cultural.

De acordo com a organização da sociedade, esses direitos fundamentais, como, por exemplo, a educação, permitem o acesso às obras literárias, promovendo o aprendizado e as vivências necessárias para a construção social. A Literatura pode encantar e seduzir através da emoção e do encantamento, ampliando as experiências, contribuindo para a formação do sujeito, tornando o mundo real mais compreensivo.

A Literatura assume um importante papel quando versa sobre a vida dos homens em sua vida cotidiana. Sobre essa contribuição, para Galvão (2016, p. 54),

A literatura, assim como a história de cada um de nós, é um processo de produção dinâmica permanentemente infinito. Estamos sempre nos construindo e reconstruindo em busca de nossa identidade, por isso, precisamos tanto de representações de outras realidades, pois através delas podemos assumir novas identidades e entender e mudar nossas perspectivas em relação ao mundo e a nós mesmos. Manter a nossa identidade relativamente instável nos dá a possibilidade ilimitada de nos reorganizarmos.

Sobre possibilidades ilimitadas, citamos José Bento Marcondes Monteiro Lobato (1882-1948), um importante nome da Literatura no Brasil. Seus livros, pensados para as crianças, obtiveram muito sucesso e ainda hoje são um grande fenômeno nacional, encantando crianças e adultos. Sua contribuição é fundamental para a memória do país, devido à qualidade dos livros que ele elaborou.

Segundo Coelho (2010, p. 247),

À Monteiro Lobato coube a fortuna de ser, na área da Literatura Infantil e Juvenil, o divisor de águas que separa o Brasil de ontem e o de hoje. Fazendo a herança do passado imergir no presente, Lobato encontrou o caminho criador de que a Literatura Infantil estava necessitando. Rompe, pela raiz, com as convenções estereotipadas e abre as portas para as novas ideias e formas que o novo século exigia.

Zilberman (2005) relata que, em seus primeiros livros, Monteiro Lobato teve preocupação em apresentar seus personagens ao leitor. Em *Reinações de Narizinho*, apresenta a menina Lúcia. Ele informa ao público que ela mora com a avó, Dona Benta, que a tia Nastácia é a cozinheira, que sua boneca de pano recebeu o nome de Emília. Pedrinho é o primo de Narizinho, o Visconde foi feito com um sabugo de milho, e assim por diante. Aliás, a princípio, o título original era *A Menina do Nariz Arrebitado*; somente depois, com o acréscimo de outros episódios é que mudou para o nome de *Reinações de Narizinho*. Essa obra destinada ao público infantil faz sucesso até hoje.

A organização que Lobato adotou tornou-se muito útil desde o princípio. Da mesma maneira que ocorre na televisão, revistas em quadrinhos e outros, ele repetia seus personagens

nos capítulos, criava aventuras para os mesmos personagens. Cada um de seus personagens era dotado de uma série de atributos que iam sendo desvendados em cada um dos episódios.

O sítio do Pica-Pau Amarelo é o título de um de seus livros mais conhecidos, que também virou série de televisão que se inspirou na criatividade do autor. “O sítio é um mundo independente e autossuficiente, e esse é outro grande achado do primeiro grande autor para a infância brasileira” (ZILBERMAN, 2005, p. 26).

Os livros escritos por Monteiro Lobato voltados para as crianças fizeram muito sucesso, rendiam bem e suficiente para que ele vivesse apenas da Literatura. Dessa forma, a Literatura infantil era um negócio rentável para as editoras, e podiam publicar livros de outros autores nacionais, não precisando, assim, ficar presos a autores estrangeiros que faziam traduções e adaptações de obras consagradas.

De acordo com Coelho (2010, p. 249-250, grifo da autora),

Seu sucesso irrestrito entre os pequenos leitores decorreu, sem dúvida, de um fator decisivo: eles se sentiam identificados com as situações narradas; sentiam-se à vontade dentro de uma situação *familiar e afetiva*, que era subitamente penetrada pelo *maravilhoso* ou pelo *mágico*, com a mais absoluta naturalidade. Tal como Lewis Carroll fizera com *Alice no País das Maravilhas*, na Inglaterra de cinquenta anos antes, Monteiro Lobato o fazia no Brasil dos anos 20: fundia o Real e o Maravilhoso em uma única realidade.

A autora relata que, por volta do ano de 1926, os livros de Lobato começaram a ser traduzidos para países como: Alemanha, Argentina, Espanha, França, Síria e outros. Seus livros eram lidos por crianças de outras nacionalidades e ele era adorado por elas. Por muitos anos, gerações de muitas e muitas crianças, sejam do Brasil ou não, encontraram no Sítio do Pica-Pau Amarelo um lar.

Para Lajolo e Zilberman (1999), a presença do universo rural encontrado no sítio foi muito importante para a Literatura da época. Não era uma novidade nas narrativas, uma vez que as histórias já conhecidas das traduções traziam o ambiente rural e/ou do campo nelas. Dessa forma, esse cenário mostrava situações que levavam o leitor a fazer parte daquele universo, percebendo que o contexto era próximo ao vivido cotidianamente. Sendo assim,

O espaço rural e a natureza, enquanto cenário e temática, não foram descobertos pelos escritores estudados. A literatura infantil, desde seu aparecimento na Europa moderna, mostrou preferência particular pelo mundo agrícola como transcurso de ações. Isso se deve ao aproveitamento, desde o início, de narrativas de origem folclórica ou contos de fadas de proveniência camponesa como matéria-prima para a (re)criação literária. [...] Gêneros que apelam ao ambiente rural e a personagens vinculadas ao campo,

tenham aparência humana ou animal. (LAJOLO; ZILBERMAN, 1999, p. 61).

Coelho descreve que a literatura de Lobato para crianças engloba obras originais, adaptações e traduções. Em relação aos originais, segundo Coelho (2010, p. 252), “Nessas narrativas aventurescas, encaixam-se situações, personagens e celebridades que nasceram da invenção de Lobato ou vivem na memória dos tempos (na História, na Lenda, na Literatura ou no Mito)”. As adaptações foram fundamentais para a descoberta dessas histórias fabulosas; por isso, em relação às adaptações, Coelho (2010, p. 253, grifo da autora) aponta:

Nessas adaptações, Lobato atendeu a um duplo objetivo: por um lado, levar às crianças o conhecimento da Tradição (com seus heróis reais ou fictícios, seus mitos, as conquistas da Ciência, etc.), acervo herdado que lhes caberá transformar; e, por outro lado, questionar as *verdades* feitas, os valores e não valores que o Tempo cristalizou e que cabe ao Presente redescobrir ou renovar.

Sobre as traduções para o público infantil ou pré-adolescente, sua maior produção foi nos anos de 1930; para os adultos, incluem-se os autores: Lin Yutang, Herman Melville, Mark Twain, Conan Doyle, Saint-Exupéry, André Maurois, Ilya Ehrenbourg, Ernest Hemingway, Bernard Bertrams Russell, Maeterlinck, H. G. Wells, Richard Wright etc.

Coelho (2010, p. 253) aponta que

O trabalho de Lobato, como tradutor, foi extremamente fecundo: através dele inúmeras obras importantes tornaram-se acessíveis aos leitores brasileiros. [...] Traduzir, para Lobato, era uma atividade fascinante. [...] É uma viagem por um estilo.

A Literatura infantil brasileira de Lobato, por meio da criação de suas narrativas e de seus heróis, reproduz e interpreta a sociedade, onde seu ambiente de representação favorito era o ambiente rural. Esse ambiente dá margem à manifestação do mundo infantil, da fantasia, de um universo inventado pela imaginação, onde a vida na cidade e em sociedade, para Lajolo e Zilberman (1999), não chamaria tanto a atenção como as situações vividas no campo.

O crescimento industrial daquela época favoreceu a cultura do Brasil, proporcionou condições favoráveis de produção, a circulação e o consumo dos bens que se produzia. Nesse sentido, a indústria dos livros se solidificou e a escola, com o acesso à leitura, expandiu-se de forma considerável.

Arroyo (1990) relata que o desenvolvimento do ensino e a abertura de escolas possibilitou o aparecimento de livros dedicados à infância. Um fato curioso retrata que o primeiro livro de Monteiro Lobato, que deu independência a esse gênero, precisou fazer

algumas concessões ao predomínio da Literatura escolar para ser aprovada pelas autoridades do ensino.

Durante o século passado, havia livros que eram destinados para o entretenimento e aqueles para a leitura e aquisição de conhecimentos e estudo nas escolas, porém não é possível uma separação nítida entre esses dois gêneros. Arroyo (1988) nos relata que, da mesma maneira que se confundem os tipos de livros, confundem-se o autor português do autor brasileiro em muitas obras daquela época, pois muitos dos nossos livros eram impressos e até escritos em Portugal e França.

Para Arroyo (1990, p. 131), a imprensa foi muito importante para a formação da Literatura infantil brasileira:

É fácil compreender-se a importância da imprensa em todo o processo da formação e desenvolvimento da literatura infantil brasileira. Numa época em que praticamente a literatura oral ainda exercia notável influência e era mesmo o instrumento lúcido e instrutivo por excelência da meninada do Brasil, os primeiros jornais dedicados às crianças não só despertavam o interesse do pequeno leitor, através do instrumento de cultura que representavam, como também se constituíam em veículos galvanizadores de vocação e de discussão de problemas e questões relativas ao aprendizado escolar. Os jornais infantis marcaram bem determinado período da literatura infantil brasileira. Para a formação das coordenadas da literatura infantil brasileira, a criação de um campo propício à sua evolução – sem nunca esquecer aqui a importância fundamental do desenvolvimento da educação e do ensino – para a sua base, se assim nos podemos exprimir, foi a imprensa para crianças e jovens, imprensa não só na forma de jornal, como na forma de revistas.

O autor complementa que os primeiros exemplos da imprensa no Brasil ocorreram na primeira metade do século XIX, na Bahia. A tipografia foi instalada em 1811. O primeiro jornal denominado *O Adolescente*, circulou seu primeiro número em 1831, de formato bissemanal, e publicou 46 números. Em 5 de julho de 1837, em Salvador, o jornal *O Recompilador* ou *Livraria dos Meninos*. Na data de 4 de novembro de 1846, em Salvador, o jornal *O Mentor da Infância*. No Rio de Janeiro, em 1835, o aparecimento do chamado *O Juvenil*. No Maranhão, em 1845, *O Jornal de Instrução e de Recreio*, Órgão da Associação Literária de Estudantes do Liceu Maranhense. Em Pernambuco, em 1850, o jornal *A Saudade* era um periódico de instrução e recreio.

Em São Paulo, o primeiro jornal estudantil provavelmente foi o *Kaleidoscópio*, em 1860, que era uma publicação semanal do Instituto Paulistano, com objetivos pedagógicos, porém, mesmo assim, interessava os alunos jovens, e circulou com 22 números, o que para a

época foi muito bom. Entre os jornais literários para o público infantil, temos *O Kaleidoscópio* em 1860, *Ensaio Juvenil* em 1864 e *Imprensa Juvenil* em 1870.

Ainda segundo Arroyo (1990), para as publicações destinadas ao ensino primário, temos *O Pestalozzi*, com o primeiro número em 18 de abril de 1884. Em 3 de abril de 1887, surge *O Adolescente*, órgão literário redigido por Virgílio R. Batista e A. C. Rivera; desse jornal existe um exemplar na Hemeroteca do Instituto Histórico e Geográfico de São Paulo. Em 1892, *A Aurora Juvenil*, uma das revistas mais antigas do Brasil que tratava de Literatura. De 1894, em São Paulo, um jornal dos alunos e ex-alunos do Liceu Sagrado Coração de Jesus, com o nome de *O Recreio*, publicava artigos de assuntos religiosos, poesias, noticiário e folhetim. Também, no século passado, circulavam numerosos jornais infantis e escolares pelo interior do estado de São Paulo, assim como em outros locais.

O autor complementa que os jornais escolares tiveram grande importância nas escolas brasileiras e serviram para as primeiras tentativas de muitos escritores brasileiros que, com poucas páginas, iniciavam na área. Isso aconteceu em 1896, com Monteiro Lobato, no Colégio Paulista em Taubaté, quando redigia *O Guarani*, que era publicado semanalmente.

De acordo com os aspectos mencionados, a Literatura infantil está intrinsecamente ligada às modificações nas estruturas econômicas, históricas e sociais dos diversos povos. As diversas narrativas e as modificações que elas sofreram com o decorrer dos séculos, fazem parte das relações que foram estabelecidas nos diversos grupos e que formaram um público voltado a esse tipo de Literatura. Esse conceito de Literatura infantil teve variações no tempo e espaço, implicações históricas e pedagógicas; mediante essas transformações, o livro especialmente dirigido à criança surgiu, e sua aceitação foi importante para a história do imaginário infantil.

Outros autores têm profundo reconhecimento na história da Literatura infantil brasileira, entre eles citamos Ruth Rocha, Marina Colasanti, Tatiana Belinky e Ziraldo. Silva (2009) afirma que Ruth Rocha está, atualmente, entre os escritores mais significativos e bem-sucedidos no cenário editorial da Literatura infanto-juvenil brasileira. Escreveu mais de cem livros e histórias recontadas em prosa ou verso. Junto a ela, temos Marina Colasanti que, segundo Silva (2009, p. 253),

[...] é hoje, sem dúvida, uma das mais importantes vozes femininas da literatura brasileira. Sua produção literária abre-se num variado leque de opções, que incluem a prosa jornalística, o ensaio, a crônica do cotidiano, a poesia, o conto e o miniconto para leitores adultos; bem como a poesia, a novela e o conto para o público infantil e juvenil.

Por volta dos anos de 1950 e 1960, houve grandes acontecimentos culturais, no que se refere à infância. Destacaram-se as histórias em quadrinhos e o teatro infantil. Coelho (2010) relata que, para as crianças, jovens ou adultos, multiplicou-se esse tipo de Literatura, com predominância da Literatura estrangeira. O custo gráfico era mais baixo, e por serem um produto estrangeiro, trouxeram um mercado de consumo, pois os heróis e super-heróis eram divulgados na televisão ou no cinema, por isso, não era apenas uma revista, mas “[...] uma *engrenagem produtora* dos meios de comunicação de massa” (COELHO, 2010, p. 282-283, grifo da autora).

Não podemos deixar de citar Ziraldo, um dos pioneiros do país, que abriu caminho para a criação/produção dessa nova arte. De acordo com Coelho (2010, p. 283, grifo da autora),

[...] Ziraldo, dinâmica figura do nosso meio de comunicação de massa. Nos anos de 1950, começa a desenhar histórias em quadrinhos para revistas infantis (*Sesinho, Vida Infantil, Vida Juvenil*). Em 1959, cria a série Pererê, em que satiriza os super-heróis e antecipa os Zeróis, criados posteriormente. Mas a grande façanha na área foi realizada por Maurício de Souza, cujo talento cria a querida e pitoresca *Turma da Mônica* e muitos outros personagens... E mais, consegue fundar e manter a Maurício de Souza Produções Ltda., conquistando não só o mercado nacional, mas também o internacional.

Zilberman (2005) relata que Ziraldo já era conhecido no Brasil quando publicou *Flicts* (1969). Ele foi o criador da *Turma do Pererê*, uma revista de quadrinhos que encantou o público nos anos de 1960. Apoiou-se no Saci Pererê, um personagem do folclore, criado e introduzido na Literatura brasileira por Monteiro Lobato.

Na década de 1960, a sociedade brasileira dividia-se: de um lado, a influência dos meios de cultura de massa produzidos sobretudo nos Estados Unidos, sendo os *cartoons* oriundos da Walt Disney Co., um dos principais esteios da dominação cultural; de outro, a aspiração à manifestação de uma arte autenticamente nacional, voltada à expressão dos problemas do país. Ziraldo opta por um caminho original e único: cria histórias em quadrinhos nos moldes da indústria cultural mais avançada de então; confere-lhes, porém, tom brasileiro, não apenas por força das personagens escolhidas, mas também porque elas se movem num cenário reconhecido pelos leitores, a Mata do Fundão, com características locais, sem deixar de ser atual e divertido. (ZILBERMAN, 2005, p. 68).

O texto *Flicts* é muito importante, por se tratar do tema exclusão, motivo pelo qual o protagonista da história não consegue encontrar um lugar para ele; na verdade, não existe no mundo nada que seja *Flicts*. “O sucesso de vendas, que se verifica até hoje, evidencia como

Ziraldo soube atingir públicos de idades distintas e de vários períodos, no Brasil e no exterior” (ZILBERMAN, 2005, p. 69).

O livro citado acima provocou uma revolução na ilustração dos livros infantis brasileiros, pois na obra as cores é que falam. Esse livro ficou famoso por causa das imagens que o compõem, criação artística de Ziraldo.

Outro livro muito famoso de Ziraldo foi *O menino maluquinho* (1980). Zilberman (2005) diz que o livro não conta uma história, mas a trajetória de um menino que se tornou um personagem muito popular para o público. Também estão entre suas obras: *O Planeta Lilás* (1979), *A Bela Borboleta* (1980) e *O Bichinho da Maçã* (1982). Ziraldo é escritor e ilustrador, inventivo e bem-humorado.

Em meados dos anos de 1970, a literatura infanto-juvenil e o teatro infantil tiveram grande repercussão além das fronteiras. “Em 1983, o Prêmio Internacional *Hans Christian Andersen* (espécie de Nobel da literatura infantil) foi concedido ao Brasil, pelo conjunto da obra de Lygia Bojunga Nunes e, em 2009, à obra de Ana Maria Machado” (COELHO, 2010, p. 283).

Vários inovadores da Literatura, que questionavam também os valores sobre os quais a nossa sociedade está assentada surgiram. As novas forças, segundo Coelho (2010), estimulam os criadores para preparar as novas gerações para uma estruturação/construção de um novo mundo. Entre os que já estão consagrados como inovadores da Literatura destinada aos novos, destacamos alguns nomes dos anos de 1970: Ana Maria Machado, Elias José, Lygia Bojunga Nunes, Rachel de Queiroz, Ruth Rocha, Sérgio Caparelli, Ziraldo, entre outros. Nos anos de 1980: Marina Colasanti, Mirna Pinsky, Pedro Bandeira, Tatiana Belinky etc.

Seguindo os passos desses inovadores, consagraram-se como grandes criadores da ilustração, transformada em linguagem narrativa autônoma, os artistas:

Ângela Lago, Ana Raquel, Alice Góes, Ciça Fittipaldi, Eliardo e Mary França, Elvira Vigna, Gê Orthof, Gian Galvi, Gerson Conforto, Helena Alexandrino, Luis Camargo, Naomi Koruba, Patricia Gwinner, Tato Orthof, Tenê, Ziraldo... No rastro desses pioneiros, continuaram a surgir artistas de grande talento, que transformaram os livros em obras de arte. (COELHO, 2010, p. 285).

A poesia é uma área importante para a criação literária destinada às crianças. Ganhou espaço no mercado editorial e conquistou a preferência dos pequenos leitores. Alguns dos nomes que se consagraram são: Antônio Barreto, Bartolomeu C. Queirós, Carlos Nejar, Elza Beatriz, Elias José, Guimar, José Paulo Paes, Marina Colasanti, Marcus Accioly, Mário Quintana, Pedro Bandeira, Renata Pallottini, Roseana Murray, Sinval Medina, Sylvia Orthof.

A produção de Literatura infanto-juvenil que surgiu em meados dos anos de 1980, no mercado editorial, foi imensa. Centenas de títulos foram publicados, assim como o número de novos escritores e ilustradores. Segundo Coelho (2010, p. 289, grifo da autora), analisando a natureza da Literatura no limiar do século XXI, conclui-se que,

[...] *não há um ideal absoluto* de Literatura Infantil/Juvenil (nem de nenhuma outra espécie literária). Será “ideal” aquela que corresponder a uma certa necessidade do tipo de leitor a que ela se destina, em consonância com a época em que ele está vivendo... Vista em conjunto, a atual produção de Literatura destinada a crianças e jovens, entre nós, apresenta uma crescente diversidade de opções temáticas e estilísticas, sintonizadas com a multiplicidade de visões de mundo que se superpõem no emaranhado da “aldeia global” em que vivemos.

Essa diversidade de caminhos possui algo em comum nas diferentes produções: o espírito lúdico que é inerente ao brasileiro, a constante busca e afirmação de uma identidade nacional, como a língua, a linguagem e as diferenças culturais. De forma consciente ou inconsciente, o Brasil está sempre em busca de sua verdadeira identidade, e cada um de seus autores escolhe a sua forma peculiar de escrever, com recursos estilísticos próprios, para encantar, com os mais diversos enredos, o público leitor.

Falar de reis nas narrativas é uma escolha interessante por parte dos escritores. Um membro muito popular dessa realeza é *O Reizinho Mandão* (1978), de Ruth Rocha. Quando esse livro foi publicado, a autora já era conhecida por ter escrito *Marcelo, Marmelo, Martelo* (1976). Ruth Rocha usou a Literatura de cordel para narrar a trajetória de um menino herdeiro, nascido em um trono, muito autoritário. Era um menino mal-educado e achava que era o dono do mundo. “Ruth Rocha vale-se de uma alegoria para representar o Brasil dos anos 70, dominado por um regime autoritário que calava a oposição e que buscava encontrar meios de expressão para furar o bloqueio da censura e da repressão” (ZILBERMAN, 2005, p. 61).

Em 1979, publicou *O rei que não sabia de nada*, também alegórico. O governante de um país imaginário acaba sendo iludido por seus ministros, e se depara com preocupações econômicas e sociais de um país. Esse tema possui relação com o anterior, uma vez que aborda as questões referentes ao governante que desconhece os problemas e dificuldades do povo.

Zilberman (2005) relata que *Sapo Vira Rei Vira Sapo* ou *A Volta do Reizinho Mandão* (1982) completa a trilogia. Mais uma vez, um governante muito caprichoso, autoritário e mal-educado, que deseja impor a sua vontade perante todos os outros. *Sapomorfose, o príncipe que coaxava* (1983) é um texto que questiona as convenções e o conformismo presentes nas

atitudes dos seus coadjuvantes. Um sapo que vira príncipe, e só alcança a felicidade ao retornar para sua condição inicial, a de sapo.

Para Lajolo e Zilberman (1999, p. 155, grifo da autora),

Marcelo Marmelo Martelo (1976), de Ruth Rocha, é outro livro que mergulha seus leitores na aventura da linguagem. Tematiza a arbitrariedade do signo linguístico, vivenciada comicadamente pelo protagonista, um menino entretido em explorar a elasticidade sonora e semântica das palavras. [...] Se nesse livro o questionamento da linguagem se faz sobre a componente léxica, um livro posterior da mesma autora leva adiante a reflexão, fazendo-a incidir sobre a prática da linguagem. Trata-se de *O Reizinho Mandão* (1978), que conta a história de um povo reduzido ao silêncio por um governante autoritário e que tem sua voz e sua fala restauradas por uma criança que enuncia as palavras mágicas: *cala a boca já morreu: quem manda na minha boca sou eu*.

De acordo com fórmulas de encantamento e de desencantamento, a frase dita é ritmada e rimada. O enunciado e a enunciação coincidem, constituindo um ato de fala. Nomear e significar torna-se importante nas histórias. Criar é algo fundamental nas narrativas.

A escritora Marina Colasanti revolucionou a concepção dos contos de fadas e não deixou de lado as características desse gênero. Escreveu *Uma Ideia Toda Azul* (1979), *Doze Reis e a Moça no Labirinto do Vento* (1982). Para Zilberman (2005, p. 99),

Marina Colasanti lida com o conto de fadas em outra direção: adota as personagens tradicionais, como reis, princesas, fadas, animais dotados de propriedades mágicas, para extrair delas situações novas, que traduzam o mundo interior e os desejos profundos dos seres humanos.

Marina Colasanti é uma escritora importante para a Literatura brasileira. Traduziu dezenas de livros e publicou textos de poesia e prosa. A forma como conta as histórias é muito interessante, pois são repletas de reflexões e de lições importantes. Cada conto lido manifesta uma sensação diferente da anterior, e pensar sobre ele alguns instantes antes de partir para o próximo mostra a delicadeza da narrativa e a bela construção das personagens.

No livro de Colasanti (2003), *Uma ideia toda azul*, conhecemos alguns personagens interessantes como reis, rainhas, princesas, príncipes, unicórnios, gnomos, cisnes, fadas. As histórias são bem escritas, retratadas em lugares imaginários, mostrando através deles a nossa realidade interior, que é feita de medos e fantasias, que são os sentimentos que vivem na alma humana. Nesse texto, encontramos valores, comportamentos, sentimentos e a fantasia. O livro de contos é muito bonito e merece ser lido por crianças e adultos, pois apresenta os aspectos simbólicos e os valores encontrados que são básicos para a formação da personalidade humana. Dessa forma, Marina Colasanti assegura um lugar de destaque na Literatura infantil nacional.

Lajolo e Zilberman (1999, p. 158-159) relatam que Marina Colasanti, em *Uma ideia toda azul*,

[...] faz reingressar na literatura infantil toda a população de reis, fadas, princesas e rainhas que costumavam povoar os contos tradicionais. O reingresso coincide com o aparecimento de muitas obras cujo projeto consistia na desmistificação das criaturas do reino das fadas. [...]

A ressurreição do fantástico operada por Marina Colasanti dialoga, então, não só com as fontes originais do conto de fadas, como também com a contestação desse acervo. E por esse caminho, seu projeto encontra eco com textos contemporâneos não infantis, como os de Murilo Rubião, igualmente mergulhados no imaginário.

As personagens de Marina possuem estirpe simbólica, como tecelãs, princesas, fadas, sereias, corças e unicórnios, vivendo nos palácios, florestas e torres. O compromisso com uma realidade imediata não existe. Temas como solidão, morte, tempo e amor são constantes. As efabulações são simples e lineares.

Diante do exposto, é possível verificar a quantidade de autores e de livros destinados às crianças. São textos que mexem com o imaginário infantil, levando a criança a viajar por mundos e tempos diferentes. São textos fictícios, porém suas narrativas possuem relações com o cotidiano e, por isso, possibilitam que o público leitor faça associações com a realidade.

2.4 A Literatura em diferentes documentos oficiais que regem a Educação Infantil

A partir desse tópico, começaremos a abordar como alguns documentos que regem a Educação Infantil apresentam a Literatura infantil. Entre eles, estão o *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil* (RCNEI – BRASIL, 1998), as *Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica* (DCNEB – BRASIL, 2013), as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (DCNEI – BRASIL, 2010), o documento *Brinquedos e Brincadeiras de Creches: manual de orientação pedagógica* (BRASIL, 2012), e a *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC – BRASIL, 2017).

2.4.1 A Literatura infantil no *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil* (RCNEI – BRASIL, 1998)

Apesar de o RCNEI ser um documento já superado pelas DCNEI e pela BNCC e de ter sido alvo de muitas críticas por apresentar eixos de aprendizagem estanques seguindo uma

lógica do Ensino Fundamental, não podemos descartar as ideias e sugestões de atividades apresentadas, pois são muito ricas e merecem ser utilizadas no cotidiano da Educação Infantil.

O *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil* (BRASIL, 1998) faz parte de uma série de documentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais que foram elaborados pelo Ministério da Educação e do Desporto. “Atendendo às determinações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) que estabelece, pela primeira vez na história de nosso país, que a educação infantil é a primeira etapa da educação básica”. (BRASIL, 1998, p. 5).

O RCNEI (BRASIL, 1998) é um importante documento para o avanço na Educação Infantil ao buscar soluções para a superação da tradição assistencialista das creches e da marca da antecipação da escolaridade das pré-escolas. Serve como um guia de reflexão de caráter educacional sobre os objetivos, conteúdos e orientações didáticas para os profissionais que atuam com crianças de zero a seis anos.

Nessa fase de transição em que as creches e pré-escolas passam em busca por uma ação que incorpore às atividades educativas os cuidados essenciais das crianças e suas brincadeiras, o Referencial é importante pois aponta metas de qualidade que possam contribuir para que as crianças tenham um desenvolvimento integral de suas identidades, e que sejam capazes de crescer como cidadãos e que os seus direitos à infância sejam reconhecidos. Nesse sentido, o RCNEI tem o intuito de criar nas instituições ambientes que propiciem o acesso e a ampliação, pelas crianças, dos conhecimentos da realidade social e cultural.

Este documento é fruto de um amplo debate nacional, no qual participaram professores e diversos profissionais que atuam diretamente com as crianças, contribuindo com conhecimentos diversos provenientes tanto da vasta e longa experiência prática de alguns, como da reflexão acadêmica, científica ou administrativa de outros. Ele representa um avanço na educação infantil ao buscar soluções educativas para a superação, de um lado, da tradição assistencialista das creches e, de outro, da marca da antecipação da escolaridade das pré-escolas. O Referencial foi concebido de maneira a servir como um guia de reflexão de cunho educacional sobre objetivos, conteúdos e orientações didáticas para os profissionais que atuam diretamente com crianças de zero a seis anos, respeitando seus estilos pedagógicos e a diversidade cultural brasileira. (BRASIL, 1998, p. 5).

O documento é composto por três volumes, que foram organizados da seguinte maneira:

- Um documento Introdução, que apresenta uma reflexão sobre creches e pré-escolas no Brasil, situando e fundamentando concepções de criança, de

educação, de instituição e do profissional, que foram utilizadas para definir os objetivos gerais da educação infantil e orientaram a organização dos documentos de eixos de trabalho que estão agrupados em dois volumes relacionados aos seguintes âmbitos de experiência: Formação Pessoal e Social e Conhecimento de Mundo.

- Um volume relativo ao âmbito de experiência Formação Pessoal e Social que contém o eixo de trabalho que favorece, prioritariamente, os processos de construção da Identidade e Autonomia das crianças.
- Um volume relativo ao âmbito de experiência Conhecimento de Mundo que contém seis documentos referentes aos eixos de trabalho orientados para a construção das diferentes linguagens pelas crianças e para as relações que estabelecem com os objetos de conhecimento: Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática. (BRASIL, 1998, p. 7).

Os três volumes do RCNEI são fundamentais; porém, para a construção desta pesquisa, utilizamos o volume três no que se refere à linguagem oral e escrita, pois contribui para o planejamento, desenvolvimento, avaliação e realização de práticas educativas que possam alcançar as demandas das crianças em suas diversas esferas culturais e sociais.

A linguagem oral e a linguagem escrita são elementos fundamentais para que as crianças possam ampliar sua participação nas diversas práticas e nos diversos contextos sociais; por isso, a linguagem é essencial na Educação Infantil para a formação e interação do sujeito.

A educação infantil, ao promover experiências significativas de aprendizagem da língua, por meio de um trabalho com a linguagem oral e escrita, se constitui em um dos espaços de ampliação das capacidades de comunicação e expressão e de acesso ao mundo letrado pelas crianças. Essa ampliação está relacionada ao desenvolvimento gradativo das capacidades associadas às quatro competências linguísticas básicas: falar, escutar, ler e escrever. (BRASIL, 1998, p. 117).

A linguagem oral possibilita à criança comunicar as ideias e pensamentos, facilitando as relações interpessoais. Esse aprendizado acontece dentro de um contexto, por meio do diálogo e das interações. Ter oportunidade de dialogar em situações diferentes, como contar o que lhes aconteceu em casa, contar histórias, perguntar sobre um jogo ou brincadeira que não tenha entendido, possibilita um aprendizado mais efetivo, com um bom repertório. Deixar a criança se expressar é uma forma de possibilitar que ela entenda os acontecimentos de sua rotina diária.

O RCNEI critica o modo como algumas atividades são realizadas no cotidiano escolar, no que se refere à linguagem oral nas instituições de Educação Infantil. Uma delas é a roda de conversa, que se caracteriza, de forma geral, por um contexto onde o professor direciona as perguntas e as crianças respondem em conjunto, ou cada uma responde a seu tempo; ação

centrada na criança, mas que não lhe possibilita pensar e refletir. Em relação à linguagem escrita, ocorre o mesmo:

[...] os exercícios mimeografados de coordenação perceptivo-motora, como passar o lápis sobre linhas pontilhadas, ligar elementos gráficos (levar o passarinho ao ninho, fazer os pingos da chuva etc.), tornam-se atividades características das instituições de educação infantil. (BRASIL, 1998, p. 120).

A linguagem acontece por meio das mais variadas situações e diálogos, por isso, é importante deixar a criança agir espontaneamente para que ela possa desenvolver sua capacidade comunicativa de forma significativa. Dessa maneira, o discurso oral e, conseqüentemente, o discurso escrito poderão ser explorados de forma mais adequada por elas. Nesse documento, o processo de letramento está associado tanto à construção do discurso oral como do discurso escrito; por isso, as crianças

[...] começam a aprender a partir de informações provenientes de diversos tipos de intercâmbios sociais e a partir das próprias ações, por exemplo, quando presenciam diferentes atos de leitura e escrita por parte de seus familiares, como ler jornais, fazer uma lista de compras, anotar um recado telefônico, seguir uma receita culinária, buscar informações em um catálogo, escrever uma carta para um parente distante, ler um livro de histórias etc. (BRASIL, 1998, p. 122)

É importante estar em constante contato com a linguagem escrita, pois, segundo o documento, é por meio desse contato no contexto social da criança que ela poderá desenvolver o interesse por esse tipo de linguagem e os aspectos funcionais da comunicação escrita. As situações variadas podem favorecer que a criança desenvolva diferentes capacidades de domínio da linguagem.

O RCNEI ressalta que “A oralidade, a leitura e a escrita devem ser trabalhadas de forma integrada e complementar, potencializando-se os diferentes aspectos que cada uma dessas linguagens solicita das crianças” (BRASIL, 1998, p. 132). Assim sendo, para as crianças de zero a três anos, é importante trabalhar a comunicação a partir da linguagem oral, trabalhar a leitura e a escrita a partir de diferentes gêneros e em diferentes situações cotidianas, e poder manusear e ter acesso a diferentes materiais impressos como livros, revistas etc. são combinações que podem integrar essas atividades e ajudar no desenvolvimento.

A oralidade é fundamental para a criança na faixa etária de zero a três anos, pois, de acordo com o RCNEI, além da roda de conversa, o canto, a música e a escuta de histórias também propiciam o desenvolvimento da oralidade. Dessa forma, a leitura de textos escritos

realizada pelo(a) professor(a), em voz alta, em diferentes situações, permite a atenção e a escuta das crianças e fornece um repertório rico em oralidade e em sua relação com a escrita.

Além disso, o ato de leitura é cultural e social. Quando o(a) docente seleciona previamente a história que irá contar para as crianças, independentemente da idade delas, atentando-se para a inteligibilidade e riqueza do texto, para a nitidez e beleza das ilustrações, ele permite que as crianças construam um sentimento de curiosidade pelo livro (ou revista, gibi etc.) e pela escrita.

A importância dos livros e demais portadores de textos é incorporada pelas crianças, também, quando o professor organiza o ambiente de tal forma que haja um local especial para livros, gibis, revistas etc. que seja aconchegante e no qual as crianças possam manipulá-los e “lê-los” seja em momentos organizados ou espontaneamente. Deixar as crianças levarem um livro para casa, para ser lido junto com seus familiares, é um fato que deve ser considerado. As crianças, desde muito pequenas, podem construir uma relação prazerosa com a leitura. Compartilhar essas descobertas com seus familiares é um fator positivo nas aprendizagens das crianças, dando um sentido mais amplo para a leitura. (BRASIL, 1998, p. 135).

A criança pode aprender de forma dinâmica e prazerosa; nesse sentido, o(a) professor(a) deve estar sempre atento(a) e interessado(a) no aprendizado dos(as) pequenos(as), visto que será possível auxiliar na construção das falas e dos questionamentos que vão sendo apresentados, possibilitando a construção dos aprendizados de maneira completa.

Assim, o(a) professor(a) é referência para o trabalho com a Literatura na Educação Infantil, pois pode oferecer diversos textos que são utilizados nas práticas sociais, ampliando o acesso à leitura e criando oportunidades de aprendizado e participação, onde a leitura e a escrita espontânea das crianças são necessárias.

Dessa maneira, a linguagem oral permite que a criança se expresse e o manuseio de materiais escritos podem promover o aprendizado e novas descobertas. De acordo com o RCNEI, promover situações onde a criança possa interagir verbalmente, ouvir histórias e demais atos de escrita, assim como o acesso a variados materiais escritos, permitem que a criança aprenda de forma significativa com as práticas culturais que envolvem a leitura e a escrita.

A criança que ainda não sabe ler convencionalmente e que não consegue decifrar todas as palavras pode ler por meio da escuta de textos que são lidos pelo(a) professor(a), pois trata-se de uma forma de leitura.

É de grande importância o acesso, por meio da leitura pelo professor, a diversos tipos de materiais escritos, uma vez que isso possibilita às crianças o contato com práticas culturais mediadas pela escrita. Comunicar práticas de leitura permite colocar as crianças no papel de “leitoras”, que podem relacionar a linguagem com os textos, os gêneros e os portadores sobre os quais eles se apresentam: livros, bilhetes, revistas, cartas, jornais etc. (BRASIL, 1998, p. 141).

O(A) professor(a) deve realizar leituras de diferentes gêneros para proporcionar que as crianças identifiquem quais são as características de cada um deles. Dessa forma, passam a conhecer se o texto lido é uma história, fábula e assim por diante. Considerar suas hipóteses a partir do tema, por exemplo, enriquece as atividades de leitura, situando as crianças ao texto oferecido.

A leitura de histórias é um momento em que a criança pode conhecer a forma de viver, pensar, agir e o universo de valores, costumes e comportamentos de outras culturas situadas em outros tempos e lugares que não o seu. A partir daí ela pode estabelecer relações com a sua forma de pensar e o modo de ser do grupo social ao qual pertence. As instituições de educação infantil podem resgatar o repertório de histórias que as crianças ouvem em casa e nos ambientes que frequentam, uma vez que essas histórias se constituem em rica fonte de informação sobre as diversas formas culturais de lidar com as emoções e com as questões éticas, contribuindo na construção da subjetividade e da sensibilidade das crianças (BRASIL, 1998, p. 143).

Esse momento deve ser prazeroso para a criança que está ouvindo uma narrativa; por isso é elementar que o(a) professor(a) tenha a preocupação em ler com interesse e entusiasmo, criando um ambiente agradável e convidativo a uma escuta atenta dos ouvintes, permitindo que, enquanto escutam a história, tenham vontade de observar as imagens e de manusear o livro.

Para proporcionar momentos agradáveis de leitura é necessário que a sala tenha um acervo com livros e outros materiais favoráveis para as práticas de leituras variadas. O(A) professor(a) que gosta e tem o hábito de ler torna-se uma referência para as crianças, pois elas percebem que ele(a) gosta daquilo que está lendo. Quando o(a) educador(a) favorece que as crianças possam escolher a leitura que querem naquele momento, tornam a escolha do(a) pequeno(a) leitor(a) agradável, e/ou quando deixam que a criança possa levar os livros para casa, possibilitam que a leitura aconteça no ambiente familiar. Esses fatores somados acrescentam, de forma significativa, no aprendizado das crianças.

É válido oferecer leitura e escrita às crianças, envolvendo oportunidades de participação em situações que se façam necessárias atividades diversificadas.

A experiência com textos variados e de diferentes gêneros é fundamental para a constituição do ambiente de letramento. A seleção do material escrito, portanto, deve estar guiada pela necessidade de iniciar as crianças no contato com os diversos textos e de facilitar a observação de práticas sociais de leitura e escrita nas quais suas diferentes funções e características sejam consideradas. Nesse sentido, os textos de literatura geral e infantil, jornais, revistas, textos publicitários etc. são os modelos que se pode oferecer às crianças para que aprendam sobre a linguagem que se usa para escrever. (BRASIL, 1998, p. 151-152).

Ao(À) professor(a) cabe o papel de entender quais são os objetivos que precisam ser alcançados e, a partir disso, utilizar os gêneros mais adequados para que o trabalho transcorra de forma contínua e sistemática.

O ofício do(a) docente necessita ser orientado por atividades permanentes, que respondam às necessidades de aprendizagem e de prazer para as crianças, onde os conteúdos necessitam de uma constância para que os objetivos sejam alcançados. Trabalhar a partir de projetos é outro fator relevante, pois oferece possibilidades de intersecção entre os conteúdos apresentados de diferentes eixos de trabalho.

Os diversos textos que podem ser produzidos em cada projeto devem utilizar modelos de referência correspondentes aos gêneros com os quais se está trabalhando. É aconselhável que sejam apresentados textos impressos de diferentes autores. (BRASIL, 1998, p. 154).

A avaliação, igualmente, é um momento importante, pois através dela o professor poderá identificar a evolução da aprendizagem da criança. A avaliação deve ser sistemática e contínua em todo o processo de aprendizagem. Com a avaliação, segundo o RCNEI, o(a) professor(a) pode avaliar e reavaliar a sua prática e quais os fatores, conteúdos e materiais que ele(a) precisa rever e ajustar para propor atividades que estejam de acordo com os objetivos propostos e que alcancem o entendimento de todos os envolvidos no ato educativo. A observação do(a) professor(a) é fundamental para acompanhar a evolução das crianças.

2.4.2 A Literatura infantil nas *Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica* (DCNEB – BRASIL, 2013) e *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (DCNEI – BRASIL, 2010)

A Constituição de 1988 aponta que a Educação Infantil é um dever do Estado, processo este que teve a participação dos movimentos comunitários, dos movimentos de mulheres, dos movimentos de redemocratização do país, e das lutas dos próprios profissionais da educação. A partir disso, creches e pré-escolas passaram a construir nova identidade para

superar posições fragmentadas, sejam elas assistencialistas ou pautadas em uma perspectiva preparatória a etapas posteriores de escolarização.

A Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), regulamentando esse ordenamento, introduziu uma série de inovações em relação à Educação Básica, dentre as quais, a integração das creches nos sistemas de ensino com o ensino infantil, junto com as pré-escolas, a primeira etapa da Educação Básica. Essa lei evidencia o estímulo à autonomia das unidades educacionais na organização flexível de seu currículo e a pluralidade de métodos pedagógicos, desde que assegurem aprendizagem, e reafirmou os artigos da Constituição Federal acerca do atendimento gratuito em creches e pré-escolas.

Neste mesmo sentido deve-se fazer referência ao Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 10.172/2001, que estabeleceu metas decenais para que no final do período de sua vigência, 2011, a oferta da Educação Infantil alcance a 50% das crianças de 0 a 3 anos e 80% das de 4 e 5 anos, metas que ainda persistem como um grande desafio a ser enfrentado pelo país.

Frente a todas essas transformações, a Educação Infantil vive um intenso processo de revisão de concepções sobre a educação de crianças em espaços coletivos, e de seleção e fortalecimento de práticas pedagógicas mediadoras de aprendizagens e do desenvolvimento das crianças. Em especial, têm se mostrado prioritárias as discussões sobre como orientar o trabalho junto às crianças de até três anos em creches e como garantir práticas junto às crianças de quatro e cinco anos que se articulem, mas não antecipem processos do Ensino Fundamental. (BRASIL, 2013, p. 81-82).

Cabe destacar que, segundo as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (BRASIL, 2010, p. 11),

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil articulam-se às Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e reúnem princípios, fundamentos e procedimentos definidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, para orientar as políticas públicas e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares de Educação Infantil.

De acordo com o documento, a criança é a protagonista do planejamento curricular, é um sujeito histórico que possui direitos e seu desenvolvimento é feito a partir das interações e práticas do cotidiano, com adultos e crianças nos contextos culturais que estão inseridas. A criança brinca, aprende, observa e está constantemente experimentando para descobrir e questionar suas experiências.

As Diretrizes buscam promover a equidade de aprendizagem; dessa forma, é possível que conteúdos básicos sejam ensinados para todas as crianças, sem que haja a exclusão de qualquer uma, levando em consideração os diversos contextos em que estiverem inseridas. Esses princípios, fundamentos e procedimentos na Educação Básica são fundamentais para

orientar as escolas em sua organização, articulação, desenvolvimento e avaliação das propostas pedagógicas.

Por isso, na Educação Infantil, o incentivo é necessário para fomentar a autoestima e a busca do conhecimento. Ter acesso às diferentes linguagens é algo que precisa ser incentivado. O currículo e os momentos de interação precisam de planejamento para favorecer as práticas educativas voltadas para a aprendizagem da cultura e do convívio da criança em grupo. Nesse sentido, as DCNEB (BRASIL, 2013, p. 93) ressaltam:

Na explicitação do ambiente de aprendizagem, é necessário pensar “um currículo sustentado nas relações, nas interações e em práticas educativas intencionalmente voltadas para as experiências concretas da vida cotidiana, para a aprendizagem da cultura, pelo convívio no espaço da vida coletiva e para a produção de narrativas, individuais e coletivas, através de diferentes linguagens”.

A professora e o professor necessitam articular condições de organização dos espaços, tempos, materiais e das interações nas atividades para que as crianças possam expressar sua imaginação nos gestos, no corpo, na oralidade e/ou na língua de sinais, no faz de conta, no desenho e em suas primeiras tentativas de escrita.

É necessário que o(a) professor(a) crie oportunidades de aprendizado onde a criança tenha contato com atividades dinâmicas e significativas, porque assim será possível aprender de forma ativa. As propostas curriculares da Educação Infantil devem garantir que as crianças tenham contato com experiências e linguagens variadas, como os sons, imagens, falas e escritas, sempre valorizando o lúdico, as brincadeiras e as culturas infantis.

Elas necessitam também ter acesso a espaços culturais diversificados: inserção em práticas culturais da comunidade, participação em apresentações musicais, teatrais, fotográficas e plásticas, visitas a bibliotecas, brinquedotecas, monumentos, equipamentos públicos, parques, jardins. (BRASIL, 2013, p. 94).

A linguagem verbal inclui a linguagem oral e a linguagem escrita, que potencializam a expressão de ideias, sentimentos e imaginação. Assim, a aquisição da linguagem oral

[...] depende das possibilidades de as crianças observarem e participarem cotidianamente de situações comunicativas diversas onde podem comunicar-se, conversar, ouvir histórias, narrar, contar um fato, brincar com palavras, refletir e expressar seus próprios pontos de vista, diferenciar conceitos, ver interconexões e descobrir novos caminhos de entender o mundo. É um processo que precisa ser planejado e continuamente trabalhado. (BRASIL, 2013, p. 94).

As situações comunicativas são importantes por serem formas de descobrir novos caminhos de compreender o mundo. O trabalho com a linguagem escrita não pode ser uma

prática mecânica e sem sentido; é preciso a mediação do educador, tornando frequente atividades com gêneros escritos diferentes. A leitura diária de livros pelo(a) professor(a), o manuseio de livros e revistas, a produção de narrativas e textos, mesmo sem saber ler, são incentivos positivos.

Sua apropriação pela criança se faz no reconhecimento, compreensão e fruição da linguagem que se usa para escrever, mediada pela professora e pelo professor, fazendo-se presente em atividades prazerosas de contato com diferentes gêneros escritos [...]. (BRASIL, 2013, p. 94).

Assim, torna-se fundamental a imersão das crianças nas diferentes linguagens e formas de expressão, possibilitando experiências de narrativas, a interação com a linguagem oral e a linguagem escrita, através de gêneros textuais orais e escritos. A linguagem oral e a linguagem escrita são duas manifestações da linguagem verbal, que são feitas através de palavras e visam a estabelecer comunicação.

Segundo o documento, as crianças que participam de situações comunicativas terão melhores oportunidades de observar, participar, comunicar-se, conversar, ouvir histórias, narrar, contar um fato, brincar com as palavras, expressar pontos de vista, refletir etc. (BRASIL, 2013).

A organização curricular da Educação Infantil pode ser feita com atividades orientadas de acordo com as características de cada instituição e, igualmente orientada, mediante as características das crianças. Sendo assim, é possível fazer a sua estruturação por eixos, centros, campos ou módulos de experiências que estejam articulados de acordo com os princípios e objetivos propostos na diretriz, planejando suas atividades de forma a fugir das rotinas mecanizadas.

As DCNEI (BRASIL, 2010) estabelecem que as práticas pedagógicas da Educação Infantil devam estar pautadas em dois eixos, a saber: as interações e a brincadeira; e devem garantir várias experiências, entre elas:

Promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança;
Favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;
Possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos; [...]
Ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas; [...]

Promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura; [...] Propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras. (BRASIL, 2010, p. 25-27).

Além das experiências, o documento também trata sobre a questão da avaliação, e alerta que as instituições de Educação Infantil precisam acompanhar o trabalho pedagógico e criar procedimentos para a avaliação do desenvolvimento das crianças, onde não exista como objetivo específico uma seleção, promoção ou classificação. É importante garantir uma observação crítica e criativa das atividades das crianças, das brincadeiras e interações, registros de tudo aquilo que as crianças produziram, ter documentação das atividades para o desenvolvimento e aprendizado para que as famílias possam conhecer as estratégias oferecidas pela instituição de Educação Infantil e a não retenção das crianças na Educação Infantil.

Trata-se, portanto, de um documento atual que balizou a atual *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC) e que coloca a criança no centro do processo de aprendizagem, como veremos no tópico 2.4.4.

2.4.3 A Literatura infantil no documento *Brinquedos e brincadeiras de creches: manual de orientação pedagógica* (BRASIL, 2012)

Esse é um documento técnico importante, pois serve para orientar professoras, educadoras e gestoras na seleção, na organização e no uso de brinquedos, de materiais e de brincadeiras para creches. Dessa forma, será possível organizar os espaços, os tipos de atividades e conteúdos, uma variedade de materiais que poderão auxiliar na construção dos valores que são necessários para uma educação infantil de qualidade.

O presente documento foi elaborado pelo Ministério da Educação, por meio da Secretária da Educação Básica, visando atender ao estabelecido pela Emenda Constitucional nº 59 que determinou ao educando em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde e contou com a parceria do UNICEF. O desenvolvimento do trabalho contou com a participação e colaboração da professora Dra. Tizuko Morchida Kishimoto, membro titular da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE-USP) e da consultora Dra. Adriana Freyberger, arquiteta com doutorado em educação, especializada em espaços para crianças. (BRASIL, 2012, p. 5).

O documento esclarece que o brinquedo e a brincadeira são fatores inerentes à infância, onde a brincadeira é importante meio de expressão que favorece a aprendizagem

mediante o mundo. O brincar deve ser incentivado na Educação Infantil como uma estratégia para que as diretrizes possam ser implementadas. Assim sendo, as interações e as brincadeiras auxiliam o aprendizado através da ludicidade.

Segundo esse documento, por muito tempo, a educação da criança pequena não era valorizada, visto que era preciso apenas que fossem cuidadas e alimentadas. Por integrar o sistema público de educação, a educação da criança pequena, primeira etapa da Educação Básica, “[...] é concebida como questão de direito, de cidadania e de qualidade. As interações e a brincadeira são consideradas eixos fundamentais para se educar com qualidade” (BRASIL, 2012, p. 11).

Sobre o brincar e a brincadeira, o documento aponta:

O brincar ou a brincadeira – considerados com o mesmo significado neste texto – é a atividade principal da criança. Sua importância reside no fato de ser uma ação livre, iniciada e conduzida pela criança com a finalidade de tomar decisões, expressar sentimentos e valores, conhecer a si mesma, as outras pessoas e o mundo em que vive. Brincar é repetir e recriar ações prazerosas, expressar situações imaginárias, criativas, compartilhar brincadeiras com outras pessoas, expressar sua individualidade e sua identidade, explorar a natureza, os objetos, comunicar-se e participar da cultura lúdica para compreender seu universo. Ainda que o brincar possa ser considerado um ato inerente a criança, exige um conhecimento, um repertório que ela precisa aprender. (BRASIL, 2012, p. 11).

A brincadeira é fundamental pois contribui para a formação integral da criança. É preciso que a criança tenha autonomia na hora do brincar, na escolha dos brinquedos e da criação da cultura lúdica. Sendo assim, o planejamento do espaço e do tempo, dos materiais que serão utilizados, e a intermediação do adulto fazem diferença nesse processo educativo, uma vez que será oportunizada para a primeira infância uma educação de qualidade, que respeita o brincar e as interações na construção social.

Sobre as narrativas, gêneros textuais orais e escritos, é interagindo que as crianças adquirem suas experiências nas narrativas que são atreladas às linguagens oral, escrita e visual. Através das linguagens é possível narrar experiências e mostrar significados. Para favorecer as experiências de narrar, as crianças podem ser levadas a apreciar as várias modalidades de linguagens e com elas interagir, tais como:

FALADA – praticar a conversação, ouvir músicas, cantar, contar e ouvir histórias, brincar com jogos de regras, com jogos imitativos, ver e comentar programas de TV, vídeos e filmes.

ESCRITA – usar ambientes impressos, livros, cartazes, letras, revistas, jornais, embalagens de brinquedos e alimentos.

VISUAL – ver e criar imagens, desenhos, construções tridimensionais, ilustrações, retratos, animação, TV, filmes.

Combinação de linguagens Visual/Escrita/Falada – baseia-se em equipamentos que utilizam a tela como suporte e possibilitam a interação entre máquina e espectador, a exemplo dos computadores e da TV. Internet, jogos eletrônicos e filmes possibilitam a conjunção das linguagens falada, escrita e visual, enquanto as embalagens de brinquedos e alimentos, livros, revistas, capas de CD, privilegiam as linguagens escrita e visual.

Mediações críticas – ao analisar os programas televisivos ou propagandas, pode-se ampliar a experiência das crianças por meio da mediação crítica da professora, que consiste em comentários críticos durante as brincadeiras, enquanto olha a imagem de um livro ou vê algum programa de TV. (BRASIL, 2012, p. 25).

Para ampliar as narrativas das crianças, é preciso que haja a integração entre a família e a creche. Conhecer os brinquedos e brincadeiras que as crianças gostam possibilita que as experiências com as narrativas infantis sejam fortalecidas. Escutar as crianças sobre suas experiências longe da creche e conversar com as famílias sobre as preferências das crianças, brinquedos, materiais e brincadeiras é importante para uma sequência na creche das experiências que as crianças têm em casa.

De acordo com o documento, é preciso valorizar a cultura das crianças, deixando que elas possam livremente contar aquilo que gostam de fazer quando estão em suas casas, valorizar as experiências vividas, oportunidade de ampliar as suas narrativas, pois, quando podem se expressar, sentem-se valorizadas para partilhar as suas experiências.

Saber explorar as narrativas das crianças é interessante para o aprendizado delas, porque através de uma narrativa oral que foi explorada pelo professor, pode-se transformá-la em uma narrativa escrita. As expressões das crianças ressignificam as suas experiências, onde o contato com as outras crianças e os adultos aperfeiçoam os temas de interesse. O contato com a diversidade dos textos orais e escritos ocorre

[...] por meio da participação em conversas cotidianas, contato com outros textos, como bilhetes e receitas, acesso aos textos da cultura oral como cantigas de ninar, de roda, parlendas, trava-línguas, fórmulas de escolha, adivinhas, enigmas, linguagens secretas, histórias de bichos, de animais, contos e lendas brasileiras e de vários povos, amplia o repertório das narrativas infantis.

Crianças que aprendem gêneros de texto como “Serra, serra, serrador, serra o papo do vovô”. Facilmente tornam-se autoras quando inserem o seu próprio nome ou o de uma pessoa querida no lugar do “vovô”. É comum, também, o aproveitamento de frases de histórias que elas ouviram.

As crianças ampliam suas narrativas ao dispor do acervo de textos da literatura e da cultura oral que permanecem como estruturas básicas para novas recriações. (BRASIL, 2012, p. 27).

Os conteúdos de escuta das crianças inserem novos conhecimentos, em especial os que vêm da Literatura infantil e da vida cotidiana. Por isso, no planejamento curricular da creche, é necessária a formação dos(as) professores(as) para que os gêneros de textos estejam sempre inseridos nas práticas cotidianas, e a supervisão frequente dessas práticas para que essas experiências tenham continuidade.

O(A) professor(a) deve observar as ações das crianças para compreender as suas narrativas; isso é fundamental para o repertório infantil. O documento aponta que utilizar livros de pano, de papelão, de plástico, de imagens para que as crianças possam ler sozinhas, ou com o seu grupo e com a professora é importante. O espaço da sala precisa ser aconchegante, com tapetes, almofadas, um baú com tesouros. Os livros também podem ser levados para casa, para que a leitura continue no lar com os pais.

É interessante envolver as crianças nos momentos de leituras das histórias, construindo caixas com personagens, utilizando recursos simples, como, por exemplo, o lenço vermelho da Chapeuzinho. Qualquer personagem pode ser criado, mas é preciso incluir as crianças nessa construção. As crianças devem escolher e manusear os livros, porque esse manuseio desperta o interesse em ver as páginas, as imagens. Quando a criança fizer uma narrativa, é importante tecer comentários para valorizar essas ações.

Ainda segundo o documento, o(a) professor(a) deve ser o(a) mediador(a) das histórias. Quando a história for partilhada, trabalhar com grupos menores é mais adequado, pois enquanto a leitura acontece para um grupo, o outro pode brincar com materiais diferentes ou algo que seja do interesse do grupo. Em relação aos bebês, estes precisam de atenção individualizada nas interações com os livros, para que o(a) docente possa melhor compreender as expressões que eles apresentam mediante as narrativas e as figuras. As músicas e as danças podem oferecer narrativas interessantes para as crianças; por exemplo, brincar com um cesto dos tesouros oferece, a partir da exploração dos objetos contidos neles, narrativas estimulantes.

Ouvir e recontar histórias é muito empolgante, pois, segundo o documento,

As crianças gostam de ouvir vários tipos de histórias e, também fazer comentários, mas não de ficar apenas ouvindo, caladas. Ao participarem, vão se tornando leitoras, ouvindo, vendo, falando, gesticulando, lendo, desenhando sua própria história e construindo novas histórias. [...]

No gênero literário dos contos de fadas, o mundo dos reis, princesas, bruxas e dragões encantam as crianças.

As histórias do mundo encantado trazem uma estrutura de começo, meio e fim, acompanhados de expressões típicas, como “era uma vez”, “depois...”, “e viveram felizes para sempre”, que auxiliam as crianças a recontarem a história e ampliarem suas narrativas.

Somente quando as crianças têm agência, ou seja, quando são elas que recontam do seu jeito, incluindo os personagens que querem, trazendo suas experiências do cotidiano, misturando personagens de outras histórias, elas vão se tornando leitoras, criando suas próprias narrativas. (BRASIL, 2012, p. 30).

O(A) professor(a) deve ser o mediador do aprendizado da criança, contudo é preciso que ele ofereça histórias de todos os gêneros, deixando que as crianças tenham oportunidade de recontar aquilo que ouviram, uma vez que, recontando, ampliarão suas narrativas através das suas vivências e saberes. “As histórias têm elementos diferentes conforme as idades, as origens étnicas, sociais, culturais, o gênero e os interesses das crianças” (BRASIL, 2012, p. 31).

As crianças precisam de momentos em que possam narrar suas experiências mediante as histórias que ouviram e que representaram em seu pensamento. O imaginário e as interações, por meio das brincadeiras, proporcionam maior envolvimento e encantamento no universo infantil quando elas podem experimentar novas descobertas. Promover momentos no cotidiano para as histórias e narrativas das crianças é tarefa necessária na rotina, pois assim poderão se expressar melhor.

2.4.4 A Literatura infantil na *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC – BRASIL, 2017)

Não é nosso objetivo fazer uma crítica à BNCC, apesar de necessária, mas o de apontar como esse documento aborda a Literatura infantil. Trata-se de um documento que estabelece o conjunto de aprendizagens essenciais e indispensáveis a que todos os estudantes, crianças, jovens e adultos têm direito. “As redes de ensino e instituições escolares públicas e particulares passam a ter uma referência nacional obrigatória para a elaboração ou adequação de seus currículos e propostas pedagógicas” (BRASIL, 2017, p. 5).

Trata-se, portanto,

[...] da implantação de uma política educacional articulada e integrada. Para isso, o MEC será parceiro permanente dos Estados, do Distrito Federal e dos municípios, trabalhando em conjunto para garantir que as mudanças cheguem às salas de aula. As instituições escolares, as redes de ensino e os professores serão os grandes protagonistas dessa transformação.

A BNCC expressa o compromisso do Estado Brasileiro com a promoção de uma educação integral voltada ao acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno de todos os estudantes, com respeito às diferenças e enfrentamento à discriminação e ao preconceito. Assim, para cada uma das redes de ensino e das instituições escolares, este será um documento valioso tanto para adequar ou construir seus currículos como para reafirmar o compromisso de todos com a redução das desigualdades educacionais no

Brasil e a promoção da equidade e da qualidade das aprendizagens dos estudantes brasileiros. (BRASIL, 2017, p. 5).

Ainda, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

[...] é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN). (BRASIL, 2017, p. 7).

A BNCC trata a competência como uma mobilização de conhecimentos, que são os conceitos e procedimentos, e as habilidades que são as práticas, cognitivas e socioemocionais, como atitudes e valores importantes que podem resolver as dificuldades do cotidiano, do exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2017). As competências gerais da BNCC se inter-relacionam e se desdobram no tratamento didático proposto para as três etapas da Educação Básica que são: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, articulando-se na construção de conhecimentos.

A BNCC também ressalta sobre a construção dos currículos, uma vez que as redes de ensino e as escolas particulares terão que construir os seus currículos baseados nas aprendizagens essenciais estabelecidas pelo documento. Dessa forma, os currículos das redes de ensino e os projetos pedagógicos das escolas devem conter os conhecimentos, competências e habilidades que são explicitados na BNCC. Assim, as metodologias e os projetos pedagógicos devem contextualizar as suas aprendizagens de acordo com o contexto ao seu redor e tratar de especificidades educacionais, como, por exemplo, a educação inclusiva, quilombola e indígena.

Em relação à Educação Infantil,

Com a Constituição Federal de 1988, o atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a 6 anos de idade torna-se dever do Estado. Posteriormente, com a promulgação da LDB, em 1996, a Educação Infantil passa a ser parte integrante da Educação Básica, situando-se no mesmo patamar que o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. E a partir da modificação introduzida na LDB em 2006, que antecipou o acesso ao Ensino Fundamental para os 6 anos de idade, a Educação Infantil passa a atender a faixa etária de zero a 5 anos.

Entretanto, embora reconhecida como direito de todas as crianças e dever do Estado, a Educação Infantil passa a ser obrigatória para as crianças de 4 e 5 anos apenas com a Emenda Constitucional nº 59/2009, que determina a obrigatoriedade da Educação Básica dos 4 aos 17 anos. Essa extensão da obrigatoriedade é incluída na LDB em 2013, consagrando plenamente a obrigatoriedade de matrícula de todas as crianças de 4 e 5 anos em instituições de Educação Infantil. (BRASIL, 2017, p. 33).

Nesse sentido, a BNCC reafirma que, na Educação Infantil, as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças estão pautados em dois eixos estruturantes: as interações e a brincadeira, e assegura seis direitos de aprendizagem: conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se. Dessa forma, será possível aprender por meio de situações que possibilitem desempenhar papel ativo e desafios que propiciem a construção de significados sobre si, os outros e o mundo social e natural.

Em função disso, a organização curricular da Educação Infantil na BNCC foi estruturada em cinco campos de experiência, que definem os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Os campos de experiências constituem uma organização curricular que é importante por acolher as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes. Considerando esses saberes e conhecimentos, os campos de experiências em que se organiza a BNCC são:

O eu, o outro e o nós – É na interação com os pares e com adultos que as crianças vão constituindo um modo próprio de agir, sentir e pensar e vão descobrindo que existem outros modos de vida, pessoas diferentes, com outros pontos de vista [...].

Corpo, gestos e movimentos – Com o corpo (por meio dos sentidos, gestos, movimentos impulsivos ou intencionais, coordenados ou espontâneos), as crianças, desde cedo, exploram o mundo, o espaço e os objetos do seu entorno, estabelecem relações, expressam-se, brincam e produzem conhecimentos sobre si, sobre o outro, sobre o universo social e cultural, tornando-se, progressivamente, conscientes dessa corporeidade [...].

Traços, sons, cores e formas – Conviver com diferentes manifestações artísticas, culturais e científicas, locais e universais, no cotidiano da instituição escolar, possibilita às crianças, por meio de experiências diversificadas, vivenciar diversas formas de expressão e linguagens, como as artes visuais (pintura, modelagem, colagem, fotografia etc.), a música, o teatro, a dança e o audiovisual, entre outras [...].

Escuta, fala, pensamento e imaginação – Desde o nascimento, as crianças participam de situações comunicativas cotidianas com as pessoas com as quais interagem. As primeiras formas de interação do bebê são os movimentos do seu corpo, o olhar, a postura corporal, o sorriso, o choro e outros recursos vocais, que ganham sentido com a interpretação do outro. Progressivamente, as crianças vão ampliando e enriquecendo seu vocabulário e demais recursos de expressão e de compreensão, apropriando-se da língua materna – que se torna, pouco a pouco, seu veículo privilegiado de interação [...].

Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações – As crianças vivem inseridas em espaços e tempos de diferentes dimensões, em um mundo constituído de fenômenos naturais e socioculturais. Desde muito pequenas, elas procuram se situar em diversos espaços (rua, bairro, cidade etc.) e tempos (dia e noite; hoje, ontem e amanhã etc.) [...]. (BRASIL, 2017, p. 38-41).

O campo de experiência “Escuta, fala, pensamento e imaginação” é o que especifica as competências e as habilidades que devem ser trabalhadas quanto à leitura e a escrita da criança pequena. As situações comunicativas são essenciais desde o nascimento para que haja um melhor estabelecimento das relações sociais com os adultos e com todos. O vocabulário é enriquecido e se fortalece com variados recursos de expressão e compreensão nas diversas interações. As experiências com a Literatura infantil, oferecidas pelo(a) professor(a) que é o(a) mediador(a), contribuem para o gosto pela leitura e desenvolvem a imaginação, ampliando o conhecimento de mundo da criança.

Esse campo de experiência ainda busca promover experiências significativas nas quais as crianças possam falar e ouvir, possibilitando a sua imersão na cultura oral. Por meio da escuta de histórias, na participação em conversas, nas descrições, nas narrativas que devem ser elaboradas de forma individual, ou em grupo, é possível que a criança se constitua em sujeito singular e pertença a um grupo social de maneira produtiva e ativa.

A Educação Infantil deve promover situações nas quais as crianças possam falar e ouvir, auxiliando a participação delas em diversos contextos. Ouvir histórias, participar de conversas, prestar atenção nas descrições, as narrativas que são elaboradas individualmente ou em grupos, são ferramentas educativas que promovem o conhecimento das múltiplas linguagens em que a criança se constitui como um ser ativo.

De acordo com a BNCC, as crianças são curiosas e essa curiosidade se inicia cedo. Em relação à escrita, ouvem e acompanham a leitura de textos, prestando atenção àqueles que circulam no meio familiar, escolar e social. Dessa forma, vão tecendo relações com a língua escrita, seus diferentes usos sociais, gêneros etc.

A Educação Infantil é uma etapa fundamental para o aprendizado e para as experiências com a Literatura infantil. Nesse sentido, o educador possui um papel importante em mediar os textos com as crianças, pois podem contribuir para desenvolver na criança o gosto pela leitura, estímulo da imaginação e ampliação do conhecimento de mundo.

O contato com as histórias, contos, poemas, fábulas, cordéis, livros ilustrados etc., promovem a aproximação dos textos ao universo das crianças, criam familiaridade. Trabalhar diferentes gêneros literários, livros ilustrados e livros escritos propicia a aprendizagem da

leitura e escrita e essa manipulação insere o livro no contexto da criança. Por meio desse convívio, as crianças podem construir hipóteses sobre a escrita, começam a conhecer as letras, iniciam com escritas espontâneas, e isso significa que estão iniciando o processo de compreensão da escrita como um sistema de representação da língua.

Essas aprendizagens envolvem comportamentos, habilidades, conhecimentos e vivências das crianças. Elas promovem a aprendizagem e o desenvolvimento nos diversos campos de experiências. As interações e a brincadeira estão sempre presentes como eixos estruturantes, visto que fazem parte dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, sendo indispensáveis para a constituição dessa etapa da Educação Infantil.

Portanto, o campo de experiência “Escuta, fala, pensamento e imaginação” traz possibilidades de os pequenos expressarem ideias, desejos e sentimentos em diferentes situações que envolvem a interação. Poder argumentar por meio de fatos oralmente, de forma que haja organização e adequação da fala ao contexto, é primordial para incentivar a criança pequena. A importância de o educador proporcionar momentos em que as crianças possam ouvir, compreender, contar, recontar e criar narrativas favorece o desenvolvimento, principalmente quando são utilizados diferentes gêneros textuais, porque esses fazem parte do contexto social da criança.

Vale lembrar que nenhum campo de experiência deve ser trabalhado de forma fragmentada para não incorrerem no erro do RCNEI (1998), documento muito criticado por apontar diferentes eixos de atividades de forma fragmentada.

Após a análise dos documentos *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil* (1998), *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica* (2013), *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (2010), *Brinquedos e brincadeiras de creches: manual de orientação pedagógica* (2012) e *Base Nacional Comum Curricular* (2017), foi possível perceber algumas diferenças entre eles; contudo, os documentos se complementam.

O RCNEI (1998) estabelece aquilo que deve ser ensinado, e de certa forma era uma orientação dos conteúdos e objetivos de aprendizagem e não fazia com que a criança fosse o foco principal. As DCNEB (2013) e DCNEI (2010) colocam a criança como o foco central do aprendizado e se aprofunda na forma de garantir o que ela tem direito de aprender; apresentaram um avanço no sentido de colocar a criança em foco e serviram como fundamentação teórica para a BNCC.

O documento *Brinquedos e brincadeiras de creches: manual de orientações pedagógicas* (2012) tem a pretensão de ressaltar o papel do brincar na constituição da

infância, uma vez que entende que é por meio da brincadeira que a criança se expressa, interage, investiga e aprende sobre o mundo e as pessoas, onde as propostas pedagógicas devem considerar a criança como o centro do planejamento curricular. A BNCC (2017) reforça a concepção de criança como protagonista no aprendizado e institui os cinco campos de experiências, além dos objetivos de aprendizagem, que são baseados em seis direitos de aprendizagem.

Desde 1988, com a creche e a pré-escola como um dever e direito da criança, até a Base, em 2017, mudanças significativas contribuíram para o aprimoramento pedagógico, curricular e para o protagonismo infantil.

3 O PAPEL DO PROFESSOR FACE À LITERATURA COM CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO ESCOLAR

Eu tive desde a infância várias vocações que me chamavam ardentemente. Uma das vocações era escrever. E não sei por que, foi esta que eu segui. Talvez porque para as outras vocações eu precisaria de um longo aprendizado, enquanto que para escrever o aprendizado é a própria vida se vivendo em nós e ao redor de nós. É que não sei estudar. E, para escrever, o único estudo é mesmo escrever. (LISPECTOR, 2003, p. 4).

Esta parte tem por finalidade abordar o papel de mediação do(a) professor(a) no trabalho com a Literatura para crianças pequenas no contexto escolar da Educação Infantil. Abordamos a importância de a leitura ser realizada nos primeiros anos de vida no contexto familiar; a biblioteca escolar como fonte de leitura e descobertas; a Literatura como função social de informação, conhecimento e cidadania; o ler e o contar; Literatura como forma de conscientização; caráter didatizante do livro; o livro como um brinquedo ou livro-brinquedo; relações entre texto e imagem; importância da história e cultura afro-brasileira e africana no contexto escolar.

3.1 O papel do(a) professor(a) no processo de aquisição da capacidade leitora da criança

Na parte 2 desta dissertação, conceituamos Literatura infantil, discorremos sobre o surgimento da Literatura infantil no cenário mundial e no Brasil e sobre como ela é apontada em alguns documentos oficiais que regem a Educação Infantil.

Dessa forma, percebemos que a leitura na Educação Infantil possibilita contribuições significativas para o aprendizado dos pequenos leitores. As crianças são advindas de diversos contextos, por isso, algumas temáticas abordadas nos textos de diferentes autores(as) levantam questionamentos culturais e sociais importantes a serem trabalhados.

Para Abramovich (1995), o contato com a Literatura infantil deve acontecer desde cedo, já no contexto familiar, para que a criança antecipe o seu conhecimento de mundo. Quando a criança tem acesso à leitura nos primeiros anos de vida, ela aprende a se expressar melhor, amplia o desenvolvimento da imaginação e poderá tornar-se crítica mediante as várias narrativas. A autora complementa:

Ah, como é importante para a formação de qualquer criança ouvir muitas, muitas histórias... Escutá-las é o início da aprendizagem para ser um leitor, e ser leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descoberta e de compreensão do mundo... (ABRAMOVICH, 1995, p. 16).

Hampel (2016, p. 27) também corrobora que

[...] oferecer literatura às crianças desde a mais tenra idade é colaborar para interações de qualidade e para o seu desenvolvimento cultural, uma vez que a literatura é um compêndio histórico, social e cultural da humanidade e nela podemos ver materializadas todas as nuances do ser humano.

Segundo a autora,

Assim, inserir a literatura na vida da criança desde seus primeiros dias de vida é mais que entregarmos a ela um código verbal, é oferecer um passaporte para lidar com valores e juízos, com seus pesadelos e sonhos, com a construção de sua história pessoal calcada no diálogo com a história dos outros, com a história de todos nós. A criança e a literatura habitam o mesmo território e, por isso, a familiaridade com o modo de combinar e recombinar as mensagens e as cifras de cada uma delas é terra fértil para se chegar a mundos insuspeitáveis e distantes. É um lugar de possibilidades invisíveis que dão subsídios à criança para iniciar de forma consistente seu percurso de vida. (HAMPEL, 2016, p. 34).

Sobre a leitura nos primeiros anos de vida, Mantovani (2014, p. 80) também se posiciona e diz que

A leitura do livro para a criança e seu envolvimento nisso é, portanto, instrumento útil, potente e “econômico” para motivá-la positivamente e ensinar-lhe o sentido da leitura nos primeiros anos. O desconhecimento do sentido e do prazer da leitura provavelmente influenciam negativamente a aprendizagem das crianças socioculturalmente desfavorecidas em idade pré-escolar.

Por isso, a Literatura é fundamental na vida dos futuros leitores. Ler para as crianças proporciona o desenvolvimento do imaginário, responde à curiosidade das perguntas que surgem, possibilita a descoberta de ideias e de conflitos que podem ser resolvidos pelos personagens das histórias. Segundo Abramovich (1995, p. 17),

É ouvindo histórias que se pode sentir (também) emoções importantes, como a tristeza, a raiva, a irritação, o bem-estar, o medo, a alegria, o pavor, a insegurança, a tranquilidade, e tantas outras mais, e viver profundamente tudo o que as narrativas provocam em quem as ouve – com toda a amplitude, significância e verdade que cada uma delas fez (ou não) brotar... Pois é ouvir, sentir e enxergar com os olhos do imaginário!

A autora esclarece que para contar uma história à criança é preciso saber o que está fazendo; não deve ser feito de qualquer maneira, utilizando o primeiro livro que encontrar na estante. Antes de realizar a leitura para as crianças, o(a) educador(a) precisa ter lido o livro, porque, se não o fizer, poderá perder as pausas, a entonação, impossibilitando que o encanto

do imaginário infantil aconteça. Por isso, o(a) professor(a) deve conhecer bem o texto que está sendo lido, para que ele possa ser aproveitado da melhor maneira.

Quando a criança tem acesso a assuntos diversos e percebe que aquilo que ouviu está em um livro, e que, se quiser, poderá recorrer a ele quantas vezes achar necessário, faz despertar seu interesse para os livros e suas leituras. A leitura é indispensável, principalmente para a criança que já sabe ler. “Quando a criança sabe ler é diferente sua relação com as histórias; porém, continua sentindo enorme prazer em ouvi-las” (ABRAMOVICH, 1995, p. 23).

Para a criança que ainda não sabe ler de forma convencional, a autora ressalta:

O livro da criança que ainda não lê é a história contada. E ela é (ou pode ser) ampliadora de referenciais, poetura colocada, inquietude provocada, emoção deflagrada, suspense a ser resolvido, torcida desenfreada, saudades sentidas, lembranças ressuscitadas, caminhos novos apontados, sorriso gargalhado, belezuras desfrutadas e as mil maravilhas mais que uma boa história provoca... (desde que seja boa). (ABRAMOVICH, 1995, p. 24).

Quando a história é bem contada, a criança se sente envolvida e a narrativa passa a fazer sentido, provocando sentimentos e variadas significações mediante a mensagem transmitida. Os livros de histórias que não possuem texto escrito também propiciam várias possibilidades de narrativas visuais, onde os desenhos ou fotos oferecem encantamento e fascinação para a criança. Uma narrativa pode ser construída sem precisar das palavras. De acordo com Abramovich (1995, p. 33),

Criando uma história a partir duma cena colocada, misturando várias, musicalizando alguma relação, sonorizando uma descoberta feita, inventando enfim as possibilidades mil que narrativas apenas visuais (quando inteligentes e bem-feitas) permitem e estimulam [...].
Esses livros (feitos para crianças pequenas, mas que podem encantar os de qualquer idade) são sobretudo experiências de olhar... De um olhar múltiplo, pois se vê com os olhos do autor e do olhador/leitor, ambos enxergando o mundo e as personagens de modo diferente, conforme percebem esse mundo...
E é tão bom saborear e detectar tanta coisa que nos cerca usando este instrumento nosso tão primeiro, tão denotador de tudo: a visão. Talvez seja um jeito de não formar míopes mentais.

As ilustrações dos livros infantis apresentam características marcantes das personagens apresentadas. É preciso atenção nos estereótipos, uma vez que por meio das imagens é possível transmitir preconceitos para o(a) leitor(a), como, por exemplo, é o caso de personagens negros, que muitas vezes são inferiorizados nas narrativas. Não é porque o(a) personagem é feio(a) que ele(a) é mau(má), nem tampouco, se for uma linda princesa,

significa que suas virtudes e caráter são os melhores exemplos de conduta moral. Esses aspectos podem ser explorados pelo educador, deixando as crianças cientes de que as narrativas montam os personagens da história, mas que eles não servem como referência do que é ou não correto. É preciso o discernimento para separar o que é real e o que é ficção.

As questões éticas e estéticas dos textos podem ser transmitidas pelos educadores, para que as crianças possam compreender as variadas mensagens que as imagens podem transmitir. A compreensão do leitor vai se construindo mediante as situações vividas nas diversas narrativas; isso pode ser explorado de acordo com os apontamentos relevantes encontrados.

Ainda segundo a autora, são muitos os elementos para que o professor trabalhe a poesia com as crianças, como ler um poema em voz alta, encontrar as poesias que mexem com o sensorial (visão, olfato, paladar) e perceber as diversas escolhas feitas. Ao ler um poema para as crianças, é preciso transmitir a emoção verdadeira mediante cada passagem.

Que a criança goste de ler, de sorver devagarinho, sem pressa, a poesia que encontrar... Que, ao folhear um livro, saiba reparar numa passagem bem escrita e que saboreie esse momento de boniteza que o autor elaborou. Ou, ao se deparar com o mal escrito, com o tolo, com o desprovido de emoção e sensações, com o texto apressado, mal resolvido, que perceba e registre o quanto aquilo não quer dizer absolutamente nada... E que comente, fale e leia alto, pra demonstrar seu espanto – não com o bom e o novo, mas com o malfeito ou o batido... (ABRAMOVICH, 1995, p. 95).

Ao selecionar uma poesia para as crianças lerem, é perspicaz que a escolha seja de um autor que possa provocar o encantamento por meio de suas palavras, e que provoque o desejo na criança de querer mais, de precisar ler de novo, para se inteirar melhor, de compreender ou descobrir algo que a princípio não foi percebido, que proporcione a compreensão de um mundo mágico e especial.

Abramovich (1995) aponta que a Literatura é importante fonte de informação. Dependendo do momento em que a criança estiver vivendo, ela pode sentir interesse em qualquer leitura, basta saber como o tema será abordado. Os livros de Literatura e os livros didáticos são diferentes, pois no primeiro não há um objetivo pedagógico em ter que dissertar e nem de ficar dando explicações objetivas, o que já acontece com os livros didáticos.

Na Literatura existe a abordagem de um ou vários problemas e a criança pode estar passando por algum deles no momento que aquele tema está sendo abordado; com isso, ela se interessa. Para isso, a linguagem do(a) autor(a) da obra escolhida deve ser simples, poética, divertida, triste etc. A linguagem empregada em uma história, geralmente, é feita de acordo com aquilo que o autor quis transmitir ao abordar aquele assunto. Assim, a literatura escolhida poderá dissertar sobre diversos sentimentos que estão relacionados à vida humana.

Os contos de fadas retratam esse universo de problemas e descobertas que partem de situações reais cotidianas. Segundo Abramovich (1995, p. 120),

Por quê? Porque os contos de fadas estão envolvidos no maravilhoso, um universo que detona a fantasia, partindo sempre duma situação real, concreta, lidando com emoções que qualquer criança já viveu... Porque se passam num lugar que é apenas esboçado, fora dos limites do tempo e do espaço, mas onde qualquer um pode caminhar... Porque as personagens são simples e colocadas em inúmeras situações diferentes, onde têm que buscar e encontrar uma resposta de importância fundamental, chamando a criança a percorrer e a achar junto uma resposta para o conflito... Porque todo esse processo é vivido através da fantasia, do imaginário, com intervenção de entidades fantásticas (bruxas, fadas, duendes, animais falantes, plantas sábias...).

Essas histórias são importantes porque ajudam na descoberta da própria identidade e se tornam fundamentais para o crescimento, uma vez que quanto mais narrativas forem lidas, maior será a compreensão do mundo social e das relações com os outros. Através da fantasia é possível ler o mundo e se inserir nele. Da mesma forma, a fantasia possibilita outros mundos possíveis criados a partir da imaginação.

Quanto aos contos de fadas, Bettelheim (1980, p. 59) afirma que eles respondem a questões eternas: “O que é realmente o mundo? Como viver minha vida nele? Como posso realmente ser eu mesmo?”. Para o autor, as respostas dadas pelos contos de fadas são sugestivas; suas mensagens implicam em soluções de determinados problemas. Além disso, esse gênero textual deixa “[...] à fantasia da criança o modo de aplicar a ela o que a estória revela sobre a vida e a natureza humana [...]” (BETTELHEIM, 1980, p. 59).

A criança desenvolve o senso crítico com a leitura, aprende a questionar e descobre que pode mudar ou não de opinião. Conversar com a criança sobre aquilo que foi lido é importante, por isso a leitura deve estar inserida na rotina escolar. A história precisa ser discutida, seu ritmo, o começo, o meio e o fim. Falar sobre as personagens é necessário para que a criança se habitue com todas as características apresentadas, mas é preciso cuidado para não didatizar a história, tornando-a enfadonha. Com o tempo, as crianças passam a gostar de determinados autores, de determinados gêneros e até mesmo dizer se gostou ou não da história. Discutir a capa, a encadernação, a paginação, o tamanho das letras etc. “[...] Aprender a ler a orelha (se tiver), enfim, a deglutir e a enxergar o livro como um todo e o todo do livro” (ABRAMOVICH, 1995, p. 146).

Ainda segundo a autora, o(a) professor(a) precisa levar as crianças à biblioteca para que elas possam descobrir todas as possibilidades que esse ambiente oferece. Esse passeio

pode ser muito interessante e possibilitar a descoberta de maravilhas. (ABRAMOVICH, 1995).

As bibliotecas escolares possuem uma função social e cultural. Parreiras (2012) também fala das bibliotecas escolares e sua importância, dado que muitas crianças não possuem acesso a livros e a leituras de nenhuma espécie; sendo assim, a biblioteca se torna importante fonte de leitura. O acolhimento que esse espaço proporciona dá o acesso à leitura literária e várias outras leituras que são fundamentais para todo o processo de ensino e aprendizagem, que são fontes inesgotáveis de empoderamento e aprendizado. São várias as experiências que poderão ser aprendidas nesse espaço tão importante de conhecimento e criação, onde as crianças aprendem de forma construtiva, deixando, assim, lembranças ricas e infinitas dessa fase na memória.

De acordo com Parreiras (2012, p. 188),

Por sua vez, devemos conceber a biblioteca escolar como um espaço de congregação da leitura e da cultura, o local que recebe o leitor, que lhe oferece as novidades, que são os livros e periódicos. É o local de presença constante de educadores, de professores, de alunos, de funcionários e de famílias, ou seja, toda a comunidade escolar. É de fato um lugar de troca e de apropriação, do conhecimento: daquele subjetivo, que é só nosso.

Assim, a biblioteca escolar é um espaço construtivo que deve ser valorizado e incentivado constantemente. Grupos de estudos, leituras e discussão podem ser criados e incentivados nesse espaço, onde professores, alunos e comunidade escolar podem aprender em conjunto, mediante trocas culturais e o contato com as novidades diárias. Rodas de leitura contribuem substancialmente para a formação do leitor literário.

A beleza da literatura é que ela abre janelas e portas. Ela não será lida por diferentes públicos da mesma maneira. A proximidade aos livros traz conforto e alegria às crianças. Elas se apegam aos brinquedos assim como se apegam aos livros. (PARREIRAS, 2012, p. 196).

Por isso, desenvolver trabalhos diferenciados e que fujam do corriqueiro da sala de aula é de suma importância para a criança e para todos os envolvidos. Quando a criança possui autonomia para entrar nesse espaço e fazer suas próprias escolhas, ganha confiança em si mesma e acredita que pode aprender, visto que foi incentivada às descobertas. Esse espaço não precisa ser apenas para uso didático, pode ser para descobertas e recreação; o mais importante é que seja acessível e abra portas para o interesse dos leitores e não leitores, explorando e descobrindo um novo universo através da Literatura.

Para Fonseca (2012), é pertinente pensar na Literatura como uma porta de entrada que levará a criança para o universo da leitura, uma vez que as histórias são repletas de situações inusitadas e muitas são parecidas com as situações vividas no cotidiano. Falam das diferenças culturais, étnicas, sentimentos, emoções, decepções, aprendizados, ensinamentos etc. Inserem o indivíduo de forma plena no convívio em sociedade, possibilita o criar e o recriar mediante as várias expectativas que as narrativas apresentam. Assim, é possível fomentar o gosto pela leitura nos leitores mirins, tornando cada narrativa apresentada em algo inesquecível.

É possível que a leitura seja oferecida como uma possibilidade de informação, conhecimento e cidadania. A leitura possibilita que as pessoas tenham acesso aos saberes produzidos pela humanidade. Todas as áreas do conhecimento podem ser encontradas e compreendidas através das diversas leituras espalhadas pelo mundo. Os saberes orais, que não estão escritos ou publicados, tornam-se igualmente importantes para a formação dos aprendizados culturais.

Sobre o caráter social da Literatura, Hampel (2016, p. 81) diz que

[...] a literatura não se esquivava de sua função política, uma vez que dá oportunidade de atribuímos sentido para vida e para o mundo sob diferentes pontos de vista, de expandirmos nossas possibilidades de expressão e, assim, construirmos nossos próprios discursos. Dar às crianças condições para que, desde a mais tenra idade, possam ouvir e contar histórias é, antes de tudo, um passaporte para cidadania.

Ao longo dos séculos, os povos foram acumulando as suas descobertas e as transmitindo de geração em geração. O mais fascinante é que esse aglomerado de descobertas foi registrado e produziu importantes livros escritos. Iniciamos esse processo com a oralidade, depois vieram os desenhos até chegarmos à escrita. “A leitura na Educação Infantil tem um papel fundamental na vida de uma pessoa. Nessa fase, a criança descobre o mundo que a cerca e observa com cuidado e curiosidade tudo e todos que estão à sua volta.” (FONSECA, 2012, p. 14).

A Educação Infantil é uma fase muito importante na vida das crianças. Muitas informações são trazidas do contexto familiar e outras são apresentadas por meio da leitura e do acesso aos livros. “Quem lê tem acesso a informações ‘privilegiadas’ e sai na frente em qualquer disputa, pois vivemos em um mundo letrado” (FONSECA, 2012, p. 16).

De acordo com Pinto (2018, p. 27),

Assim como nos demais níveis de educação, a literatura na Educação Infantil tem como uma de suas funções representar e interpretar o mundo com a possibilidade de relacionar-se às vivências de cada um, dando espaço às

emoções e aos sentimentos, à sensibilidade. Na medida em que se possibilita ao aprendente se identificar com o contexto da história, pela imaginação e fantasia, é possível assumir a identidade das personagens do texto, refletindo acerca das condições psíquicas, emocionais e sociais que está sendo vivenciado no momento.

A Literatura possibilita o processo reflexivo e permite melhor compreensão para que as crianças possam usufruir dos seus direitos, pois terão melhores condições cognitivas para interagir e modificar sua realidade. Nesse sentido, o fato de compreender um texto e saber desvendá-lo capacita a criança. Segundo Fonseca (2012, p. 18),

O livro transmite para quem o carrega uma imagem de conhecimento, de saber. Seja um adolescente, que passa um tempo juntando dinheiro e um dia sai orgulhoso de uma livraria com suas novas aquisições, seja uma criança que olha admirada para as páginas de um livro mesmo antes de saber ler, um solitário que faz do livro sua companhia ou um pai analfabeto que compra uma coleção para seus filhos – ele não sabe ler convencionalmente, mas sabe que ler é importante. O livro nos empresta uma imagem de cultura, conhecimento, respeitabilidade.

A leitura de um livro tem diversas funções, como nos desequilibrar, para somente depois reequilibrar, ao mesmo tempo que nos ensina e nos posiciona perante o mundo. Assim, a leitura tem como função primordial ser nossa companheira em toda a vida e estar sempre ensinando e surpreendendo. Fonseca (2012) relata que as histórias infantis ajudam as crianças na construção da identidade, abordam situações muito próximas ao cotidiano, falam sobre as relações familiares, sobre diferentes épocas e culturas, mexem com a fantasia e ajudam na socialização. Sendo assim, de acordo com Fonseca (2012, p. 22),

Por meio das histórias, aprendemos a entender o mundo, as relações, as diferentes culturas, a reorganizar nossos sentimentos e emoções. As histórias nos constituem humanos, nos formam como pessoas, nos fazem pertencer a este ou aquele grupo, nos fortalecem, nos encorajam, nos fazem refletir sobre nossos jeitos de ser e de agir.

Quando a criança não compreende um determinado assunto, é normal ela questionar para ter sua curiosidade respondida por um adulto. Porém, também acontece de ela não levantar perguntas e deixar para lá. Muitas vezes, as crianças não conseguem se identificar com uma determinada história, o que é absolutamente normal, e dizem claramente que não gostaram daquela narrativa. Isso pode acontecer porque realmente não gostaram da temática da narrativa ou porque ninguém respondeu as suas dúvidas; por isso é importante a construção de sentidos de um texto. “Assim, ao propor uma leitura ao grupo, o professor deve sempre dar um sentido ao texto que estão fazendo, para que entendam por que estão realizando aquela leitura e o que estão buscando com ela” (FONSECA, 2012, p. 29).

A autora complementa que

O professor de Educação Infantil tem um papel importantíssimo nessa fase da vida da criança, em relação aos seus primeiros contatos com a leitura e a formação de hábitos leitores. Ele tem uma grande responsabilidade e precisa se preparar com compromisso e profissionalismo. (FONSECA, 2012, p. 36).

O profissional da educação, que lida diariamente com crianças, não deve pensar apenas em suas escolhas pessoais. Ou seja, deve usá-las, mas, além disso, pensar igualmente em todas as oportunidades que as variadas narrativas apresentarão na construção dos conhecimentos dos novos leitores. Dessa forma, poderá oferecer textos diversos que ampliarão as expectativas e o universo imaginativo dos leitores iniciantes, promovendo descobertas e saberes.

De acordo com Fonseca (2012, p. 42-43),

Provavelmente você já encontrou uma criança bem pequena capaz de narrar um conto clássico, utilizando recursos da linguagem escrita, com expressividade e demonstrando a compreensão sobre o que narrava. Isso porque provavelmente ela teve oportunidade de ouvir muitas leituras e apreciar a beleza dos textos escritos por bons autores, ampliou seu repertório de histórias do gênero em questão e conseguiu realizar, com desenvoltura e clareza, uma narrativa oral. Infelizmente o contrário também acontece. Há muitas crianças do ensino fundamental que não conseguem ditar um conto, pois faltou em sua trajetória esse contato estreito com a leitura literária. Para garantir que a narrativa nasça na criança é que precisamos ler para elas todos os dias, instalando a leitura como atividade permanente.

Ainda segundo a autora, para que as leituras sejam inesquecíveis, os(as) professores(as) podem oferecer atividades variadas em suas práticas escolares. A roda de leitura, por exemplo, oferece um momento diário para o contato com a leitura. Oferecer gêneros variados proporciona narrar, relatar, expor, explicar, argumentar, instruir, ensinar, alfabetizar etc.

Em relação às mediações de leitura, Pinto (2018, p. 40) também se posiciona:

Na etapa compreendida como creche da escola de Educação Infantil, o professor é o agente que conduz as mediações de leitura entre os bebês e é possível observar o desejo dos pequenos pelos livros de histórias e interesse pela leitura realizada pelo professor. Esses momentos de leitura devem ser planejados pelo professor, desde o modo como organiza o tempo e o ambiente, até as obras literárias que são selecionadas para deixar à disposição das crianças e as histórias que conta para e com as crianças.

É pertinente que o professor, após a leitura, deixe as crianças conversarem e perguntarem a respeito da narrativa; dessa forma, elas podem criar e recriar mediante sua

própria percepção e passam a fazer parte da história, porque interagiram com ela de forma ativa.

Sobre a mediação docente com os bebês, Galvão (2016, p. 27) aponta

[...] a conexão entre a mediação docente e o interesse dos bebês com as práticas de leitura por entendermos que o mediador experiente pode estimular nos pequenos a curiosidade pelos livros e o prazer proporcionado pelo encontro com a literatura. Consideramos ainda que, nas situações em que participam de leituras literárias, os bebês, guiados pela voz da professora, além de terem acesso às novas palavras, começam a interpretar as ilustrações presentes nos livros, bem como se familiarizam com o discurso narrativo.

É necessário que a escolha por momentos de leitura com as crianças faça parte da rotina do professor. Por exemplo, escolher um conto de fadas poderá proporcionar momentos inesquecíveis para a criança que está iniciando suas atividades leitoras, pois nessas narrativas se encontram dificuldades e conflitos que precisam ser resolvidos, e os pequenos percebem que aquilo está próximo de sua realidade e tentam entendê-la e resolvê-la. Assim, cabe ao(à) educador(a) escolher textos apropriados para as crianças. Segundo a autora,

Como escolher os livros e outros suportes de leitura para formar o acervo da escola de Educação Infantil? O que adquirir e quais os critérios? Com certeza a escolha partirá do que conhecemos e do que gostamos. Mas não podemos apresentar às crianças somente o que gostamos e, com certeza, há uma infinidade de livros que não conhecemos. A escola precisa levar em conta a diversidade, para que o público atendido tenha a chance de escolher o que quer ler. (FONSECA, 2012, p. 89).

Os livros precisam ser selecionados de maneira que contemplem variados gêneros textuais, porque assim ampliarão o universo cultural e literário da criança. É importante que os professores busquem informações sobre os escritores que têm as suas obras voltadas para o público infantil.

Promover espaços de leitura é necessário para possibilitar a interação das crianças no ambiente. A construção do conhecimento é feita de acordo com as interações nos espaços físicos, por isso, um ambiente acolhedor e planejado facilitará as estratégias de participação de todos os envolvidos no local.

Quando uma instituição possui uma sala de leitura ou biblioteca, ela pode se considerar privilegiada, se levarmos em conta que estes espaços são importantíssimos para a contribuição do fluxo de conhecimento dentro do universo educativo. (FONSECA, 2012, p. 107).

Nas situações de aprendizagens é preciso utilizar materiais de qualidade na organização dos espaços, e esses não precisam necessariamente ser comprados; podem ser confeccionados pelos professores, com a participação das crianças. Um baú de histórias que tenha um tesouro guardado, por exemplo, é excelente possibilidade de escolha. Um teatro de sombras é simples e fácil de confeccionar, e os efeitos que produz são encantadores. Cenários de papel criam um clima gostoso para a narrativa oral.

Segundo Fonseca (2012, p. 124),

As crianças também podem criar seus próprios cenários para contar passagens de sua vida (uma festa de aniversário, o passeio pela praça, um banho de cachoeira, a pescaria do pai, o dia do casamento da tia...) ou histórias que eles escolherem para contar.

Os fantoches são excelentes para manipulação e as crianças adoram os personagens, que podem ser feitos, geralmente, com tecido; mas outros materiais também são excelentes para sua confecção. Os dedoches são minifantoches manipulados pelos dedos; costumam ser muito elogiados pelas crianças. Existem vários cantinhos da sala onde eles podem ficar guardados, como o baú dos tesouros, por exemplo. Deixar que os livros fiquem em um expositor de livros é um facilitador para propiciar o manuseio. Podem ficar em um expositor de tecido, plástico transparente, varal com prendedores, caixas, bancada etc.

A autora complementa ressaltando que podem ser utilizados carrinhos de livros, pois facilitam o transporte pela escola, podendo ser levados de uma sala para outra sem dificuldade. As crianças podem pegar um livro para ler na escola e/ou em casa, depois fazem a devolução. As caixinhas que guardam cadernos com versos, quadrinhas, parlendas, adivinhas e trava-línguas são muito bem aceitos. Elas podem ser utilizadas com bebês e crianças maiores, e os pais dos alunos podem ajudar com a escrita. Quando o(a) professor(a) for ler os textos para as crianças, poderá utilizar o cantinho da leitura.

Um mural próximo ao canto da leitura é interessante, visto que será possível colocar uma lista com os nomes das histórias, personagens, autores preferidos, lendas, contos, parlendas ou assuntos variados de interesse do grupo. Cartazes com poesia e outros podem promover momentos de leitura que ampliarão o universo cultural. Os biombos podem criar espaços na sala de aula onde a história pode ser contada; nesse sentido, criam um ambiente exclusivo para a realização da leitura, que pode ser feita pelas crianças. Se a turma tiver um diário de leitura, o professor poderá aproveitar para fazer algumas leituras de acordo com o

diário que a turma produziu. É preciso ler na Educação Infantil e a leitura deve acontecer todos os dias, como uma atividade permanente. Então,

[...] devemos ler ou contar histórias para os pequenos? E a resposta é: temos de garantir a leitura e a narração de histórias, lembrando que ler e contar são ações diferentes e isso precisa ser explicitado para as crianças: “Agora vou *ler* esta história para vocês. Como estamos estudando as diferentes culturas dos povos africanos, trouxe um livro com um conto angolano. Encontrei este livro na biblioteca. Na história aparece um menino, que tem, mais ou menos, a idade de vocês”. Em seguida o professor *lê* a história, *exatamente* como está escrita no livro.

Outra possibilidade é contar a história. O professor diz que encontrou a história em determinado livro, a mostra e o coloca à disposição para as crianças olharem após a narração e explica que estudou a história para contá-la. Em seguida *narra* a história *com suas palavras*, utilizando gestos e expressões faciais e corporais. (FONSECA, 2012, p. 147-148, grifos da autora),

Para Fonseca (2012), existe o ato de ler e o de contar. Ao ler é possível perceber que aquilo que o(a) professor(a) está falando não foi algo que ele(a) criou/inventou, mas foi algo que está registrado e ele(a) recorreu àquele conteúdo. Ao contar uma história, é possível observar a linguagem oral, a postura adotada pelo contador/narrador, os gestos, entonação da voz, expressões faciais para cada uma das cenas, improvisações. Esse tipo de narração oral favorece trabalhar com a memória e com o coletivo.

Nessas duas situações, “entre ler ou contar”, as crianças aprendem, uma vez que, ao ler, estarão aprendendo que o(a) professor(a) recorreu a um texto para sua leitura, que existem linguagens variadas, ilustrações e formas de ler que podem variar, como leitura em voz alta, compartilhada, para o outro etc. Descobrem as características da linguagem escrita, a importância de saber ler no contexto social, poder comentar o que ouviu e se posicionar criticamente, podem se emocionar, divertir e indicar aquela leitura para outra pessoa. Podem relacionar a leitura com passagens da vida, ampliar o repertório com palavras e expressões, “[...] e compreende que as imagens, juntamente com o texto, também contam a história” (FONSECA, 2012, p. 148).

Quando contamos histórias, as crianças podem notar especificidades da linguagem oral, como a postura do narrador da história e suas ações durante a contação. As crianças têm oportunidade de observar a gesticulação do(a) professor(a), a mudança de entonação na voz, expressões físicas, improvisações, que podem depender do público daquele momento ou até mesmo daquele dia. Com a narrativa oral, as crianças sentem curiosidade em pegar o livro para perceber as diferenças entre a oralidade e a escrita. “Ao narrar oralmente, trabalhamos com a memória e com o coletivo” (FONSECA, 2012, p. 149).

Então, o ato de ler uma história é uma forma de apresentar o texto de acordo com sua linguagem original, abrindo espaço para conversas. O contar histórias envolve a improvisação, a interação com a turma, gesticulação e a possibilidade de agregar vários outros elementos ao enredo. Nesse aspecto, o ato de ler é fundamental para o desenvolvimento do ser humano.

No livro *A importância do ato de ler*, Freire (1989, p. 9), na frase “[...] linguagem e realidade se prendem dinamicamente”, mostra a dinamicidade a qual pertence a leitura e a releitura de textos. A linguagem muda com o passar do tempo, mas a dinâmica permanece sempre; com isto, podemos constatar o quanto nossa memória é viva lembrando dos tempos de criança e de quando começamos a ter consciência da leitura em nossas vidas.

Segundo o autor, à medida que a criança aprende sua língua materna, aprende com ela uma forma de conhecer o mundo e de se relacionar socialmente. Todo o conhecimento adquirido desde o nascimento até a chegada na escola serve como base de conhecimentos e deve ser valorizado pelos professores. Aquilo que a criança já conhece precisa ser valorizado e não negligenciado.

Na frase “A leitura do mundo precede a leitura da palavra”, Freire (1989, p. 9) ressalta que as diferentes linguagens mantêm relação com a leitura de mundo de cada pessoa. Quando a criança vai percebendo o que está à sua volta, as diferentes linguagens que a cercam, ela começa a ampliar sua visão de mundo e entender que faz parte daquele universo, e que ele amplia seu horizonte de imaginação. Quanto maiores forem as experiências transmitidas às crianças, maior será o repertório que elas levarão para a escola; ou seja, a leitura de mundo vem antes da palavra e ela carrega tudo aquilo que conhece, e esse universo linguístico poderá ser ampliado no contexto escolar através das práticas pedagógicas.

O autor chama a atenção para a amplitude do processo de alfabetização, mostrando que a interpretação pressupõe a necessidade de se compreender o mundo, podendo interpretá-lo. A leitura pressupõe um posicionamento do indivíduo no mundo e, por isso, tem um impacto na constituição do sujeito e no seu posicionamento político. Isso significa que o papel do(a) professor(a) não é apenas o de ensinar conteúdos pontuais, mas também o de investir na formação do sujeito; em outras palavras, chama a atenção para o papel transformador e emancipatório da educação e do conhecimento.

É preciso que os(as) docentes ofereçam para as crianças que estão entrando em contato com o mundo da leitura oportunidades de acesso a uma leitura crítica e contextualizada que possibilite pensar e repensar sobre a Literatura apresentada, e que o gosto pela leitura se desenvolva de forma tranquila na medida em que os conteúdos apresentados sejam de acordo

com o interesse e necessidade do leitor. “Ou o texto dá um sentido ao mundo, ou ele não tem sentido nenhum. E o mesmo se pode dizer de nossas aulas” (LAJOLO, 2006, p. 15).

Por meio das palavras é possível a expressão da realidade, sendo possível exprimir os acontecimentos de acordo com cada situação. O trabalho significativo que compete à escola na formação de leitores não está apenas ligado ao ensino de uma leitura mecânica, isto é, apenas reproduzir os enunciados visando à leitura e à escrita; o papel da escola é tornar possível ao leitor a capacidade de questionar, entender e interagir com o universo de ideias que lhes são apresentadas. Por meio da leitura, dá-se a ampliação de sentidos múltiplos, originados em diferentes lugares e tempos.

A Literatura exerce importante função de sensibilização e conscientização na Educação Infantil e precisa ser valorizada pelos(as) professores(as). Torna-se preciso que seja inserida nas práticas pedagógicas, porque favorece o processo de desenvolvimento intelectual e cognitivo das crianças, entre outros. Sendo assim,

A importância da literatura infanto-juvenil como disciplina a ser incluída no currículo de formação do professor é parte da questão da formação do professor de língua materna. Pois o problema da literatura infanto-juvenil – se é que é um problema – talvez seja mera representação contemporânea de uma crise muito maior e muito mais antiga: faz tempo que não se sabe qual é a formação necessária ao professor de língua materna, porque também não se tem claro a função da escola no que se refere à competência linguística que o aluno deve dominar ao abandonar os bancos escolares. (LAJOLO, 2006, p. 17-18).

Para isso, o(a) professor(a) precisa estar familiarizado(a) e gostar da Literatura. Dessa forma, estará apto(a) a explorá-la como forma de proporcionar às crianças o primeiro contato com a leitura, de forma lúdica e significativa, ou seja, que faça sentido à criança. Por meio da Literatura, as crianças podem aprender conceitos importantes sobre lições de moral e bons costumes, assim como o caráter lúdico e estético que os textos propiciam. Esses temas fazem parte da construção histórica do ser humano. As crianças aprendem e apreendem de acordo com conceitos que vivem cotidianamente, e essas regras estarão presentes na vida delas, sendo essenciais.

Como entre tais coisas e tais outros incluem-se também livros e leitores, fecha-se o círculo: lê-se para entender o mundo, para viver melhor. Em nossa cultura, quanto mais abrangente a concepção de mundo e de vida, mais intensamente se lê, numa espiral quase sem fim, que pode e deve começar na escola, mas não pode (nem costuma) encerrar-se nela. (LAJOLO, 2006, p. 7).

Não podemos deixar de mencionar o grande auxílio que as variadas leituras propiciam na escrita das crianças. A partir dos ensinamentos escolares mediados pela Literatura infantil, as crianças começam a desenvolver pequenos textos escritos e aprendem que podem transcrever no papel seus pensamentos e ideias.

Para Lajolo (2006), escrever não está somente atrelado ao fato de escrever qualquer coisa. A escrita está relacionada à aprendizagem e a incentivos que iniciam no ambiente familiar e possuem um estreitamento no contexto escolar. Esses incentivos linguísticos exercem grande força para a aprendizagem da escrita com qualidade; quanto maior o acesso à diversidade textual, mais variadas serão as escritas.

A escrita tem relação com a reflexão teórica e histórica e habilidades criativas adquiridas por meio da linguagem. Por isso, o(a) professor(a) é peça fundamental no processo de aprendizagem das crianças, e sua mediação é essencial no momento de as crianças escreverem. Os(As) educadores(as) devem auxiliar, sempre que necessário, intervindo para um desenvolvimento mais efetivo, pensando sempre em formas adequadas para que a linguagem escrita seja desenvolvida de forma crítica e autônoma.

Em vista disso, a leitura de mundo com as quais as crianças chegam na escola são fundamentais para o seu aprendizado e devem ser valorizadas pelos(as) professores(as), visando a práticas pedagógicas que favoreçam a construção do conhecimento. Para Lajolo (2006), a leitura de mundo de uma criança pode transformar sua percepção sobre o universo ao seu redor e mostrar que ela pode construir e reconstruir mediante sua própria percepção da realidade.

A autora ressalta que a trajetória da criança, mediante a sua leitura de mundo, é ampliada com o universo imaginário do mundo da leitura. Não adianta oferecer a Literatura infantil de forma mecânica e descontextualizada, visando apenas à alfabetização, é preciso que os(as) educadores(as) apresentem a obra, valorizando-a, para instigar a curiosidade da criança, fazendo com que ela queira ler e/ou ouvir mais. Por conseguinte, o mais importante serão as contribuições e a compreensão de valores que a criança construirá com a leitura.

Não são somente livros com histórias e imagens que despertam o interesse do leitor. Há, por exemplo, livros para bebês que trazem diferentes espessuras, cheiros, sons, ruídos, imagens, feitos com muito cuidado e pensando no manuseio por parte da criança.

De acordo com Parreiras (2012, p. 107),

Os livros para bebês são objetos culturais que inauguram uma relação com a fantasia, as palavras, as imagens e a estética. Por isso, devemos investir em

livros bem preparados, que podem ser marcantes para a criança olhar, sentir, experimentar, e desejar ver outra vez.

Em relação aos livros e à Literatura, Parreiras (2012, p. 108) relata que

Nem todo livro traz literatura. Muitos livros trazem histórias para as crianças que nem sempre são literárias. Para ser literatura, a obra deve ter um encantamento trazido pelas palavras e pelas ilustrações: o uso de figuras de linguagem, como as metáforas, de linguagem poética, de coisas subentendidas, de ludicidade, de duplo sentido, de repetições. Ou o texto deve ser sonoro, com musicalidade, com ritmo. Nem tudo está óbvio, nem tudo é linear na literatura. Se estiver tudo dito, escrito, contado no texto, é uma história, um relato sem característica literária: os desenhos se repetem, os conteúdos dos textos não acrescentam algo de diferente. As ilustrações devem sugerir e não repetir o que o texto apresenta.

Ainda de acordo com a autora, o texto não deve ser cheio de explicações e noções sobre condutas éticas e morais. O mais importante é que os textos surpreendam e encantem o pequeno leitor, ou seja, devem proporcionar aquele querer ouvir e/ou ler novamente. Obras literárias para bebês são feitas de textos curtos e que brincam com as palavras, divertindo a criança. “Se houver muitas explicações num livro para crianças, ele fica didático, educativo. A maior função da literatura é o entretenimento” (PARREIRAS, 2012, p. 109).

A autora complementa que, nas escolas de Educação Infantil, sempre há um espaço nas salas que é destinado para os livros. Eles podem ficar em caixas, cestos, estantes ou prateleiras, porém é preciso que sempre fiquem ao alcance das mãos das crianças, expostos o mais visível possível, e que a criança, ao olhar para o livro, identifique de imediato a sua capa, visto que o aspecto estético e visual de um livro é um dos primeiros atrativos. As crianças adoram pegar um livro que tenha uma cor marcante, colorida, forte ou divertida, porque atraem, e escolher um livro pela capa faz parte da escolha infantil; por isso é excelente investir nisso.

O livro também pode ser utilizado pela criança como um brinquedo. Quando manuseia o livro, o leitor cria um laço e constrói associações por meio da história. Ele forma uma nova experiência, que possui diversas interpretações que variam de uma criança para outra. Segundo Parreiras (2012, p. 112),

Quando o livro permite à criança brincar, se colocar na história, recriar fantasias, se subjetivar, ele é como um brinquedo. Isso porque o brinquedo é o primeiro objeto cultural introduzido na vida do bebê. Por meio do brinquedo, ele se conhece, se comunica, interage com o meio ambiente e com os outros. E por meio do livro, pode se colocar, pode imaginar, pode se divertir, pode compartilhar experiências com outras pessoas.

Quando num livro há subjetivação de quem o criou e de quem o lê, isso é literatura! O livro funciona como um brinquedo: estabelece pontes de comunicação entre quem lê e o mundo.

O livro estabelece elos de comunicação com aquele que está lendo e com o mundo. A Literatura vira um brinquedo para a criança à medida que ela se apropria do livro, do manuseio de suas páginas, de sua escrita, leitura etc. O brinquedo é trazido como personagem em muitas obras da Literatura infantil, por exemplo, em *O Soldadinho de Chumbo*, de Hans Christian Andersen, ou da Boneca Emília do *Sítio do Pica-Pau Amarelo*, de Monteiro Lobato. Livros que têm janelas ou partes que se abrem, ou saem assim que a página é aberta são apreciados pelas crianças.

Nessas histórias, os brinquedos têm vida, movimentam-se e interagem como os humanos, porém são brinquedos. Assim, as obras literárias podem ser como brinquedos por terem metamorfoses e por proporcionarem que os leitores tenham a vivência de um brinquedo.

Segundo Parreiras (2012, p. 112), “A criança precisa do contato com algo que muda, que transforma. Algo que a faz de príncipe, ou de herói, ou de bandido, ou de bruxa. No caso das narrativas, há esse jogo de possibilidades de transformação, de mudança de papéis, de metamorfoses”.

Ainda de acordo com a autora, um livro-brinquedo é interessante para as crianças por reunir práticas lúdicas em uma diversidade de livros, como, por exemplo: livros de pano, de plástico, de papel, cartonados, livro-brinquedo (*pop-up*) interativo, livro ilustrado (*picture-book*), livro sem texto (de imagem), livro com CD, livro informativo, livro de autoajuda etc. Os livros podem ter fantoches, bonecos, jogos, abas, entre outros recursos e formatos que despertam o interesse dos pequenos para a interação.

Segundo Hampel (2016, p. 248-249),

De acordo com Paiva (2013), o caráter performático, tátil, sonoro, estético dos livros-brinquedo se organizam sob outros recursos gráficos e editoriais e dão origem a obras que convocam o leitor a ler brincando. Assim, o termo é aplicado, segundo a autora, a livros que solicitam do leitor o manuseio direto e que dão abertura para jogos imaginativos e passeios sensoriais e visuais. Os livros-brinquedo abarcam uma variedade de temáticas e, segundo a autora (2013), podem conter um apelo mais mecanicista, por evocar mais a destreza manual e auditiva do que a linguagem plástica e verbal com seus códigos, sentidos e significados.

Para Parreiras (2012), a linguagem dos livros-brinquedo é adaptada para as crianças. Isto torna o livro-brinquedo apreciado pelos bebês e crianças, o que pode atraí-los ao mundo

da Literatura que, por possuir conteúdo literário, contém potencialidades de um livro ilustrado e podem ir além da interpretação de um texto escrito. O livro-brinquedo que traz Literatura em sua narrativa visual estimula à fruição literária, trabalha com mais possibilidades, e pode constituir um repertório maior de palavras, de imagens, e estimular os movimentos e o imaginário.

Já sabemos que os livros com textos dizem muita coisa para o leitor, porém, conforme relatado no parágrafo anterior sobre os livros ilustrados, o conceito de leitura precisa ser expandido, uma vez que as imagens também podem ser lidas por dizerem muita coisa.

Em relação à leitura de imagens, Santaella (2012, p. 10) relata que,

Assim, podemos passar a chamar de leitor não apenas aquele que lê livros, mas também o que lê imagens. Mais do que isso, incluo nesse grupo o leitor da variedade de sinais e signos de que as cidades contemporâneas estão repletas: os sinais de trânsito, as luzes dos semáforos, as placas de orientação, os nomes das ruas, as placas dos estabelecimentos comerciais etc. Vou ainda mais longe e também chamo de leitor o espectador de cinema, TV e vídeo. Diante disso, não poderia ficar de fora o leitor que viaja pela internet, povoada de imagens, sinais, mapas, rotas, luzes, pistas, palavras e textos.

Para Santaella (2012), a leitura exerce papel importante para aquele que lê e está presente em todos os veículos de comunicação, seja através de um texto ou por meio de imagens. As relações estabelecidas entre palavra e imagem mudam a forma de o leitor atribuir sentido ao texto, por isso, figuras e imagens passaram a ser peças fundamentais aos livros, oferecendo possibilidades de expressão do conhecimento.

Oliveira (2008, p. 27) também fala sobre a importância da imagem e da magia nos contos de fada:

O que mais nos encanta e seduz ao olharmos uma ilustração não é ver o que estamos vendo. Na verdade, o que nos atrai não é necessariamente aquilo que o ilustrador fez. Por mais estranho que possa parecer, o que desperta o interesse do olhar é aquilo que supomos que estamos vendo. Em outras palavras: as sombras são muito mais reveladoras que as luzes. O que está indefinido na penumbra, o que não foi ilustrado, mas sugerido, essa imagem que se origina em nossa mente, em nosso passado, em nossa expectativa e ansiedade de ver, sem dúvida, é a que possui maior poder de pregnância no imaginário do pequeno leitor e, até mesmo, do leitor adulto.

Oliveira (2008) relata que as imagens precisam de interpretação de nossa sensibilidade; tudo aquilo que está oculto chama a atenção e desperta vontade em querer vivenciar. Aquilo que está velado nas ilustrações também desperta o interesse das crianças; as

imagens revelam, além de suas representações, processos descritivos ou narrativos, possuem inteligência e vida próprias.

A percepção da cor envolve vários aspectos, como os fisiológicos, psicológicos e culturais. Essas cores podem ser percebidas de formas diferentes de acordo com quem as vê. Os fatores sociais, culturais e ambientais influem diretamente na preferência pelas diferentes cores. Porém, o ilustrador deve garantir em suas imagens a expressividade e, por isso, planejar relações entre as cores para que a ilustração seja bem construída.

Entendemos como ideal aquela ilustração que encanta, comunica-se com o leitor, num diálogo que não se esgota no primeiro momento, mas convida a criança ou jovem a revê-la, ir e voltar pelas páginas, retomar algum detalhe, olhar novamente (BIAZETTO, 2008, p. 79).

A autora ressalta que a ilustração não é uma imagem isolada, é preciso considerar a relação existente entre texto e imagem. A ilustração mantém vínculo com uma história ou poesia. Sendo assim, o ponto inicial para o ilustrador é o texto, e para a construção de um bom livro ilustrado é essencial que o ilustrador se utilize da fantasia.

Por isso é importante que a ilustração de livros seja cheia de poesia, metáforas e fantasia, para que consiga, assim, emergir de um meio repleto de apelos visuais e se fazer observar, atraindo o olhar por meio da fantasia e da poesia visual. E que, desse modo, possibilite a criança e ao jovem uma experiência prazerosa e enriquecedora. Uma ilustração rica, associada a um texto também rico, estimula e alimenta a imaginação e a criatividade do leitor. Nesses tempos atuais, precisamos todos (não só as crianças) de encantamento e de estímulo a criatividade. Muita fantasia e muita cor, existe algo mais encantador? (BIAZETTO, 2008, p. 89).

A autora menciona que vivemos em uma época em que estamos cercados por imagens. Elas estão por todos os lugares. São criadas com o intuito de vender, convencer, informar etc. Essas imagens estão na TV, internet e em todos os meios digitais em geral. Muitas dessas imagens são criativas, mas existe um excesso delas. Então, aproveitar a riqueza de imagens criadas através da fantasia de um livro é um excelente incentivo.

Fittipaldi (2008, p. 103) diz que “Toda imagem tem alguma história para contar. Essa é a natureza narrativa da imagem. Suas figurações e até mesmo formas abstratas abrem espaço para o pensamento elaborar, fabular e fantasiar”. A autora corrobora que se ao olharmos uma imagem conseguimos ver o acontecimento em ação, e aquilo que ali está representado, um ou mais personagens, o antes e depois, então, isso é uma narração.

Entre as histórias narradas nos textos escritos de um livro literário e as narrativas configuradas nas ilustrações do mesmo livro há correspondências sem

necessariamente haver repetições. Escrita e imagem são companheiras no ato de contar histórias. Os temas estão colocados, em princípio, pela linguagem literária: uma história dá origem a uma imagem; por sua vez, dá origem a uma história, que, por sua vez, apresenta-se por meio de uma nova imagem, esta permitindo uma outra história e mais outra, alternativa que logo se transforma em outras imagens, numa cadeia sonora, verbal, textual e imagética dessas “primas” tagarelas, fazendo tranças. (FITIPALDI, 2008, p. 103-104).

Dessa forma, o ilustrador é peça importante em termos de imagem, pois seu trabalho é dedicado ao leitor, uma vez que, em contato com o texto verbal, precisa estar atento aos seus sentidos para atribuir, por meio das imagens, precisão nos valores sensoriais e significativos. Deve criar possibilidades comunicativas em termos visuais, de forma que alcance o leitor, por isso, deve aproveitar de forma ampla suas emoções e conhecimentos culturais e sociais no processo de leitura. Assim, linguagem verbal e linguagem visual serão mais corretamente exploradas.

Alguns autores do livro *O que é qualidade em ilustração no livro infantil: com a palavra o ilustrador*, organizado por Ieda de Oliveira, tais como Ana Terra, Ângela Lago e Teresa Lima, tecem depoimentos importantes sobre as ilustrações.

Ana Terra (2008, p. 167) afirma:

Técnica, traço ou estilo não são tão expressivos quanto a capacidade de linguagem que uma imagem deve ter. Comunicar, independentemente de estar acompanhada de texto ou não, dialogar e instigar o olhar são basicamente a expressão do cumprimento do trabalho de um artista. Este sintetiza seu “diálogo” (ou o “diálogo” determinado por um texto), rapidamente captado pelo olhar do seu leitor. Isso é funcional. Isso é qualidade.

Para a autora, a ilustração deve ser dirigida para o público. Ela exemplifica que, se é para o público infantil, deve fazer parte do universo em que esses se encontram, porque a ilustração precisa fazer parte do universo lúdico da criança, divertindo-a. Nesse sentido, a ilustração precisa passar uma mensagem que será compreendida pelo leitor.

Ângela Lago (2008, p. 173) relata que pediu a uma criança que lhe ajudasse a responder uma pergunta muito difícil: “[...] o que é qualidade em ilustração no livro infantil e juvenil? Ela não teve dúvidas: ‘Um desenho bom é um desenho que faz rir’”. A autora diz que a criança está certa, pois os desenhos precisam fazer rir ou sorrir e algumas coisinhas mais.

De acordo com Teresa Lima (2008), as palavras escritas contam com uma série de ideias feitas a partir da sensibilidade dos ilustradores, e esses possuem gosto pessoal e seu modo particular de expressão gráfica para essas interpretações. Formas, cores, texturas e composições são elementos utilizados nas ilustrações dos livros. Para ela,

O texto oferece o tema e, naturalmente, influencia o processo criativo, no entanto, a relação estabelecida entre a escrita e a imagem deverá ser sempre de complementaridade e nunca de servilidade. Nada acrescentará a um livro uma ilustração que se limite a traduzir visualmente uma parte específica de um texto, do mesmo modo que não se esperaria que um escritor, a partir de uma imagem, criasse um texto meramente descritivo dela. (LIMA, 2008, p. 199).

Assim, para Teresa Lima, o texto literário tende a denotar suas qualidades com o domínio da escrita e criatividade do autor/escritor; da mesma forma, a ilustração, através do domínio da linguagem plástica, também apresenta suas qualidades por meio da imaginação, fantasia, criatividade e originalidade do autor/ilustrador. Dessa maneira, o domínio da escrita e da ilustração proporcionam possibilidades de interpretação do texto que vão de encontro às vivências pessoais do leitor. “Aliar o gosto de ler com o ver, num mesmo espaço que é o livro ilustrado, é de fato tornar o livro um verdadeiro objeto de prazer!” (LIMA, 2008, p. 200).

Portanto, por meio de um texto, temos acesso a narrativas que mexem com a imaginação de forma positiva. Através da ilustração, abre-se um caminho de inúmeras possibilidades que aguçam a memória e sentimentos. Essas múltiplas leituras são de extremo valor para o leitor, visto que as palavras vão criando o texto, que por sua vez vão criando as imagens que dialogam com o texto. Por fim, texto e imagem se complementam. Porém, por vezes, alguns textos não possuem imagens e alguns livros possuem apenas imagens; mas ambos são, igualmente, repletos de valor e significados. Da mesma maneira que textos, imagens e ilustrações são importantes; a temática da história e da cultura, entre elas a afro-brasileira é fundamental na Literatura.

A Lei nº 10.639, sancionada em 2003, versa sobre o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, visto que propõe novas diretrizes curriculares para o estudo da história da cultura negra na formação da sociedade brasileira. Vale lembrar que, com essa lei, foi instituído o Dia Nacional da Consciência Negra, comemorado no dia 20 de novembro, em homenagem ao líder quilombola negro, Zumbi dos Palmares. Inserir o ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira no cotidiano escolar é importante forma de conscientização.

A importância de se estudar a história da diversidade étnico-racial está relacionada às profundas relações que mantemos ao longo da nossa história com os povos. Nossa identidade é fruto dos encontros e confrontos que mantivemos com os diversos grupos étnicos que formaram nosso povo e nossa gente.

O resgate da memória coletiva e da história da comunidade negra não interessa apenas aos alunos de ascendência negra. Interessa também aos alunos de outras ascendências étnicas, principalmente branca, pois ao

receber uma educação envenenada pelos preconceitos, eles também tiveram suas estruturas psíquicas afetadas. Além disso, essa memória não pertence somente aos negros. Ela pertence a todos, tendo em vista que a cultura da qual nos alimentamos quotidianamente é fruto de todos os segmentos étnicos que, apesar das condições desiguais nas quais se desenvolvem, contribuíram cada um de seu modo na formação da riqueza econômica e social e da identidade nacional. (MUNANGA, 2005, p. 16).

É preciso reverter esse quadro preconceituoso que se encontra dentro da sociedade e, principalmente, dentro da escola, uma vez que isto prejudica a educação e a formação de todos os sujeitos, em especial dos que fazem parte dos grupos étnicos e que são as maiores vítimas do preconceito e da discriminação racial.

Ainda segundo Munanga (2005, p. 17),

Não existem leis no mundo que sejam capazes de erradicar as atitudes preconceituosas existentes nas cabeças das pessoas, atitudes essas provenientes dos sistemas culturais de todas as sociedades humanas. No entanto, cremos que a educação é capaz de oferecer tanto aos jovens como aos adultos a possibilidade de questionar e desconstruir os mitos de superioridade e inferioridade entre grupos humanos que foram introjetados neles pela cultura racista na qual foram socializados. Apesar da complexidade da luta contra o racismo, que conseqüentemente exige várias frentes de batalhas, não temos dúvida de que a transformação de nossas cabeças de professores é uma tarefa preliminar importantíssima. Essa transformação fará de nós os verdadeiros educadores, capazes de contribuir no processo de construção da democracia brasileira, que não poderá ser plenamente cumprida enquanto perdurar a destruição das individualidades históricas e culturais das populações que formaram a matriz plural do povo e da sociedade brasileira.

A educação tem como uma de suas funções sociais, oferecer às crianças, jovens e adultos oportunidades de questionamentos sobre os mitos acerca de superioridade e/ou inferioridade entre os diversos grupos étnicos que regem a cultura social no mundo; sendo assim, essa cultura racista, que é internalizada logo no início da fase escolar, pode ser revertida e ressocializada.

Os educadores possuem um leque de possibilidades para trabalhar esse tema em sala de Educação Infantil. É possível oferecer atividades, como, por exemplo: o teatro, apresentando a história da cultura afro-brasileira; as artes visuais, através de desenhos, pinturas; esculturas; artesanatos; fotos valorizando conhecimentos das concepções estéticas africanas; apresentar músicas; apresentar o som e o ritmo africano; a dança e a manifestação artística corporal da cultura africana etc.

A obra literária é fundamental por transmitir mensagens através do texto escrito; podem tocar o sentimento das crianças e agregar ao conhecimento. Igualmente, as imagens

ilustradas são importantes fontes de conhecimentos para o(a) professor(a), pois, ao oferecê-las, poderão construir enredos significativos sobre as percepções daquele mundo imaginado por elas. As obras literárias revelam expressões culturais e sociais que relatam os acontecimentos de uma sociedade. Por isso, o(a) educador(a) pode desmistificar o preconceito e mostrar para as crianças que não devem existir diferenças entre elas e que o preconceito prejudica as relações humanas.

Nas palavras de Debus (2017, p. 22-23),

Se ler o outro e sobre o outro tem importância fundamental na formação leitora do indivíduo, o contato com textos literários, que apresentam personagens em diferentes contextos, ou a existência de escritores oriundos de diferentes contextos permite uma visão ampliada do mundo. Desse modo, a literatura negra ou afro-brasileira e/ou a temática da cultura africana e afro-brasileira se faz imprescindível.

A autora relata que existe uma produção de escritores negros como Literatura negra ou Literatura afro-brasileira, mas “[...] a origem étnica e o conteúdo não são suficientes para estabelecer a especificidade da Literatura Afro-Brasileira. No entanto, a temática da cultura africana e afro-brasileira, bem como a escrita de escritores afro-brasileiros ficou silenciada” (DEBUS, 2017, p. 23).

Complementa apontando que as políticas de reparações são necessárias na sociedade, e que a inclusão da temática africana e afro-brasileira no currículo escolar visa contemplar a população negra e o conjunto de brasileiros que são cidadãos atuantes na sociedade. Debus (2017, p. 39) afirma que as Diretrizes

[...] propõem uma visada interdisciplinar no que diz respeito ao trabalho da história e cultura africana e afro-brasileira, focalizando as disciplinas de Artes, Literatura e História como campos profícuos para a sua inserção. Desse modo, o mercado editorial que anteriormente (a partir de 1998), quando da divulgação dos Temas Transversais, já havia se adaptado à demanda da pluralidade cultural, adapta-se ao novo filão: livros literários que tragam a discussão das relações étnico-raciais – aqui, no caso específico, em relação ao negro.

Constata-se que, na história da Literatura brasileira, assim como na Literatura de recepção infantil e juvenil, “[...] o negro foi pouco representado, e, quando isso ocorreu, concretizou-se pela subalternidade como escravizado e obediente aos desmandos do branco, ou numa visão ingênua de relações pós-escravidão” (DEBUS, 2017, p. 39).

A autora também relata que em pesquisas realizadas sobre a produção de Literatura com a temática africana e afro-brasileira para jovens e crianças, nos catálogos editoriais brasileiros, existe discrepância com a representação entre os personagens brancos e negros.

Contudo, após a promulgação da Lei nº 10.639/03 e das Diretrizes, ocorreu significativa ampliação literária no mercado editorial do Brasil para o público infantil.

Na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) também é destacada a importância das temáticas que são voltadas para a diversidade cultural, destacando-se as abordagens relacionadas à história dos povos indígenas originários e africanos. Assim, a presença de diferentes povos e culturas foi fundamental para a formação da sociedade brasileira. Dessa forma,

A inclusão dos temas obrigatórios definidos pela legislação vigente, tais como a história da África e das culturas afro-brasileira e indígena, deve ultrapassar a dimensão puramente retórica e permitir que se defenda o estudo dessas populações como artífices da própria história do Brasil. A relevância da história desses grupos humanos reside na possibilidade de os estudantes compreenderem o papel das alteridades presentes na sociedade brasileira, comprometerem-se com elas e, ainda, perceberem que existem outros referenciais de produção, circulação e transmissão de conhecimentos, que podem se entrecruzar com aqueles considerados consagrados nos espaços formais de produção de saber. (BRASIL, 2017, p. 399).

O documento mostra que essa percepção estereotipada apresentando diferenças, quando se trata dos povos africanos, ainda persiste. Porém, transformar essa visão é possível, propiciando o discernimento e a conscientização sobre as experiências humanas e culturais no contexto social, desde a Educação Infantil.

4 LITERATURA INFANTIL: A PRÁTICA PEDAGÓGICA DE UMA PROFESSORA DE CRECHE

Eis meu segredo. É muito simples: só se vê bem com o coração. O essencial é invisível aos olhos. – O essencial é invisível aos olhos – repetiu o pequeno príncipe para memorizar. [...] – As pessoas esquecem essa verdade – frisou a raposa. – Mas você não deve esquecê-la. Você se torna eternamente responsável por aquilo que cativa. (SAINT-EXUPÉRY, 2015, p. 101).

Esta parte tem por objetivo apresentar: a metodologia utilizada nesta dissertação; a caracterização do CEI, universo da pesquisa e da professora sujeito do estudo; as observações realizadas; o diálogo com a docente e a análise dos dados.

4.1 Metodologia

A metodologia que orientou essa pesquisa é de cunho qualitativo e os instrumentos de coleta de dados foram: observação da prática docente com ênfase na Literatura infantil, entrevista com a professora e posterior diálogo com a docente.

Para se realizar uma pesquisa é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico construído a respeito dele. Em geral isso se faz a partir do estudo de um problema, que ao mesmo tempo desperta o interesse do pesquisador e limita sua atividade de pesquisa a determinada porção do saber, a qual ele se compromete a construir naquele momento. Trata-se, assim, de uma ocasião privilegiada, reunindo o pensamento e a ação de uma pessoa, ou de um grupo, no esforço de elaborar conhecimentos sobre aspectos da realidade que deverão servir para a composição de soluções propostas aos seus problemas. (LÜDKE; ANDRÉ, 2017, p. 1-2).

Os conhecimentos adquiridos com essa pesquisa são enriquecedores, pois partem da curiosidade de assuntos que chamam a atenção do leitor e que, muitas vezes, são uma continuação de algo que já foi por muitas vezes pesquisado e estará em continuidade.

Segundo Lüdke e André (2017), a pesquisa é importante por trazer as preferências e os interesses de quem está pesquisando. Por fazer parte de um determinado contexto histórico e social, o pesquisador irá refletir sobre o seu objeto de pesquisa de acordo com os princípios que são considerados importantes pela sociedade. Sua visão de mundo será essencial para a abordagem, andamento e execução.

Bogdan e Biklen (1982² *apud* LÜDKE; ANDRÉ, 2017, p. 12-14) apresentam cinco características básicas da pesquisa qualitativa, a saber:

1. A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento. [...] A justificativa para que o pesquisador mantenha um contato estreito e direto com a situação onde os fenômenos ocorrem naturalmente é a de que estes são muito influenciados pelo seu contexto. [...].
2. Os dados coletados são predominantemente descritivos. [...].
3. A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto. O interesse do pesquisador ao estudar determinado problema é verificar como ele se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas. [...].
4. O significado que as pessoas dão às coisas e a sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador. [...]. Ao considerar os diferentes pontos de vista dos participantes, os estudos qualitativos permitem iluminar o dinamismo interno das situações, geralmente inacessível ao observador externo. [...].
5. A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo. Os pesquisadores não se preocupam em buscar evidências que comprovem hipóteses definidas antes do início dos estudos. As abstrações se formam ou se consolidam basicamente a partir da inspeção dos dados num processo de baixo para cima. [...].

Os instrumentos de coleta de dados utilizados foram: observação e registro das práticas pedagógicas de uma professora de crianças de três anos; entrevista semiestruturada com a mesma docente.

Quanto à observação, Lüdke e André (2017) relatam que a mente humana é muito seletiva e é formada de acordo com a história social e cultural de cada um; dessa forma, a atenção se volta para determinados fatores da realidade e para outros não. Por isso, é preciso que haja planejamento e rigorosa preparação do observador. “Planejar a observação significa determinar com antecedência ‘o que’ e ‘o como’ observar. A primeira tarefa, pois no preparo das observações é a delimitação do objeto de estudo” (LÜDKE; ANDRÉ, 2017, p. 30).

Dessa maneira, é necessário planejamento, o preparo do material a ser utilizado, o preparo físico e psicológico do pesquisador. Os registros descritivos e seus detalhes são fundamentais para o processo; igualmente, é primordial saber organizar as anotações no dia a dia para que tudo saia de acordo com o esperado. O preparo mental é importante para que todos os aspectos relevantes sejam observados e registrados. Para as autoras,

A observação direta permite também que o observador chegue mais perto da “perspectiva dos sujeitos”, um importante alvo nas abordagens qualitativas. Na medida em que o observador acompanha *in loco* as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, o

² BOODAN, R.; BIKLEN, S. K. **Qualitative research for education**. Boston: Allyn and Bacon, Inc., 1982.

significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações. Além disso, as técnicas de observação são extremamente úteis para “descobrir” aspectos novos de um problema. Isto se torna crucial nas situações em que não existe uma base teórica sólida que oriente a coleta de dados. (LÜDKE; ANDRÉ, 2017, p. 31).

As observações nas abordagens qualitativas são muito importantes, porque revelam fatores consideráveis sobre o objeto que está sendo observado. A observação é um procedimento adequado para investigar determinados problemas que as pesquisas trazem; assim, o observador deverá decidir e escolher qual será o seu papel junto aos sujeitos da pesquisa.

A observação é importante para que o pesquisador tenha clareza sobre o objeto que está sendo pesquisado e que, a partir das observações, possam ser esclarecidos os problemas e as questões levantadas sobre o assunto. De acordo com Severino (2016, p. 134), “Observação é todo procedimento que permite acesso aos fenômenos estudados. É etapa imprescindível em qualquer tipo ou modalidade de pesquisa”.

Severino (2016) ressalta que as observações são de muita eficácia, visto que permitem analisar todo o contexto do objeto pesquisado. Torna-se necessário não levantar julgamentos de valor mediante posições pessoais sobre aquele assunto. Sendo assim, a observação precisa ser transcrita de forma fidedigna, pois, do contrário, não alcançará os reais objetivos que se pretende atingir, prejudicando a conclusão da pesquisa.

Nesse sentido, os registros dos dados feitos nas observações são muito importantes e podem ter variação de pessoa para pessoa, por isso, segundo Lüdke e André (2017, p. 38),

Do ponto de vista essencialmente prático, é interessante que, ao iniciar cada registro, o observador indique o dia, a hora, o local da observação e o seu período de duração. Ao fazer as anotações, é igualmente útil deixar uma margem para a codificação do material ou para observações gerais. Sempre que possível, é interessante deixar bem distinto, em termos visuais, as informações essencialmente descritivas, as falas, as citações e as observações pessoais do pesquisador. Outro procedimento prático é mudar de parágrafo a cada nova situação observada ou a cada nova personagem apresentada. Essas medidas têm um caráter meramente prático, no sentido de ajudar a organização e a análise dos dados, tarefa extremamente trabalhosa e estafante.

Os registros precisam de organização pois, em consequência disso, o pesquisador terá sempre os dados bem ordenados, para quando for preciso recorrer a eles. Lüdke e André (2017), ao citar Patton (1980)³ e Bogdan e Biklen (1982)⁴, relatam que, para uma correta

³ PATTON, M. Q. **Qualitative evaluation**. Beverly Hills, Ca.: SAGE, 1980.

⁴ BOODAN, R.; BIKLEN, S. K. **Qualitative research for education**. Boston: Allyn and Bacon, Inc., 1982.

coleta de dados, é necessária a descrição dos sujeitos da pesquisa; a reconstrução dos diálogos e, em relação às observações realizadas entre os sujeitos e o pesquisador, estas devem ser feitas de forma imparcial. Da mesma forma, as descrições do local e do ambiente onde as observações foram realizadas precisam ser relatadas. Também é preciso a descrição dos eventos especiais e das atividades, incluindo os comportamentos observados dos envolvidos, assim como o comportamento do próprio observador mediante as suas análises. É dever do observador saber que, no relatório final de toda pesquisa, é necessário ser ético e efetivar a descrição de sua coleta de dados de acordo com as observações realizadas.

Quanto a isso, Lüdke e André (2017, p. 36) apontam que “A parte reflexiva das anotações inclui as observações pessoais do pesquisador, feitas durante a fase de coleta: suas especulações, sentimentos, problemas, ideias, impressões, preconceções, dúvidas, incertezas, surpresas e decepções”.

Ainda segundo Lüdke e André (2017), essas reflexões podem ser analíticas, de acordo com as novas ideias surgidas; reflexões metodológicas que envolvem procedimentos e estratégias metodológicas utilizadas; dilemas éticos e conflitos que surgem no relacionamento com os informantes; as mudanças na perspectiva do observador e a evolução no decorrer do mesmo; assim como os esclarecimentos necessários que envolvem as anotações e alguns pontos a serem esclarecidos, como aspectos confusos e outros elementos que precisam de maior exploração.

No que se refere à entrevista, Lüdke e André (2017, p. 39) ressaltam que o momento da entrevista é importante por permitir maior interação entre o pesquisador e a pessoa pesquisada. É preciso que o ambiente seja de reciprocidade e não de hierarquia por parte do pesquisador. Não é necessário seguir uma sequência de questões para que a entrevista alcance o objetivo desejado. “Na medida em que houver um clima de estímulo e de aceitação mútua, as informações fluirão de maneira natural e autêntica” (LÜDKE; ANDRÉ, 2017, p. 39).

A entrevista possui muitas vantagens para a captação das informações desejadas. Sendo assim, para André e Lüdke (2017, p. 39),

Uma entrevista bem feita pode permitir o tratamento de assuntos de natureza estritamente pessoal e íntima, assim como temas de natureza complexa e de escolhas nitidamente individuais. Pode permitir o aprofundamento de pontos levantados por outras técnicas de coleta de alcance mais superficial, como o questionário. E pode também, o que a torna particularmente útil, atingir informantes que não poderiam ser atingidos por outros meios de investigação, como é o caso de pessoas com pouca instrução formal, para as quais a aplicação de um questionário escrito seria inviável.

O pesquisador deve respeitar a cultura e os valores da pessoa que está sendo entrevistada. É preciso saber ouvir e incentivar o entrevistado para que as respostas sejam espontâneas. O entrevistado deve ter liberdade para se expressar naturalmente. Dessa forma, será possível obter as informações necessárias para a pesquisa, inclusive a busca por outras respostas, se assim o entrevistador julgar necessário.

Em relação à entrevista, Severino (2016, p. 133) aponta que é uma

Técnica de coleta de informações sobre determinado assunto, diretamente solicitadas aos sujeitos pesquisados. Trata-se, portanto, de uma interação entre pesquisador e pesquisado. Muito utilizada nas pesquisas da área das Ciências Humanas. O pesquisador visa apreender o que os sujeitos pensam, sabem, representam, fazem e argumentam.

Para a análise da entrevista, fizemos uso da análise de conteúdo, que, segundo Bardin (2011), é um conjunto de instrumentos metodológicos que se aplicam a discursos, oscilando entre o rigor da objetividade e a fecundidade da subjetividade do entrevistado. “A análise de conteúdo é uma técnica de investigação que tem por finalidade a descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação” (BARDIN, 2011, p. 19).

Segundo a autora, trata-se de um conjunto de técnicas de análise de comunicações, mensagens, respostas, entrevistas etc.

Em última análise, qualquer comunicação, isto é, qualquer transporte de significações de um emissor para um receptor controlado ou não por este, deveria poder ser escrito, decifrado pelas técnicas de análise de conteúdo (BARDIN, 2011, p. 32).

As etapas da técnica de análise, segundo Bardin (2011), são:

- a) pré-análise: o material a ser analisado é organizado de forma operacional e as ideias iniciais são sistematizadas. A organização é dada em quatro etapas: 1) leitura flutuante, quando temos o primeiro contato direto com o texto ou documento; 2) a escolha dos documentos a serem analisados; 3) a formulação de hipóteses ou objetivos; 4) a determinação de indicadores através dos recortes do documento analisado, referenciando índices e elaborando indicadores;
- b) descrição analítica: trata-se da exploração do material com a definição de categorias, sistematização dos códigos e identificação das unidades de registro, unidade base do conteúdo para a categorização, contagem frequencial e unidades de contexto no documento, codificando os registros para a compreensão da sua significação. Os elementos principais dessa fase de análise são a codificação, a classificação e a

- categorização das unidades de registro do material, visando a sua interpretação e inferência; trata-se do corpus do estudo, orientado pelas hipóteses e referenciais teóricos;
- c) análise: quando os resultados são tratados, inferenciados e interpretados. Há a condensação e o destaque das informações para a análise, sendo o momento da intuição e das análises reflexiva e crítica.

Diante do exposto, a presente pesquisa visa entender as questões que estão relacionadas à utilização da Literatura infantil na Educação Infantil, para propor novas práticas pedagógicas à professora, sujeito desta pesquisa, e/ou aprimorar as que estão em andamento, produzindo conhecimento no indivíduo pesquisado e/ou pesquisador.

4.2 Caracterização do Centro de Educação Infantil (CEI) “Estelinha”, universo da pesquisa

Os dados que serão apresentados sobre o CEI “Estelinha” fazem parte do Projeto Político-Pedagógico (PPP) oferecido pela direção da instituição. O CEI compõe a Rede Municipal de Ensino de São Paulo – Secretaria Municipal de Educação (SME), nos Termos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96). Atende crianças de 0 a 3 anos e 11 meses, no período de 10 horas (das 8h00 às 18h00), atendendo portaria em vigor. Localiza-se na Zona Oeste da cidade de São Paulo.

Quando há manifestação expressa individual dos pais ou responsáveis pela criança, o horário de atendimento poderá ser flexibilizado para 6 (seis) horas diárias, respeitada a solicitação e a necessidade da família. Os casos diferenciados são apresentados ao Conselho da Escola para aprovação, como entrar mais tarde e/ou sair mais cedo, quando solicitado pelos pais ou responsáveis por escrito.

O ato de criação do CEI está no Decreto de criação nº 42832/03. O perfil sociocultural das crianças e respectivas famílias e a sua correspondência com os indicadores de desenvolvimento da região onde estão inseridas encontra-se em andamento.

O PPP da unidade escolar foi baseado nos Padrões Básicos de Qualidade na Educação Infantil Paulistana e nos princípios ético, político e estético, conforme previsto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil que norteiam o PPP.

Os espaços do CEI foram organizados e definidos para proporcionar momentos que contemplem as múltiplas linguagens expressivas da criança, preservando momentos de aprendizagens individuais e coletivas. Oferecem oportunidades educativas preparadas para o desenvolvimento das interações sociais, as experiências, a criatividade, a cooperação, a

solidariedade, a autonomia e a cidadania. Da mesma forma, promovem a integração através do desenvolvimento dos aspectos físicos, afetivos, cognitivos, éticos, estéticos, de relação interpessoal e sociocultural.

O relacionamento e a participação das famílias na vida da escola são componentes fundamentais da proposta pedagógica para o compromisso de uma educação democrática, valorizando os costumes e tradições, mas, simultaneamente, explicitando as metas, atitudes e prioridades educativas. O intercâmbio entre escola e família garante maior qualidade no desenvolvimento do trabalho pedagógico, integrando a família ao trabalho desenvolvido com as crianças.

A avaliação da Unidade Escolar é realizada de acordo com um conjunto de ações levantadas, que mantém relações com todas as formas de avaliações propostas em sala que visem ao aprendizado das crianças. Essas avaliações podem ser os registros de sala, relatórios descritivos individuais, portfólios individuais e do grupo, fotos, filmagens, as próprias produções das crianças e atividades planejadas nos diários de bordo. A avaliação é um instrumento para que a instituição possa estabelecer as suas prioridades para o trabalho educativo, identificar pontos que necessitam de maior atenção e reorientar a prática, definindo o que avaliar. A avaliação é efetivada de forma sistemática e contínua, tendo como objetivo principal a melhoria da ação educacional.

Em relação à adaptação, o CEI é um espaço organizado para os momentos de acolhimento dos bebês e das crianças, visando ao fortalecimento de vínculos que são construídos ao longo do ano. Compete à gestão e aos(as) professores(as), preparar um plano de educação que seja capaz de identificar quais são as características da criança, seu jeito de ser e de se relacionar com o novo ambiente que agora passará a frequentar, bem como a maneira como a criança interage com os colegas e com as pessoas que dela cuidam/educam. É respeitado o ritmo de cada criança, suas manifestações de medo, ansiedade, desconforto etc. O ambiente do CEI deve ser prazeroso e agradável, despertando a confiança da criança e de seus familiares. Nesse sentido, a parceria do CEI com a família é fundamental para a adaptação e para o melhor desenvolvimento da criança.

A partir desse momento caracterizaremos somente a sala na qual fizemos a pesquisa. Nela há um armário grande, sem portas, com nichos (espécie de prateleiras), onde são colocadas as mochilas e materiais das crianças, como, por exemplo: coberta pessoal, fraldinha ou paninho, chupeta, traveseiro, ursinho, boneca e itens desse gênero. Cada criança possui um nicho/prateleira e todas têm nome, para que não haja confusão ou troca de objetos.

Figura 1 – Literatura infantil: momento de contação de história



Fonte: Foto do acervo da pesquisadora.

Em cima dos nichos e/ou prateleiras, há caixas com brinquedos e um saco grande com bolas. No canto do nicho, pendurados na parede, há bambolês. Aparentemente, os brinquedos melhores e mais novos estavam guardados na parte de cima.

A mesa da professora estava bem organizada, e havia uma cesta para colocar as agendas das crianças. Ao lado da mesa, há dois armários grandes, nos quais a professora guarda livros, papéis, caixas, materiais etc. São objetos que ela usa em atividades com as crianças. Esses armários ficavam fechados. Em frente à mesa da professora tem um espaço que contém as mesas e cadeiras das crianças. São quatro mesinhas, com quatro cadeiras cada, formando um conjunto. As mesas são em formato de trevo, nas cores: verde, amarela, vermelho e azul. As cadeiras são coloridas nas mesmas cores das mesas.

Em outro canto da sala, há uma mesinha que contém um bebedouro. Dispostos ao lado do bebedouro, uma travessa com as canecas de cada uma das crianças. Cada criança usava somente a sua caneca. Embaixo da mesa há um espaço onde são guardadas as cobertas.

Ao lado, em um canto, em caixas grandes, são guardados os brinquedos. Esses brinquedos são simples, e muitos estão quebrados. Há entre esses brinquedos, vários potes (shampoo, condicionador, creme, desodorante, potes de cozinha etc.), que foram bem lavados e são usados para brincar. Esses brinquedos, que ficam nas caixas e ao alcance, são os mais utilizados nas brincadeiras das crianças.

Na parede há um mural onde estão anotados os combinados da sala, que são as regras de convivência, onde constam algumas coisas que podem e não podem ser feitas, uma forma

de manter a disciplina do ambiente. No mural da parede há o desenho de um dedo polegar virado para cima (joinha), indicando tudo o que é positivo, e que as crianças podem fazer, e um dedo polegar virado para baixo (não é joinha), indicando aquilo que é negativo e que as crianças devem evitar. No mural, tem o cronograma das atividades diárias; ou seja, neste espaço são colocados os nomes das atividades que serão feitas nos dias da semana, como, por exemplo: lanche, brincadeira de motocas, contação de histórias, janta etc. No mural tem um espaço com a lista de chamada, onde o nome de cada criança está em ordem alfabética, com a respectiva foto colada ao lado do nome. Em cada dia da semana, uma criança fica responsável pelo desenho do tempo, isto é, um desenho é feito de acordo com o clima daquele dia. Esses desenhos são colados no mural.

No centro da sala tem tapetes, e em cima deles, são colocados os colchões que as crianças usam para a hora do sono. Cada criança fica em um colchão, coberto por lençóis. Ao se deitarem também se cobrem com uma cobertinha e usam seus travesseiros pessoais.

Ao acordar, as crianças colaboram entre si, tiram os lençóis e colocam todos em um canto da sala, para que as moças que fazem a limpeza do local possam retirá-los e levá-los para a lavanderia. As cobertas são lavadas uma vez por semana, na sexta-feira, por isso, diariamente, após acordar, são dobradas e guardadas na sala para serem usadas novamente no dia seguinte. Os travesseiros individuais são guardados nos nichos, cada um no respectivo espaço de cada criança. As crianças colocam os colchões em pé em um canto da sala para que a professora possa guardá-los. As crianças cooperam nesse momento, pois todas ajudam a guardar as coisas para que o espaço da sala fique livre para que elas possam circular tranquilamente. Os tapetes do centro da sala permanecem lá.

A sala possui um ventilador de teto, iluminação, janelas e cortinas. É ventilada, porém verificamos que, no calor, a sala fica um pouco abafada, por isso, as janelas ficam abertas. Também há uma mesinha com uma televisão e fitas de desenhos voltados para o público infantil. A sala é interligada com outras duas salas, parecendo uma colmeia. No canto da sala existe uma porta que fica fechada, pois dá acesso a outra sala. Entre as salas, fica o banheiro das crianças, que contém os sanitários, pias, espelho e chuveiro. Na porta do banheiro, há um cartaz com as normas de higiene.

4.3 O passo a passo da pesquisa

A escolha pelo Centro de Educação Infantil (CEI) “Estelinha” deu-se por ser um local de fácil acesso para mim e por ter sido o local em que eu realizei o estágio curricular quando

cursei Pedagogia. À época, nos momentos em que lá estive, fui bem recepcionada, e por isso minha escolha.

Antes de iniciar a pesquisa, fiz um primeiro contato com a coordenadora por telefone. Expliquei que eu estava cursando o mestrado em educação e que seria preciso que eu acompanhasse algumas professoras de Educação Infantil que lecionassem para a faixa etária de zero a três anos; em seguida, apresentei meu objetivo de pesquisa.

Fui orientada a comparecer no CEI para me apresentar e conversar melhor sobre a minha pesquisa. A coordenadora autorizou a realização da pesquisa no local, mas pediu que eu aguardasse seu contato, porque seria necessário verificar, com as professoras que lecionam para a faixa etária de zero a três anos, quais delas manifestariam interesse.

Na semana seguinte, conforme o combinado, a coordenadora entrou em contato e pediu que eu comparecesse no CEI para que pudéssemos conversar melhor. Ela já havia me autorizado a realizar a pesquisa. Então, fui informada que somente uma professora de uma turma de crianças de três anos estaria disponível, ou seja, somente uma professora aceitou que eu a acompanhasse no dia a dia escolar.

Nesse mesmo dia, fui até a sala da professora para conhecê-la. Expliquei que o estudo seria sobre a prática pedagógica referente à Literatura infantil, e ela pediu que eu explicasse sobre o que iria observar. Fui informada por ela que os professores possuem uma rotina semanal, e que os momentos de Literatura infantil não ocorriam todos os dias, porém ela estava disposta a fazer algumas alterações na rotina para inserir a Literatura. Sendo assim, pediu que eu aguardasse o replanejamento de suas atividades, para que no meu retorno eu pudesse realizar as observações com uma rotina já definida e com os dias em que a Literatura estivesse inserida. Concordei com o pedido da professora e assim fizemos.

As observações realizadas no CEI “Estelinha”, descritas a seguir, ocorreram no mês de outubro do ano de 2018 nos seguintes dias: 17/10, 19/10, 22/10 e 07/11, das 14 horas às 18 horas. Vale destacar que, nos dias 24/10, 26/10, 29/10, 31/10 e 05/11, eu estive no CEI; contudo a professora não realizou nenhuma atividade envolvendo a Literatura. Em função disso, não serão apresentadas as observações realizadas nessas datas.

1º dia de observação (17/10/2018): No dia combinado, conheci a turma da professora, que leciona para crianças da faixa etária entre dois e três anos. Conversei com a professora para que nos conhecêssemos melhor.

Algumas crianças ficaram na dúvida se teriam mais uma professora, mas a docente disse que eu estaria com eles por alguns dias, somente. Todos arrumados, um pouco depois de minha chegada, saíram para tomar o leite no pátio/refeitório do CEI.

Figura 2 – Pátio/refeitório onde são servidas as refeições



Fonte: Foto do acervo da pesquisadora.

Figura 3 – Pátio/refeitório onde são servidas as refeições



Fonte: Foto do acervo da pesquisadora.

Figura 4 – Pátio/refeitório onde são servidas as refeições



Fonte: Foto do acervo da pesquisadora.

O leite e as refeições são servidos em um pátio/refeitório grande, com mesas e cadeiras (confeccionados de acordo com a altura das crianças). No momento do leite, as professoras levam as crianças para as mesas, porém não se sentam com elas. Cada turma fica em uma mesa, para não haver dispersão, próximos de suas respectivas professoras. Em seguida, a professora recolhe as canecas e as deixa em uma bacia grande ao lado da cozinha, para que sejam retiradas e lavadas. Então, todos voltaram para a sala e se sentaram em círculo para a história do dia.

Figura 5 – Literatura infantil: interação com as crianças



Fonte: Foto do acervo da pesquisadora.

A história escolhida para o dia foi “*Lelé da cuca*”, autoria de Niye Ribeiro, publicado pela Editora Roda & Cia, no ano de 2005. A professora mostrou a capa do livro e disse para as crianças o nome da história.

Figura 6 – Capa do livro *Lelé da Cuca*



Fonte: Ribeiro (2005).

A personagem *Lelé* da história é uma cobra. A professora aproveitou para mostrar um chocalho para as crianças e, conforme contava a história, mexia o chocalho, para que o barulho fizesse as crianças perceberem que o som da cauda da cobra é parecido ao que ela fazia.

Figura 7 – O mosquitinho Aragão e a cobra *Lelé da Cuca*



Fonte: Ribeiro (2005).

A professora começou a leitura e quando terminava uma página, mostrava as fotos para que os pequenos pudessem fazer associação com aquilo que ela tinha acabado de ler. Mostrou o mosquitinho Aragão que, ao passear na floresta, foi engolido pelo bocão da cobra Lelé.

A borboleta Loreta entusiasmou as crianças, pois acharam que era uma borboletinha muito bonita e colorida. Logo, começaram a dizer que já tinham visto borboletas voando. As crianças não deixavam que a professora contasse a narrativa sem interrompê-la; tinham muita curiosidade e faziam associações com suas vidas, dizendo que aquilo acontecia com eles, ou que já tinham visto algo parecido. A professora deu oportunidade para as crianças falarem e por momentos, parava a história. A professora fazia uma voz diferente para cada personagem.

Figura 8 – A borboleta Loreta e a cobra Lelé da Cuca



Fonte: Ribeiro (2005).

À medida que a cobra Lelé passeava pela floresta, sempre escutava um barulhinho no caminho. Então, de acordo com o bichinho que a cobra ia encontrar, a professora fazia um barulhinho para chamar a atenção das crianças. O vaga-lume Pisca-Pisca também foi engolido pelo bocão da cobra e as crianças gostaram de ver que as lâmpadas que faziam os bichinhos piscarem parecia um pisca-pisca colorido. Algumas crianças imitaram a voz da docente, interagindo naquele momento.

Figura 9 – O vaga-lume Pisca-Pisca e a cobra Lelé da Cuca



Fonte: Ribeiro (2005).

A narrativa da Lelé mostra figuras bonitas e coloridas, cores que despertam a atenção. A história foi parada para conversarem um pouco, visto que as crianças queriam falar sobre um determinado trecho que chamou a atenção delas. A cobra Lelé queria comer tudo. Isso também despertou interesse, pois alguns diziam que queriam comer também e/ou que tinham a boca bem grande e cabia muita coisa nela, muitas coisas gostosas.

Figura 10 – A barata Tatá e a cobra Lelé da Cuca



Fonte: Ribeiro (2005).

A barata Tatá também chamou a atenção das crianças. Elas disseram que já tinham visto barata e que não gostaram. Algumas disseram que era nojento e outras que tinham medo. Uma criança disse que já viu sua mãe pegar o chinelo quando viu uma barata em casa, porém a barata fugiu, e algumas voam.

As páginas do livro seguem uma repetição, mudando apenas o personagem que será engolido por Lelé.

A COBRA LELÉ VAI PASSEAR NA FLORESTA.
 NO CAMINHO, ESCUTA UM BARULHINHO:
 - EI, QUEM ESTÁ AÍ?
 - SOU EU, O GRILO PULA-PULA.
 - NHOC!
 LELÉ DA CUCA ABRE O BOCÃO E ENGOLE O GRILO PULA-PULA.
 (RIBEIRO, 2005, p. 10)

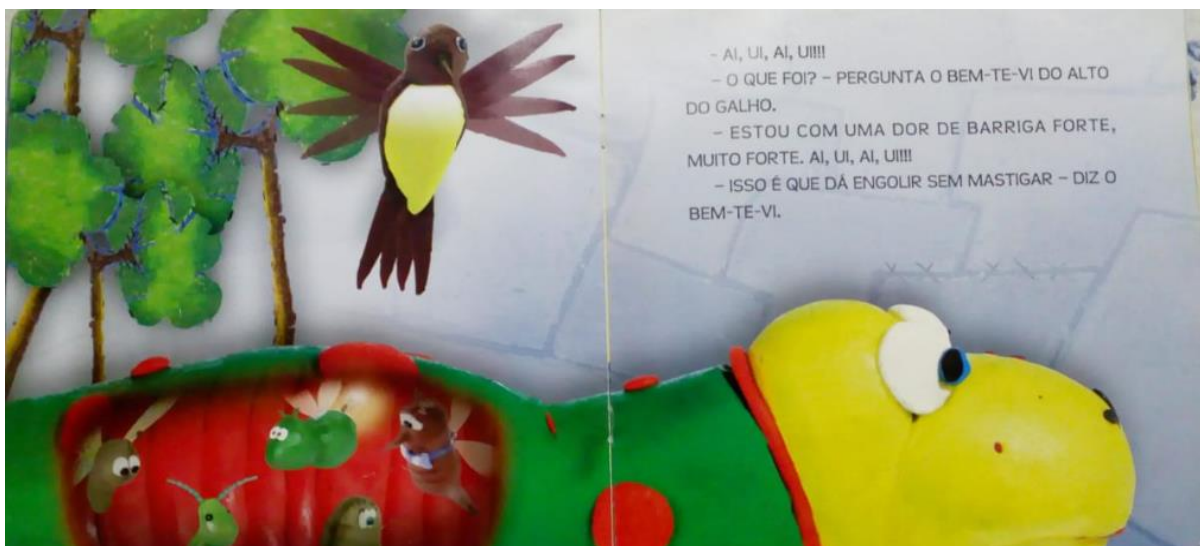
Figura 11 – O grilo Pula-Pula e a cobra Lelé da Cuca



Fonte: Ribeiro (2005).

Após um tempo comendo vários bichinhos, o grilo Pula-Pula foi engolido também, e a cobra Lelé acabou ficando com dor de barriga. Dessa vez, não houve nenhum bichinho devorado pelo bocão dela, porque de tanto comer Lelé sentiu dores fortes. O Bem-te-vi viu tudo do alto e teve muita sorte. Isso fez os pequenos acharem graça. Algumas crianças comentaram sobre ter dor na barriga ao comer muito. Ver o desenho dos bichinhos comidos dentro da barriga da cobra foi muito interessante. As crianças comentaram que eles estavam vivos lá dentro, igual o passarinho que estava voando.

Figura 12 – O Bem-Te-Vi e a cobra Lelé da Cuca



Fonte: Ribeiro (2005).

A professora mostrou a imagem da cobra Lelé desmaiada com a boca aberta e disse que todos os bichinhos que ela havia comido saíram lá de dentro, bem vivos. O mosquitinho Aragão, a borboleta Loreta, o vaga-lume Pisca-Pisca, a barata Tatá e o grilo Pula-Pula. Todos eles, livres, foram brincar de “roda, roda, roda, pé, pé, pé, roda, roda, roda, caranguejo peixe é!” (RIBEIRO, 2005, p. 13).

Figura 13 – Todos os bichinhos da história fugindo da boca de Lelé



Fonte: Ribeiro (2005).

Nesse momento, as crianças prestaram atenção, visto que perceberam que todos os personagens da narrativa ficaram livres, pois tinham conseguido sair da boca da cobra. Não falaram nada sobre eles terem sido comidos e depois estarem livres e vivos novamente. Só acharam interessante eles saírem da boca da cobra e ir brincar de roda.

Em seguida, a docente contou o final da história e mostrou as figuras da última página. A cobra Lelé acordou, e ao invés de comer os bichinhos de novo, perguntou se podia brincar de roda também. Todos os bichos e a cobra brincaram de roda, e a cobra, sem dor de barriga e cheia de amigos, brincou muito feliz.

Figura 14 – Cobra Lelé da Cuca brincando feliz com os novos amigos



Fonte: Ribeiro (2005).

Quando terminou a história, não houve por parte da professora a retomada do texto, mas, a pedido das crianças, a docente leu novamente o texto e, igualmente, mostrava as figuras. Ao término, não houve uma conversa por parte de professora para verificar a compreensão que as crianças tiveram do texto.

Em seguida, a professora pegou alguns livros e expôs em sua mesa. Pediu que cada criança escolhesse um livro para ver. As crianças também foram orientadas para não estragarem os livros, visto que não podiam amassar, rasgar; era preciso cuidar deles, para que pudessem continuar usando.

Esse momento foi um pouco tenso, pois uma criança queria o livro da outra, e as crianças não pediam para trocar de livro, simplesmente puxavam o livro que estava na mão da outra, o que provocava choro e confusão, mas a professora foi conversando e contornando a situação. Deu um livro para cada criança dizendo que elas iriam trocar entre si, e assim, todas

poderiam ver o livro que quisessem, sem tomar do amigo e sem brigas. Ela foi estipulando um tempo e, assim, ia pedindo que elas trocassem.

As crianças ficaram aproximadamente 20 minutos analisando os livros e comentando entre elas o que estavam vendo. Elas também mostravam para a professora e para mim o que estavam vendo; ficavam interagindo com o livro. Porém, essa interação não durava muito tempo e logo dispensavam o livro e iam ver outro. A um garoto da sala, com Transtorno do Espectro Autista (TEA), a professora ofereceu um livro que tem figuras de dinossauros, porque ele gosta muito desses animais; segundo a docente, ele se recusa a ver os outros livros. Por isso, ela já separava esse para ele; só oferecia para outra criança quando ele o dispensava.

Assim, esse momento de Literatura e exploração dos livros se encerrou e a professora deu sequência na rotina que estava prevista para aquele dia.

2º dia de observação (19/10/2018): Quando cheguei à escola, as crianças ainda estavam dormindo e começaram a ser acordadas quando chegou o horário do leite. Ao acordar, a rotina diária se repetiu. As crianças se arrumaram, ajudaram a organizar a sala, arrumaram tudo para que a sala ficasse livre para circulação.

O momento da história foi anunciado pela professora. As crianças se sentaram no tapete, e a docente se sentou bem pertinho, ao lado delas. A história contada foi *O sapo Bocarrão*, de autoria de Keith Faulkner, publicado pela editora Companhia das Letrinhas, no ano de 1995.

Figura 15 – Capa do livro *O sapo Bocarrão*



Fonte: Faulkner (1995).

A docente disse para as crianças que o sapo Bocarrão é um animal muito interessante que tem uma boca enorme, e olhos bem arregalados e que a sua pele é bem verdinha e lisa. Então, mostrou para os pequenos a capa do livro para que as crianças pudessem ver a bocarra do sapo e aquilo que ela descreveu. As crianças olharam com entusiasmo e com olhos bem arregalados. Eu tive a impressão de que as crianças gostaram da capa e conseguiram associar com as características do personagem principal da história, que a professora havia relatado.

A professora leu a página seguinte e a mostrou para seus ouvintes. Explicou que o sapo é muito guloso, adora comer moscas, e que ele espicha uma linguona bem comprida e grudenta, que serve para pegar bichinhos para comer. As crianças arregalaram os olhos e abriram a boca também, demonstrando identificação com a história, e já começaram a dizer que suas bocas são grandes e que cabe muita comida ali também. Nesse momento, as crianças começaram a falar sobre comida e que gostam de comer bastante. Uma garota disse que quando tem fome sua barriga faz um barulho forte. A docente deixou que eles falassem um pouco sobre isso, para depois prosseguir com a história.

Figura 16 – O sapo Bocarrão e sua linguona comprida querendo comer moscas



Fonte: Faulkner (1995).

Em seguida, mostrou outra página com o desenho do sapo para as crianças verem como ele é bem gordo. As crianças estavam gostando da narrativa. O sapo pulava de página em página comendo moscas e conversando com os outros personagens. Nesse momento, as crianças interromperam a professora para dizer que nunca comeram moscas, que aquilo deve ser horrível. Uma criança disse que é “nojento, credo, eu não quero comer mosca, não”. Todas

fizeram algum comentário sobre isso, mas a professora explicou que os sapos costumam comer insetos e que para eles isso é muito gostoso e normal. Ela disse que todos os animais têm uma alimentação específica, mas que para eles é muito natural.

Figura 17 – O sapo Bocarrão conversando com um passarinho azul



Fonte: Faulkner (1995).

Na narrativa, à medida que o sapo Bocarrão vai encontrando outros personagens que dialogam com ele, aproveitava para perguntar o que eles comiam. Como houve comentários da turma, a professora aproveitou para fazer perguntas para as crianças sobre alimentação. Eles se mostraram interessados e falaram sobre vários pratos que gostam ou não.

O livro possui dobraduras em suas páginas e foi possível perceber que, ao mostrá-las para as crianças, elas abriam uma bocarra e arregalavam os olhos igual o sapo (rsrs), isso chamou bastante a atenção. Gostaram do pássaro azul e seu bico enorme. Comentaram que os bichos eram coloridos e com cores bonitas.

Novamente o entusiasmo das crianças ao ver o rato que tinha um nariz engraçado, bigodes e dentões. A professora perguntou quem gostava de suco e frutas. A maioria respondeu que gostava e alguns até disseram o sabor do seu suco preferido. Um menino disse que gostava mais de refrigerante. Após falarem de suco e frutas, a professora prosseguiu a contação.

Figura 18 – O sapo Bocarrão conversando com um rato castanho peludo



Fonte: Faulkner (1995).

A professora retomou a história, contando sobre um terrível crocodilo que havia naquela página, que é bem grande, que tem dentes brancos e pontudos, uma bocarra bem grande, que é bem verde como o sapo. Ela disse que o crocodilo também adorava comer sapos. Quando mostrou a figura, as crianças se impressionaram e ficaram olhando atentas. A professora queria virar a página, mas as crianças não deixaram, queriam ver mais aquele crocodilo da boca grande. As crianças não falaram muito, observaram mais, porque ao abrir e fechar aquela página o crocodilo se movimentava e mexia a boca. Muito bonita a figura!

Figura 19 – O sapo Bocarrão conversando com um enorme crocodilo



Fonte: Faulkner (1995).

A história foi contada página por página e os desenhos foram mostrados, para que as crianças conseguissem tecer comparações com o que haviam ouvido. No final da narrativa, a

professora disse que o sapo parou de pegar moscas e que aquilo era difícil para ele. Uma criança disse que nunca conseguiu pegar uma mosca, porque elas são muito rápidas. Outras crianças disseram que são muito rápidas como as moscas. Um menino disse que corre muito rápido. O assunto girou um pouco em torno disso. A professora e as crianças fizeram várias interações entre uma página e outra.

Figura 20 – O sapo Bocarrão com a barriga cheia



Fonte: Faulkner (1995).

A docente disse que quando o sapo ficou de barriguinha bem cheia, ele deu um mergulho bem grande no lago. E fez um barulho simulando um pulo na água. Mostrou o desenho do mergulho para as crianças, que acharam muito bonita aquela página com dobradura que parecia um lago, e gostaram do sapo Bocarrão nadando naquela água azul.

Figura 21 – O mergulho do sapo Bocarrão



Fonte: Faulkner (1995).

Quando terminou a história, a professora perguntou se eles tinham gostado, e todos disseram que sim. Em seguida, pediram para ela contar novamente. Então, a professora repetiu a história, mas dessa vez ela somente leu e mostrou os desenhos, sem outras explicações. Vale destacar que, enquanto contava, a docente fazia barulhos, e dava vozes diferentes a cada um dos personagens para deixar a narrativa mais interessante.

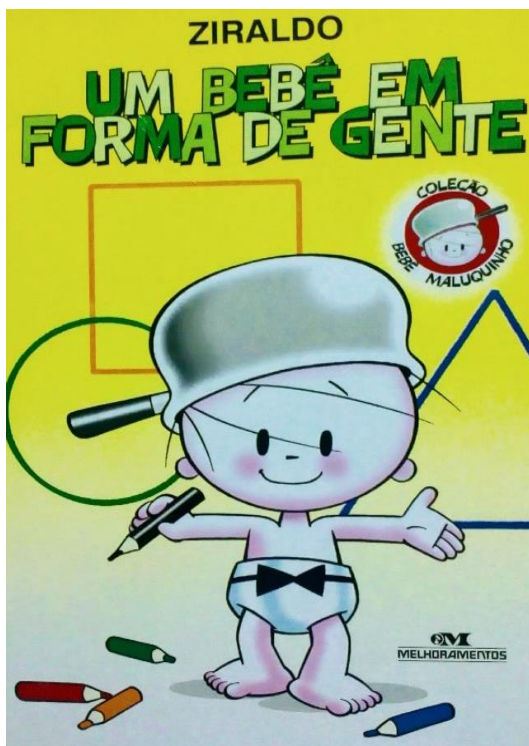
Em seguida, a professora distribuiu livros entre as crianças. Cada um ficou com um livro para observar. Para o menino com TEA já havia um livro separado com figuras de dinossauros; ele pegou, sentou-se em uma mesinha sozinho e ficou ali, olhando cada uma das páginas, como se fosse a primeira vez que via aquelas figuras. Percebi que gostava muito do que via. As crianças ficaram um pouco com os livros, observando e manuseando ao modo delas.

Depois, perguntaram se poderiam brincar de outra coisa, ou se poderiam pegar os brinquedos que ficavam na sala, e houve o consentimento da professora. As crianças guardaram os livrinhos dentro de uma caixa. O menino do livro dos dinossauros ficou mais um pouco com o seu livro; a professora deixou, sem pedir que ele devolvesse. Ela esperou o momento da criança. As crianças já brincavam há um tempinho com os brinquedos da sala, e só então o menino do livro dos dinossauros se deu conta dos brinquedos e entregou seu livro para a professora, para se juntar aos demais.

3º dia de observação (22/10/2018): A rotina diária é seguida todos os dias. Após as crianças acordarem, ajudaram a guardar os colchonetes, separaram os lençóis para serem levados para a lavanderia, guardaram as cobertas e travesseiros, deixando a sala livre para a realização das atividades diárias. Fizeram a higiene pessoal, depois, em fila, saíram todos para tomar o leite. Em seguida, retornaram para a sala para o início das atividades.

Na sala, cantaram uma música que inicia assim “E agora minha gente, a história vai começar...”, e se sentaram no tapete, porque era o momento de uma história. A história escolhida pela professora foi “*Um bebê em forma de gente*”, de autoria de Ziraldo, publicada pela editora Melhoramentos no ano de 2004.

Figura 22 – Capa do livro Um bebê em forma de gente



Fonte: Ziraldo (2004).

A professora começou a contação e mostrou a capa do livro para as crianças observarem as ilustrações do protagonista da narrativa, que é um bebê bem simpático. Os pequenos, à medida que observavam a figura, começaram a falar sem parar sobre o que viam. Uma criança disse que o Bebê Maluquinho da história sabe desenhar, e que ele está com um lápis na mão rabiscando.

Figura 23 – O Bebê Maluquinho está rabiscando



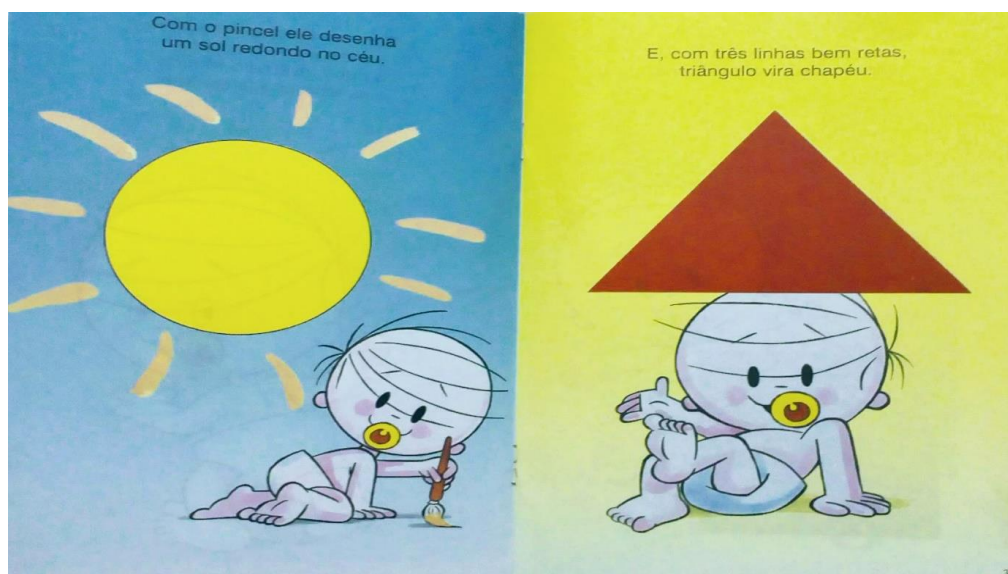
Fonte: Ziraldo (2004).

Outra criança falou que ele rabiscou a parede, e isso não pode fazer. Uma menina aproveitou para dizer que parou de usar a chupeta, mas o bebê está usando porque os bebês usam chupetas. A professora ouviu essa interação das crianças e, da mesma forma, interagiu com elas sobre aquilo que estavam falando, e sobre as comparações que surgiram com o bebê do livro.

A professora continuou a contação, mostrando as páginas do livro de acordo com o que ia acontecendo. As crianças, ao verem o desenho da página seguinte, fizeram uma associação. Logo no início das atividades da sala, as crianças sempre fazem um desenho para representar como está o clima do dia. Por isso, ao ver o desenho do sol bem amarelo e iluminado que a professora mostrou, um menino, o mesmo que fez o desenho do sol no início daquele dia, logo falou que o sol era bonito, que parecia com o que ele fez e que ele desenhava muito bem. As outras crianças fizeram o mesmo, dizendo que sabiam fazer um desenho bonito como o que estava no livro.

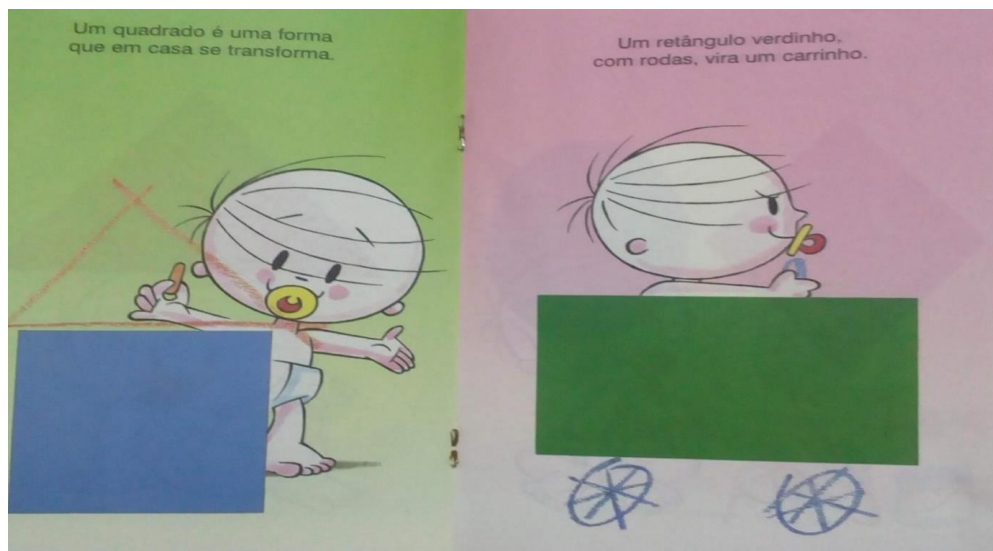
A professora falou para as crianças que o bebê também aprendia formas, como o círculo e o triângulo, que sabia usar cores, que ele era muito esperto. A professora perguntou se na sala eles sabiam identificar alguma daquelas formas que ela mostrou para eles nas páginas. Perguntou se eles estavam vendo alguma bola (porém, ela não explicou qual era o tipo de bola ou círculo que ela queria que eles procurassem). O mesmo ocorreu com as outras figuras, como o triângulo, quadrado ou retângulo. As crianças, então, foram à procura e acabaram achando algumas formas na sala, mostraram algumas bolas que eles usavam para brincar e que representavam o círculo.

Figura 24 – Um sol amarelo e um chapéu marrom que foram imaginados



Fonte: Ziraldo (2004).

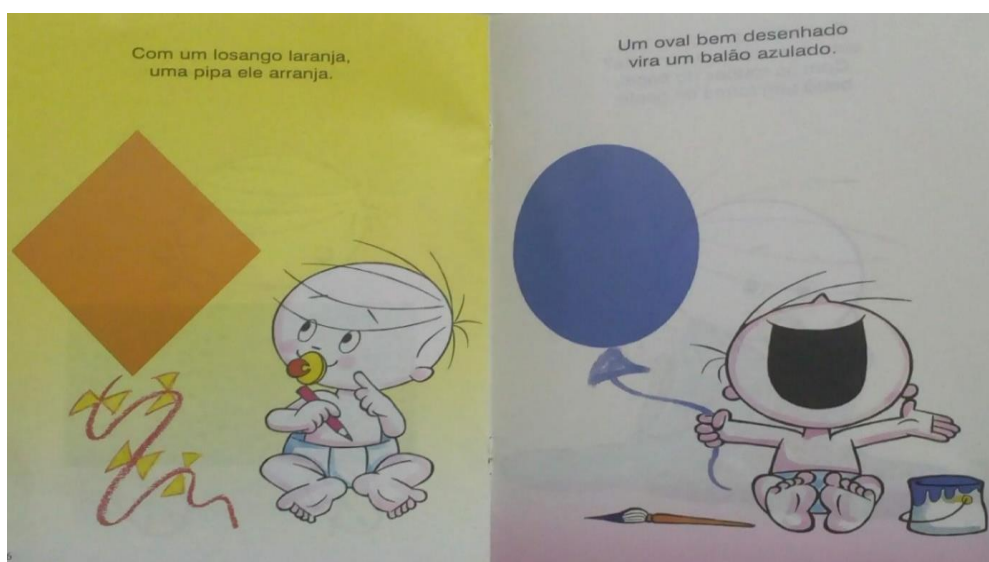
Figura 25 – Uma casa azul e um carrinho verde que foram construídos



Fonte: Ziraldo (2004).

Os pequenos começaram a falar bastante e a história foi pausada para conversarem; assim, as crianças acabaram falando sobre outras coisas, fugindo um pouco da temática da história. A professora, após essa pausa, encerrou aquela conversa e voltou para o texto. Aproveitou para falar sobre as cores que os desenhos têm, mostrou os desenhos, falou que o bebê parecia estar feliz. As crianças observaram. Uma disse que o bebê tinha um carrinho e que ele também tinha um carrinho na casa dele, mas na escola também tinha uns carrinhos para eles brincarem. A professora ouviu os comentários, mas não interferiu naquilo que eles disseram.

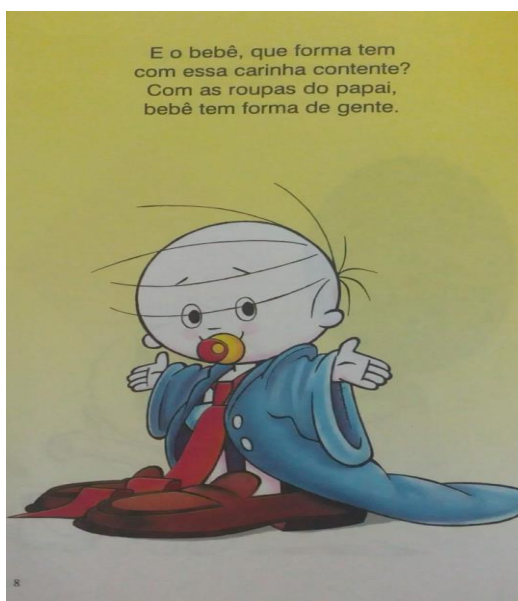
Figura 26 – Uma pipa laranja e um balão azulado que foram desenhados



Fonte: Ziraldo (2004).

No final da história, o bebê Maluquinho está bem bonitinho – as crianças, igualmente, concordaram – vestido com sapatos enormes, uma gravata vermelha, com uma camisa bem comprida e a chupeta.

Figura 27 – Página final do livro que mostra um bebê bem contente



Fonte: Ziraldo (2004).

A docente precisou parar a história, porque um menino, ao reparar nas roupas do bebê, começou a falar sobre as gavetas da casa dele. Disse que a mãe dele deixava tudo bem arrumadinho. Outra criança disse que a gaveta dele era arrumadinha também. Um menino disse que não tinha gavetas na casa dele, que lá só tinha uma mesinha onde ficavam as roupas e ficava tudo coberto com um pano. Como esse assunto sobre as roupas e a arrumação delas rendeu um pouco, conversaram sobre isso e sobre outros assuntos que surgiram naquele momento.

Conversaram sobre empinar pipa igual o bebê, brincar de bola, sobre a chuva, sobre o calor e sobre a roupa que estavam usando. Conversaram sobre assuntos que envolviam formas geométricas, pois elas estavam inseridas na história e eles foram tecendo associações sobre isso e o cotidiano. Interromperam várias vezes a professora para falar sobre o dia a dia deles e a narrativa apresentada, mas a professora dava um jeito de trazer as crianças de volta para a história. Nesse momento, já não era mais uma contação, era uma leitura, pois a docente lia um trecho e a conversa começava, conseqüentemente, algumas explicações acerca dos assuntos eram feitas. A impressão que eu tive foi a de que, nessa história, houve um pouco de didatização por parte da docente, uma vez que, por vezes, ela aproveitou a narrativa, as figuras apresentadas, do mesmo modo, o que as crianças estavam falando, para fazer perguntas às crianças, referentes às formas que estavam no texto.

Como dito, à medida que a narrativa acontecia, sempre tinha a interrupção de uma ou outra criança que queria falar algo. Algumas vezes, percebi que a educadora não queria parar para conversar ou explicar; acho que queria ler sem interrupções, mas acabava fazendo as intervenções sempre que necessário.

Quando o livro terminou, a professora perguntou para as crianças se elas haviam gostado e todos responderam que sim. As crianças pediram para a professora contar de novo, e assim ela fez. Porém, fez a leitura, sem ficar explicando, para que não houvesse pausas.

Em seguida, a professora fez uma atividade com as crianças, pois já tinha deixado um material separado para isso. Ela colou no mural da sala: um triângulo, um círculo e um quadrado. Disse para eles que aquelas figuras geométricas tinham relação com a história que ela havia terminado de contar para a turma.

As crianças foram para as mesinhas, sentaram-se e receberam papel colorido. Eles tinham que rasgar as folhas em pedaços pequenos. Depois tiveram de fazer várias bolinhas com eles. Como as cores dos papéis eram diferentes, as crianças tinham que colar as bolinhas nas figuras geométricas que estavam no mural de acordo com as respectivas cores. Ou seja, o círculo era amarelo, então as bolinhas amarelas eram coladas no círculo, o quadrado era azul, então as bolinhas azuis eram coladas no quadrado, o triângulo era verde e as bolinhas verdes eram coladas no triângulo.

Essa tarefa demorou um pouco para ser executada, porque primeiro cortavam os papéis com as mãos e isso deu um pouco de trabalho. Após, fizeram bolinha por bolinha, umas ficaram pequenas demais, outras grandes, outras nem eram bolinhas e só se pareciam com um montinho de papel amassado. Mas, no final, conseguiram fazer tudo conforme o que a professora orientou.

As crianças se dirigiram para o mural da parede, para colar as bolinhas que fizeram. Cada qual em suas respectivas figuras e cores. Nas figuras geométricas que a professora colou, já havia cola, pois ela achou que seria mais fácil para as crianças. Então, as bolinhas de papel foram todas coladas lá.

Quando todos terminaram e o painel com as figuras ficou completamente cheio, a professora mostrou para eles e disse que havia ficado muito bonito. Colou as figuras geométricas na parede, para que todos pudessem ver como o trabalho deles estava bem feito. As crianças gostaram do resultado. Um garoto apontou para o círculo amarelo onde haviam colado bolinhas e disse que parecia com o botão da camiseta que ele estava vestindo, pois o botão era um círculo também, igual ao que ele amassou para colar. E isso chamou muito sua

atenção. Ele ficou mostrando para os amigos, para a professora e para mim, para que olhássemos também aquele círculo, contente com a descoberta.

4º dia de observação (24/10/2018): Nesse dia, fui até o CEI para dar continuidade às observações envolvendo a Literatura, porém a professora me disse que tinha havido um replanejamento e o espaço da brinquedoteca, onde seria realizada a contação de história, naquela data, estava sendo utilizado por outra turma. Dessa forma, a professora realizou outra atividade com as crianças e não houve a Literatura. Optei, então, em não registrar a atividade.

Quadro 28 – Brinquedoteca do CEI



Fonte: Foto do acervo da pesquisadora.

Quadro 29 – Brinquedoteca do CEI



Fonte: Foto do acervo da pesquisadora.

5º dia de observação (26/10/2018): No CEI, para todas as salas, existe uma rotina diária a ser seguida, que por vezes precisa ser alterada de acordo com as demandas que surgem. A professora havia pedido a minha presença naquele dia para uma atividade com a Literatura. Mas houve uma mudança nas datas das atividades, por isso a Literatura prevista para o dia foi cancelada. As crianças realizaram uma atividade cultural que também é de grande valor, contudo, por não envolver a Literatura, optei por não registrar a atividade.

6º dia de observação (29/10/2018): Esse dia seguiu com a mesma rotina inicial dos dias anteriores. Como atividade do dia, as crianças foram para o corredor que fica em frente às salas. Esse corredor serve de espaço para as crianças brincarem. Brincam com as motocas, atividades de brincadeiras livres, com brinquedos do CEI que são destinados para esses momentos e que podem ser levados para lá, sendo compartilhados por todas as turmas nos momentos de brincadeiras espontâneas. Toda semana, há um planejamento para as turmas, e as crianças vão brincar nesse espaço, onde a professora só intervém se for necessário, pois não há uma brincadeira dirigida, é o momento de espontaneidade das crianças. Nesse dia, não houve a Literatura com as crianças, por isso optei por não registrar a atividade.

Quadro 30 – Corredor lateral direito das salas onde são realizadas as brincadeiras externas



Fonte: Foto do acervo da pesquisadora.

Quadro 31 – Corredor lateral esquerdo das salas onde são realizadas as brincadeiras externas



Fonte: Foto do acervo da pesquisadora.

Quadro 32 – Corredor lateral esquerdo onde ficam as motocicletas e o pequeno playground



Fonte: Foto do acervo da pesquisadora.

7º e 8º dias de observações (31/10 e 05/11/2018): Duas datas seguidas com a mesma rotina. Como nos dias anteriores, as crianças acordaram, fizeram a higiene e ajudaram a organizar a sala. Em seguida, saíram para tomar o leite e de lá foram direto para o auditório do CEI, pois devido a estar próximo ao final do ano letivo, as crianças começaram os ensaios para a festa de final de ano, onde se apresentam cantando e dançando uma música coreografada para as famílias. Nessas datas, a professora combinou comigo de eu estar lá para acompanhar o momento da Literatura e contação de história, mas, devido ao remanejamento das atividades, foi preciso cancelar. Embora tenha acontecido os ensaios para uma atividade cultural que é importante e de grande valor, não houve atividade envolvendo a Literatura, por isso optei por não registrar as atividades.

9º dia de observações (07/11/2018): Nesse dia, quando cheguei na sala, algumas crianças estavam deitadas, mas acordadas, e as outras, a professora já estava acordando. Enquanto faziam aquela rotina diária do momento em que acordam, eu fiquei observando a sala. A mesa da professora estava com alguns papéis, as agendas das crianças estavam em cima da mesa, um suporte para canetas e lápis, um calendário. Esses objetos estavam bem organizados e nada estava bagunçado. O armário estava fechado e havia algumas caixas de papelão em cima, mas as caixas estavam fechadas e uma ao lado da outra. O nicho que guarda as mochilas das crianças também estava bem organizado, e nenhuma mochila estava

desorganizada ou fora do lugar. Alguns brinquedos ficam em cima do nicho, porém tudo organizado e nada é deixado de qualquer jeito.

O mural estava com os informes bem colados, a lista de combinados, a lista de chamada, o espaço onde fica o desenho que representa como está o clima do dia, e a rotina daquele dia, também estava em ordem, tudo bem colado e disponível para ser visto por todos que estivessem na sala. Uma cartolina fica colada na porta que dá acesso ao banheiro; nela, existem informações sobre como manter a higiene do local e das crianças.

Perguntei para a professora se ela precisava fazer algum tipo de relatório sobre o desenvolvimento das crianças. Ela respondeu que sim, e que todas as professoras precisam fazer um relatório semestral de acompanhamento das crianças. Ela disse que esse relatório é individual e único para cada uma das crianças, e elas, professoras(es), registram como as crianças eram ao chegar no CEI, e como cada uma se desenvolveu. Como estava naquele momento em que as crianças estão acordando e se organizando, perguntei se eu poderia ver alguns relatórios para ter uma ideia de como são feitos esses registros. Sem nenhum problema, ela disponibilizou os relatórios que ficavam guardados em seu armário. Por saber que as crianças iriam tomar o leite, depois brincariam no corredor, para somente depois retornarem para a sala, e aqueles eram momentos que eu já havia acompanhado, resolvi que não iria junto, para ler um pouco dos relatórios. Quis fazer as leituras por pura curiosidade!

Não fiz uma leitura minuciosa dos relatórios das crianças e não fiz anotações sobre o que lia, pois não tinham relação com meu objeto de pesquisa. Contudo, notei que os relatórios eram simples em seus apontamentos, todavia, eram bem escritos e relatavam exatamente o que era necessário abordar sobre cada criança. Os relatórios escritos pela professora apontavam os aspectos referentes ao desenvolvimento de cada uma das crianças.

Quando as crianças e a professora retornaram para a sala foi o momento da história. A professora pediu que as crianças se sentassem em círculo, junto com ela. Mostrou para as crianças alguns gibis da Turma da Mônica e pediu que elas escolhessem um, pois ela iria ler uma história para eles. É claro que cada criança queria um gibi, porque escolhiam de acordo com o desenho do personagem na capa, mas conseguiram chegar em um acordo e escolheram apenas um.

Não anotei o nome da história que foi lida, mas era um gibi com o personagem do Cebolinha na capa. A história falava sobre um plano infalível do Cebolinha para conseguir derrotar a Mônica, e o personagem Cascão também fazia parte da história, até porque ele sempre participa desses planos infalíveis do Cebolinha, que nunca dão certo.

A história foi lida com calma pela professora, sempre mostrando os desenhos para as crianças acompanharem aquilo que estava sendo dito e, a partir disso, tecerem associações entre narração e as imagens. A narrativa sempre precisava parar, porque as crianças não ficavam paradas, elas queriam ver os desenhos, queriam comentar o que estava acontecendo, antecipavam-se ao final da história, e muitas vezes relatavam algo parecido que também havia acontecido com elas ou com alguém.

No final da narrativa, quando a história terminou, a professora conversou com as crianças sobre o que aconteceu naquele texto e explicou de forma simples a moral da história, para que conseguissem entender. Porém, percebi que no decorrer da leitura, mesmo com as crianças falando e, por alguns momentos, fazendo perguntas, a docente não deixou muito espaço para conversação, sendo mais direta na leitura do texto.

Ao término, deixou que as crianças ficassem com os gibis e que pudessem observá-los um pouco mais. As crianças manuseavam folha por folha e, por vezes, vinham mostrar o que estavam vendo. Durou pouco tempo essa observação dos gibis, porque já estava no horário de saída das crianças e os pais começaram a chegar.

4.4 Entrevista semiestruturada com o sujeito da pesquisa

Para a realização da entrevista, inicialmente conversei com a professora, que, gentilmente aceitou participar. Agendei com ela no CEI “Estelinha”. Cheguei um pouco antes de ela iniciar seu trabalho para que pudemos conversar. A professora estava tranquila e tudo correu bem. Todas as respostas foram transcritas da forma como a docente respondeu. Seguem as perguntas e suas respectivas respostas. Optamos por deixar a entrevista no corpo do texto, uma vez que a professora foi sucinta em suas respostas.

1. Qual a sua área de formação inicial? Há quanto tempo você atua no Magistério? E na Educação Infantil? Qual a sua idade?

Fiz um curso técnico, antigo Cefam, concluído em 2001. Atuo na área desde 2006, sempre na Educação Infantil, pois descobri que me identificava muito com as crianças que estão nessa etapa da educação. Tenho 37 anos de idade.

2. Após sua formação inicial, houve investimentos em outros cursos de nível superior, como outra Graduação, Pós-graduação *Lato Sensu* ou Pós-Graduação *Stricto Sensu*, Cursos de Extensão ou outros? Quais? Você cursou Pedagogia?

Sim, tenho uma licenciatura plena em Biologia e uma Pós-graduação *lato sensu* em Educação Ambiental. Eu tinha muito interesse nessas áreas a princípio, porém gostei de atuar na Educação Infantil e estou com os pequenos até hoje. Optei por não cursar Pedagogia porque o curso realizado no Cefam me habilitou para trabalhar na Educação Infantil. Acredito que

aprendi bastante no curso do Cefam e ele foi essencial para a minha prática diária. Ao término do curso senti algumas inseguranças, o que acredito ser normal, porém estava ciente que ainda teria muito a aprender com a prática diária, mas me senti apta para trabalhar na Educação Infantil. Quando comecei a atuar, percebi que, diariamente estava aprendendo com as crianças. Da mesma forma que eu oferecia algo, igualmente recebia deles uma nova possibilidade, pois quando parece que já aprendemos tudo, aparece uma situação ou algo novo, então, precisamos nos readequar, reciclar e estar sempre disponível. Já tive interesse em realizar outras especializações voltadas para a Educação Infantil, por ser minha área de atuação, mas até o momento não foi possível.

3. Como a Literatura pode contribuir para crianças na faixa etária de 0 a 3 anos?

Ela contribui para a formação do hábito de leitura da criança, no desenvolvimento da fala, atenção e da imaginação.

4. Quais são os gêneros textuais que você utiliza no contexto da creche?

Os gêneros que eu utilizo são: Contos, Fábulas, Lendas e Poesias.

5. Nos horários de Formação Continuada, a Literatura se faz presente? Discute-se como trabalhar os diferentes gêneros textuais com os pequenos?

Tivemos momentos para indicar livros que o CEI poderia receber de um programa do governo federal (se não me engano, PNLD). Na Educação Infantil, indicamos livros para ler para bebês e crianças pequenas. Nos horários de PEA, houve poucos momentos para discussão sobre Literatura com os pequenos.

6. Como e com qual frequência você trabalha a Literatura com as crianças?

Pelo menos uma vez por semana, sempre na “roda de história”, no tapete. Nas brincadeiras de faz de conta às vezes alguns livros ficam expostos, com o intuito de despertar o interesse, caso alguma criança queira ler. As crianças podem escolher o livro que quiserem e vão trocando de livro entre elas, se for preciso eu faço intervenção. Após a leitura de histórias, eu sempre disponibilizo vários livros para as crianças, porque elas gostam de ler, observar as ilustrações, incluindo o livro que acabou de ser lido que é sempre acolhido por elas.

7. As crianças pedem para contar histórias? Quais?

Sim, geralmente aquelas que já foram contadas pela professora e que eles já conhecem, despertam muito interesse. Mas também pedem alguns clássicos mais conhecidos por eles, como: *Os três porquinhos*, *Lelé da Cuca*, *Douglas quer um abraço*, *O bebê maluquinho*, *Eu já sei contar: figuras geométricas*, *O sapo Bocarrão*, entre outros. As crianças também gostam de histórias em que nos livros tem figuras de personagens como a de animais, bichinhos. Gostam de figuras de um modo geral e de narrativas com textos divertidos.

8. Qual é a sua dinâmica para trabalhar a Literatura com as crianças?

Temos uma música que chama a turma para a contação de história, canto sempre com eles antes do início da história (“E agora minha gente, a história vai começar”...) e todos se sentam no tapete. Gosto das crianças juntinhas enquanto conto, e no decorrer da narrativa, vou fazendo alguns barulhinhos

ou gestos para parecer que saiu da história. Acho interessante ir mudando a voz à medida que os personagens vão surgindo. As crianças gostam, acho que isso faz parecer que a história é mais real. Após a leitura, quando pedem e/ou quando acho preciso, conto novamente. Depois conversamos sobre a história contada, sobre o tema, personagens etc. Lembramos dos cuidados que devemos ter com os livros, como não rasgar, não jogar, não colocar na boca; finalmente, coloco sobre o tapete “o livro do dia” e outros exemplares, para que todos escolham livremente qual leitura vão fazer. Às vezes nos organizamos para que a criança que demonstrar interesse por alguma leitura possa ler para todos os colegas da sala. A criança faz a leitura ao seu modo, mas quando isso acontece é muito bom, porque mostra o interesse da criança logo cedo pelo livro.

9. Como é o acervo de livros da creche? Como foi construído?

Cada sala tem o seu acervo, formado por livros de programas de incentivo à leitura do governo federal. Outras obras são adquiridas pelas professoras de modo pessoal. Quando as professoras adquirem um livro novo, muitas vezes uma indica um livro para a outra, ou acontece empréstimo de livros entre elas. Essa troca é muito positiva, visto que é possível ter um leque maior de leituras.

10. Os familiares participam das leituras com as crianças? Como?

Na nossa sala, este ano não.

As perguntas seguintes foram realizadas posteriormente ao questionário acima.

11. Nos dias em que estive no CEI para as observações notei que a escolha dos livros foi feita por você. Por quê?

Normalmente, deixo as crianças escolherem os livros para a leitura do dia, mas nos dias em que aconteceram as observações, achei que seria interessante escolher os livros de Literatura infantil que tivessem uma linguagem simples, mais voltada para as crianças daquela faixa etária. Dessa forma, estimularia a criatividade e a imaginação dos pequenos. Também fiz a escolha por causa das imagens, por despertar muito a atenção das crianças. Ao escolher os livros ao invés de deixar as crianças fazerem essa escolha, não foi com a intenção de tirar a autonomia delas, porque costumo deixar que os pequenos escolham as leituras; contudo, a escolha deu-se porque naqueles dias achei que seria interessante que eu fizesse, em virtude de suas observações como pesquisadora. Em momentos dirigidos, a escolha da Literatura deve ser feita pelo profissional, pois existe um objetivo pedagógico envolvido.

12. Os gêneros que trabalha são os Contos, Fábulas, Lendas e Poesias, porém nos dias em que estive no CEI, você fez a leitura de livros de Literatura infantil que eram mais voltados para as histórias, não necessariamente histórias já conhecidas e consagradas. Por quê?

Eu gosto bastante de histórias de todos os gêneros. Sei que essas narrativas mexem muito com a imaginação, atenção e nos mostra várias possibilidades, seja nas conversas ou até mesmo com atividades que podem ser desenvolvidas posteriormente com as crianças. Contudo, já havia lido os livros que foram escolhidos, e por conhecer a minha turminha, acreditei que eles gostariam. As histórias tinham relação com aquilo que eles gostavam, pois os textos eram de narrativas divertidas e tinham muitas figuras bonitas e de cores fortes. Dessa forma, sei que despertaria o interesse deles, proporcionando várias conversas no decorrer das leituras, e, geralmente,

quando a história terminava, eles pediam para eu ler novamente; eles sempre fazem isso de pedir outra vez.

13. Na sua opinião, a Literatura deve ser trabalhada com ou sem finalidade pedagógica?

Acredito que existem as duas possibilidades quando trabalhamos a Literatura em sala. A Literatura, para mim, é um encantamento, e ela pode aproximar o mundinho das crianças com a realidade, pode despertar um monte de sensações em quem está lendo e/ou ouvindo. Pode despertar conversas muito interessantes e muitas perguntas podem surgir, ou pode ser que também não surjam perguntas e eles só ouçam. A Literatura pode ser oferecida apenas pelo prazer de contar e saber que as crianças vão gostar de ouvir; nesse caso, não precisa de nenhum objetivo pedagógico envolvido, é o prazer em ouvir por si só. Isso já é muito bom. Contudo, também acredito que a Literatura pode ser oferecida com finalidade pedagógica, pois, através do texto, podemos trabalhar conteúdos importantes, como, por exemplo: valores morais, éticos, situações de forma geral que envolvem a vida das crianças e muito mais. Os textos literários possibilitam isso, podemos trabalhar muitas coisas, por isso, devemos aproveitar essas oportunidades. Muitas vezes é mais interessante apresentar uma narrativa e depois conversar com as crianças do que ficar falando de um determinado assunto que para eles pode parecer chato. Então, acho que a Literatura pode ser trabalhada apenas por seu caráter lúdico e pela arte que ela oferece e/ou pode ser oferecida por motivos didáticos.

4.5 Análise dos dados obtidos por meio das observações e da entrevista com a professora

A análise dos dados das observações e da entrevista com a professora nos permitiu, além da categoria principal, Literatura infantil, elencar outras duas, a saber: a) concepção de criança como sujeito passivo no processo de conhecimento; b) prática pedagógica instrumentalizada no que se refere à Literatura.

Para iniciar esta análise partimos da formação da professora. Ela cursou, inicialmente, o Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (Cefam) que, anterior a 1996, era o curso que habilitava professores(as) a lecionarem na Educação Infantil e no primeiro ciclo do Ensino Fundamental. Porém, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB – lei nº 9394/96), a formação deve ocorrer em nível superior no curso de Pedagogia, como aponta o artigo 62,

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (BRASIL, 1996).

No artigo 63, a referida lei estabelece que os Institutos Superiores de Educação (ISE) deverão manter os cursos que formam profissionais para atuarem na Educação Básica, inclusive o curso normal superior. A contradição está posta no próprio documento, pois da mesma forma que a LDB estabelece que a formação de professores para a Educação Infantil deva ocorrer em nível superior, admite como formação mínima a oferecida em nível médio, nos cursos normais. Quanto a isso, Amaral (2011, p. 113) aponta que:

As sobreposições de funções nos cursos de Pedagogia e Normal Superior, bem como a dissociação entre ensino, pesquisa e extensão nos Institutos Superiores de Educação causam preocupação sobre a qualidade da formação de professores possibilitada pela legislação vigente. Tudo indica que, apesar da conquista legal, a formação em nível superior continua a ser um desafio para os educadores, até porque a recente regulamentação dos Institutos Superiores de Educação (Res. CNE 1/99) tem trazido incertezas acerca de suas consequências para a qualificação de docentes.

A professora, segundo seu depoimento, é graduada em Biologia com especialização em Educação Ambiental, portanto, áreas que não discutem componentes curriculares específicos para atuação na Educação Infantil. Diante disso, perguntamos: Por que a professora não cursou Pedagogia e uma especialização mais específica para a sua atuação profissional? Em conversa posterior, a professora respondeu que optou por não cursar Pedagogia porque o curso realizado no Cefam já habilitou para trabalhar na Educação Infantil, por isso, não fez a graduação. Relatou também que pensa em fazer outra especialização voltada para a área da Educação Infantil, uma vez que atua nessa área, e essa é uma forma de aprimorar a sua prática diária, porém até o momento não foi possível.

4.5.1 Categoria 1 – Literatura infantil

Um dado importante para iniciarmos a análise desta categoria foi o fato de a professora, logo que ficou sabendo da pesquisa, ter pedido que aguardássemos o replanejamento de suas atividades, a fim de que pudesse inserir a Literatura. Esse fato nos faz inferir que essa atividade tão importante para o desenvolvimento global dos(as) pequenos(as) não se fazia presente ou era pouco presente na rotina da professora, evidenciado em quatro dos nove dias em que a pesquisadora esteve na escola.

Abramovich (1995) se recorda que desde cedo teve contato com as histórias. Lembra das histórias contadas por sua mãe, onde as narrativas eram adaptadas ou onde ela era a personagem principal. Também tem recordação das histórias que ela mesma criava, bonitas e com explicações do mundo. Recordar-se que do jardim de infância ficaram lembranças de

poucas histórias que lhe foram contadas. “Talvez porque não soubessem criar o clima, talvez porque escolhessem as não marcantes ou envolventes” (ABRAMOVICH, 1995, p. 11).

A autora discorre sobre a importância da leitura em sua vida, fala sobre a leitura de livros que ela realizava desde a escola primária e como era importante para ela ler sozinha e ter oportunidade de acesso a variadas histórias que para ela eram fantásticas. Leu muito em toda a sua infância e com muita satisfação.

E essa volúpia de ler, essa sensação única e totalizante que só a literatura provoca (em mim, pelo menos...), esse ir mexendo em tudo e formando meus critérios, meus autores de cabeceira, relendo os que me marcaram ou mexeram comigo dum jeito ou de outro (e até me decepcionando com a memória, que guardava algo melhor...), esse perceber que o ler é um ato fluido, ininterrupto (mas onde tudo pode coexistir, como numa improvisação jazzística), de encantamento e de necessidade vital, é algo que trago comigo desde muito, muito pequenina... E foi o que me tornou essa viciada total em ler que sou até hoje! (ABRAMOVICH, 1995, p. 13-14).

Dessa forma, percebemos que é necessário que a Literatura seja inserida de forma constante no cotidiano das escolas de Educação Infantil. Não se trata de momentos apropriados para que a Literatura aconteça ou de um planejamento, ela precisa acontecer no dia a dia. Esses momentos são marcantes para as crianças pequenas e são levados por elas para além dos muros da escola.

Pinto (2018) relata que as vivências que aconteceram durante a sua pesquisa evidenciaram que a memória, o pensamento, a imaginação, a reflexão, a atenção e a escuta complementam de forma significativa o desenvolvimento infantil. “A interação com a leitura e com os livros é vivenciada pelas crianças desde cedo de modo prazeroso, aguçando seu desejo de manipulá-los e ‘lê-los’, dando maior significado à leitura” (PINTO, 2018, p. 103).

Sobre essa importância de a Literatura estar no contexto diário das crianças e não apenas em momentos programados, Fonseca (2012, p. 24) também se posiciona dizendo que “A convivência com a literatura possibilita que a criança conheça o uso especial da palavra que oferece oportunidade de o mundo real tornar-se mágico, de poder brincar no mundo do faz de conta que relaciona a realidade e a imaginação”.

Para a autora, quando lemos, atribuímos sentido à leitura, estabelecemos relações com os acontecimentos diários e outros conhecimentos. Esse processo é constante e não se encerra nunca. O conhecimento que cada pessoa possui é importante nesse processo, por isso é preciso motivação e parceria por parte daquele que ensina. Não aprendemos a ler sozinhos, mas ao observar outras pessoas a lerem, fazendo o mesmo e tentando ler, errando e acertando. “Portanto, o professor deve aproveitar as situações do dia a dia na escola e criar outras tantas,

como usuário da escrita diante das crianças, para que percebam seu valor comunicativo e se sintam motivadas a ler e escrever” (FONSECA, 2012, p. 28).

Nesse sentido, percebemos que o(a) professor(a) é pessoa de extrema importância para a aquisição da competência leitora da criança. Ele(a) deve promover atividades, leituras diversas, aguçar a curiosidade e despertar sempre o interesse das crianças. O(A) professor(a) serve como um modelo para os leitores iniciantes; por essa razão, deve ser o maior incentivador. Por consequência, ao ler diariamente ou mais vezes na semana, poderá possibilitar o estímulo ao comportamento leitor. Além da sala, os outros espaços da escola poderão ser oportunizados e valorizados para os momentos de leitura com as crianças.

Maia (2007, p. 81-82) menciona Vigotsky, que defende que a escola não deve esperar certas fases do desenvolvimento intelectual da criança para que o aprendizado seja oferecido,

[...] ao contrário, deve oferecer oportunidades para que a criança avance, pois é o aprendizado que impulsiona o desenvolvimento. [...].

Ao aproximar a criança de alguns modelos de linguagem (poesias, contos de encantamento e contos de fadas), nós oferecemos a ela a possibilidade de conhecer o uso real da escrita, pois é ouvindo e tentando fazer leituras de textos com mensagens que remetem ao universo, às vezes real, às vezes imaginário, que ela descobre a língua escrita como um sistema linguístico representativo da realidade. É ouvindo mensagens com contextos significativos que a criança insere-se num processo de simples domínio de codificação e decodificação de sentenças descontextualizadas e tão comuns nas cartilhas adotadas.

Assim, percebemos a necessidade de oferecer a leitura como possibilidade de conhecimento do real e imaginário. A prática da leitura promove a troca de ideias e contribui significativamente para a formação do leitor iniciante. Entre tantas oportunidades que o ouvir histórias diariamente pode estimular nas crianças, temos o brincar, que é indissociável na Educação Infantil e em todas as fases da vida.

Devemos lembrar que, ao incentivar a leitura cotidianamente na escola e em outros locais do contexto social, estamos contribuindo para que as crianças, futuros adultos, sejam pessoas criativas e capazes de se desempenharem de forma satisfatória diante de um texto; para tanto, temos que oferecer bons livros às crianças e incentivar sempre a leitura. Em função disso, a aprendizagem pessoal e coletiva dos pequenos leitores deverá ser incentivada logo cedo na Educação Infantil.

Outro item que nos chamou a atenção foi o fato de que nos momentos em que os livros eram oferecidos para as crianças, sempre eram orientadas pela docente para não estragar, ou seja, não amassar nem rasgar, e que era preciso cuidar deles, para que pudessem continuar usando. Entendemos que, com essa orientação, a relação de prazer pela leitura fica

prejudicada e o que prevalece são momentos de tensão nos quais as crianças se sentem intimidadas diante dos livros. Afinal, estávamos diante de crianças de três anos e, nessa idade, o aspecto sensorial predomina, sendo necessário tatear o objeto.

Sobre essa relação com os livros, Parreiras (2012) relata que eles são objetos culturais e possuem relação com a fantasia, palavras, imagens e estética. Devem ser bem preparados, por isso, existem alguns cuidados que os livros para bebês precisam ter, como, por exemplo: pontas arredondadas; capa durinha para facilitar o manuseio; peso leve; o bebê não consegue manusear tudo de uma vez, por isso o livro precisa ter entre 8 e 16 páginas; tinta atóxica e que não saia com facilidade; folhas que são costuradas não machucam e são melhores que as grampeadas, pois além de machucar, as folhas grampeadas enferrujam; fundo dos desenhos de uma cor só são melhores para a visualização das imagens e os textos com a letra bastão são mais eficientes para a identificação das letras e posteriormente para associá-las aos sons.

Ainda sobre essa relação, Parreira (2012, p. 107) ressalta:

Prefira livros resistentes, simples, sem muitos apetrechos, que possam ser esterilizados ao sol ou com álcool. Evite livros muito sofisticados que o bebê não pode tocar sozinho. O mais seguro é o livro que ele pode tocar, levar à boca, chupar, morder, sacudir, levar de um lugar a outro sem ajuda do adulto.

Dessa forma, os livros para os bebês e crianças pequenas precisam ser adequados ao manuseio constante, ao toque e à exploração dos sentidos. Claro que devemos ensinar as crianças a cuidarem dos livros e a ter responsabilidade quando estão com eles, mas podá-las a todo o momento não é a melhor atitude. Eles devem perceber que podem tocar o livro sempre que sentirem vontade, do contrário, poderão sentir intimidação e perder o interesse.

De acordo com Komagata (2012⁵ *apud* GALVÃO, 2016, p. 155) em entrevista veiculada à revista *Emília*, em julho de 2012, ao ser questionado sobre a fragilidade estrutural de seus livros, ressalta:

Faço livros sensíveis porque sempre quis mostrar para minha filha que as coisas são finitas. No geral, as pessoas tentam dar as coisas mais duráveis para as crianças brincarem. Óbvio que se for muito sensível, não vai ser útil. No entanto, é importante que as crianças aprendam que as coisas quebram e se destroem e que nós temos de aprender a cuidar delas com delicadeza. Se uma página é rasgada por uma criança, dá para consertar usando fita adesiva ou cola. E assim a criança vai aprender que precisa ter mais cuidado se não quiser estragar aquilo. Com pessoas também é assim. Somos sensíveis e nos machucamos, então precisamos saber nos comunicar e entender um ao outro.

⁵ KOMAGATA, Katsumi. **O mundo contemplativo**. Entrevista [jul. 2012]. Entrevistador: Thais Caramico. Disponível em: <https://thaiscaramico.wordpress.com/2012/09/08/entrevistacom-katsumi-komagata-revista-emilia/>. Acesso em: 15 abr. 2016.

Por isso, não há motivos para limitação da manipulação dos livros destinados às crianças, por menores que elas sejam. O manuseio e o cuidado são comportamentos que se aprende, e esse manuseio permite a aproximação e as descobertas.

Maia (2007) corrobora que é importante criar momentos para a Literatura. É preciso que o acervo de livros da sala de leitura ou da sala de aula esteja sempre à disposição da professora e das crianças. A autora faz esse relato porque, segundo ela, a realidade escolar em relação ao contato com os livros pelas crianças é questionável em alguns aspectos.

Com hora marcada (quase sempre quando as crianças voltam do recreio e estão “agitadas”), esse contato costuma ser feito sob uma série de recomendações como “cuidado para não rasgar”, “não pode colocar no chão”, “não pode sujar”. Desse modo, ao invés de intermediar uma relação de prazer entre a criança e o livro, a escola patrocina momentos de tensão em que o aluno sente-se intimidado diante do material de leitura.

Maia (2007) também ressalta que ter um acervo variado possibilita mais momentos com a leitura literária e que, dessa forma, as leituras podem ser diárias. É possível que aconteçam após o recreio, na sala de aula, na sala de leitura, em algum local que as crianças gostem. “Sentadas ou deitadas no tapete, apoiadas em almofadas ou sentadas em cadeiras pequenas, dispostas em círculo, elas costumavam ‘brigar’ por um lugar próximo a professora e ao próprio livro” (MAIA, 2007, p. 88).

Complementa salientando que essa aproximação permite que a criança possa alcançar o livro, tocando-o, pode observar melhor as figuras e até pedir para fazer a leitura, e esse manuseio permite o despertar de um conhecimento sensorial, por isso a importância de a educadora deixar que esse manuseio aconteça, pois se faz necessário.

Retomamos aqui o relato da primeira observação, durante a contação, “A professora começou a leitura e quando terminava uma página, mostrava as fotos para que os pequenos pudessem fazer associação com aquilo que ela tinha acabado de ler. Mostrou o mosquitinho Aragão que ao passear na floresta foi engolido pelo bocão da cobra Lelé”.

Percebemos, por meio de nossas observações, que o livro sempre ficava na mão da professora e ela mostrava as figuras no decorrer da história. Não percebemos em nenhum momento a manipulação por parte das crianças. Isso ocorreu somente após a leitura, quando o livro lido e alguns mais foram disponibilizados para todos manusearem. Maia (2007, p. 88) diz que “[...] segurar o livro aberto, voltado para a criança, parece ser a postura que garante maior envolvimento com a estória”.

Notamos que a postura adotada pela docente no momento da leitura, segundo Maia (2007), estava correta, uma vez que todas as vezes em que as leituras foram realizadas, após

ler cada uma das páginas ela voltava o livro para as crianças observarem as figuras, para que pudessem interagir com a narrativa que tinham acabado de ouvir, tecendo associações.

Nesse sentido, é importante que, antes de realizar uma leitura, o professor tenha lido o livro antes. Existem palavras novas, o ritmo, a sonoridade, a brincadeira com a melodia dos versos e o jogo das palavras. Isso não pode ser feito de qualquer jeito, muito menos demonstrar que não conhece o livro ou dar pausas nos momentos errados.

Por isso, ler o livro antes, bem lido, sentir como nos pega, nos emociona ou nos irrita... Assim, quando chegar o momento de narrar a história, que se passe a emoção verdadeira, aquela que vem lá de dentro, lá do fundinho, e que, por isso, chega no ouvinte... (ABRAMOVICH, 1995, p. 20).

Ainda, de acordo com a autora, é preciso aproveitar o texto:

E para que isso ocorra, é bom que quem esteja contando crie todo um clima de envolvimento, de encantamento... Que saiba dar pausas, criar os intervalos, respeitar o tempo para o imaginário de cada criança construir seu cenário, visualizar seus monstros, criar seus dragões, adentrar pela casa, vestir a princesa, pensar na cara do padre, sentir o galope do cavalo, imaginar o tamanho do bandido e outras coisas mais... (ABRAMOVICH, 1995, p. 21).

Sobre esse aspecto, Fonseca (2012) ressalta:

Aquele que se propõe a ler e apresentar a leitura pode não ser um especialista no assunto, mas se tiver conhecimento a respeito – por meio das muitas experiências e vivências leitoras – tiver curiosidade e estudar para ampliar seus saberes, poderá encantar outros e levá-los a conhecer melhor esse universo. O mundo da leitura pode deixar de ser apenas ler o que está escrito para ser ler e conhecer, recordar, entrar em contato com a sabedoria de outras culturas, de outras épocas, apreciar diferentes gêneros e autores, compreender o mundo que o cerca, compreender a si mesmo, imaginar, sonhar, escolher, pesquisar, estudar, formar opiniões. (FONSECA, 2012, p. 34).

Faria (2016, p. 14) também corrobora sobre o processo de leitura; para ela, o professor

[...] para elaborar seu trabalho com a leitura de livros para crianças, precisa ler primeiro essas obras como leitor comum, deixando-se levar espontaneamente pelo texto, sem pensar ainda na sua utilização na sala de aula. Em seguida, virá a leitura analítica, reflexiva, avaliativa [...].

Além de conhecer o livro, que deve ser lido com antecedência para não ser surpreendido durante a leitura, outro aspecto interessante que notamos por parte da professora foi o fato de ela usar onomatopeias, ou seja, imitação de um som, tais como ruídos, gritos, canto de animais, sons da natureza, timbre da voz humana. No caso em questão, a professora

fazia uso dessa figura de linguagem, imitando animais e vozes dos diferentes personagens. Nesse sentido, Brito (2003, p. 89) nos adverte que

[...] devemos brincar com a voz, explorando possibilidades sonoras diversas: imitar vozes de animais, ruídos, o som das vogais e das consoantes (com a preocupação de enfatizar a formação labial), entoar movimentos sonoros (do grave para o agudo e vice-versa), pequenos desenhos melódicos etc.

Outra autora que também versa sobre a entoação de voz é Maia (2007, p. 88-89), para quem,

[...] fazer as vozes dos animais, das personagens, caracterizando cada uma com determinado tom de voz, ora aumentando-a, ora diminuindo-a, conforme a narrativa pede e até exige, constitui um recurso que cria expectativas no ouvinte quanto ao desenrolar dos fatos. É como se o narrador desse “vida” às personagens da estória.

A autora menciona que esse envolvimento é perceptível no olhar das crianças; muitas vezes, elas sentiam desinteresse pela leitura do dia, mas em determinado momento sentiam identificação e se aproximavam para ouvir a história.

Abramovich (1995, p. 21) também menciona usar as modalidades e possibilidades da voz; para ela, é importante

[...] sussurrar quando a personagem fala baixinho ou está pensando em algo importantíssimo; é bom levantar a voz quando uma algazarra está acontecendo, ou falar de mansinho quando a ação é calma... Ah, é bom falar muito baixinho, de modo quase inaudível, nos momentos de reflexão ou de dúvida, e usar humoradamente as onomatopeias, os ruídos, os espantos... Ah, é fundamental dar longas pausas quando se introduz o “Então...”, para que haja tempo de cada um imaginar as muitas coisas que estão para acontecer em seguida... E é bom valorizar o momento em que o conflito está acontecendo e dar tempo, muito tempo, para que cada ouvinte o vivencie e tome a sua posição...

Abramovich (1995) discorre sobre o momento de contar a história, para que seja feito da maneira certa e com todas as entonações e ritmos que a narrativa exigir; assim, a criança poderá sentir identificação. É importante que a criança saiba que o livro estará disponível para o manuseio todas as vezes que ela quiser reler algum momento especial ou, mesmo que ainda não saiba ler, ela poderá recorrer ao livro e encontrá-lo facilmente. A professora, segundo as autoras citadas acima, utilizou os recursos mencionados no momento da Literatura. Dessa forma, as crianças ficaram mais envolvidas com as narrativas, participando, perguntando, conversando, fazendo associações. Após, podiam manusear o livro e fazer sua própria leitura ou outras que a imaginação criasse.

Em diversos momentos, observamos que a professora interrompia a história, pois as crianças queriam relatar algo vivenciado por elas em suas vidas. Esse encantamento, por parte das crianças, aconteceu diversas vezes ao longo das narrativas. Logo, começaram a dizer que já tinham visto borboletas voando. As crianças não deixavam que a professora contasse a narrativa sem interrompê-la, tinham muita curiosidade e faziam associações com suas vidas, dizendo que aquilo acontecia com eles, ou que já tinham visto algo parecido. A professora deu oportunidade para as crianças falarem, e por momentos parava a história, como, por exemplo, nesse trecho da contação: “A cobra Lelé queria comer tudo, isso também despertou interesse, pois alguns diziam que queriam comer também e/ou que tinham a boca bem grande e cabia muita coisa nela, muitas coisas gostosas”.

Maia (2007) relata que, mediante o texto, a criança constrói sentidos em relação à leitura, seja através de gestos, movimentos, expressões e olhares. A Literatura para as crianças e jovens serve como uma porta de comunicação com o mundo.

Por essa razão, não seria exagerado dizer que vislumbro possibilidades remotas de as crianças desta experiência falarem de seus medos, de suas alegrias e de suas dores, da forma como fizeram, fora das interações construídas no dia a dia, nos momentos destinados à leitura. (MAIA, 2007, p. 100).

Diante disso, percebemos a importância de o educador deixar que a criança converse e faça perguntas sobre o texto. Rego (1990, p. 54) destaca a importância de incentivar a criança a falar sobre o texto lido: “É muito importante que surjam perguntas e comentários por parte das crianças, para que a história não se transforme num ritual didático alheio ao verdadeiro interesse delas”.

De acordo com as pesquisas de Hampel (2016, p. 83) sobre a participação no momento da leitura:

Ressaltamos que a professora Y tinha muita preocupação com a participação dos bebês nos momentos em que lia para eles. Percebemos que ela procurava fazer do livro um objeto de interesse para eles. Para isso buscava criar uma atmosfera lúdica e abria muitos espaços para interações e brincadeiras entre os bebês e os personagens dos livros. Era evidente sua tentativa de conquistar a atenção dos bebês para o que o livro dizia, ela buscava os seus olhares e estava sempre atenta a suas reações durante a leitura.

Para Abramovich (1995), conversar com as crianças sobre o livro lido é fundamental, pois a criança desenvolve um senso crítico com a leitura, pode pensar, duvidar, perguntar-se e questionar. Pode sentir inquietações e querer saber mais sobre aquilo, sentir vontade de ler novamente ou simplesmente não ter gostado e deixar para lá aquele livro. Para a autora, há

muito o que ser discutido, discutir a história, o ritmo, o fim e começo da história, os personagens, a capa, a paginação, o tamanho das letras, o formato dos livros. “Aprender a ler a orelha (se tiver...), enfim, a deglutir e a enxergar o livro como um todo e o todo do livro” (ABRAMOVICH, 1995, p. 146).

Outro aspecto observado foi referente à criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Esse menino queria apenas o livro dos dinossauros por gostar muito desses animais, recusando-se, segundo a docente, de ver outros livros. Houve, por parte dessa profissional, sensibilidade, pois a criança com TEA pode e deve brincar, contudo a docente entende que o tempo da criança é diferente do tempo dos demais, ou seja, a brincadeira e/ou outras situações poderão acontecer, mas quando a criança sentir vontade. Dessa forma, a docente ofereceu à criança um livro que sabia que ela gostava, tanto que, ao pegar o livro preferido, a criança foi para um cantinho da sala e ficou lá por um bom tempo com o livro, observando as figuras, folheando; enfim, o livro era somente dele naquele momento.

Se não fosse desse jeito, segundo a professora, a criança ficaria incomodada e poderia se recusar a manusear outros livros ou, como já havia acontecido, poderia tentar pegar o livro das mãos das outras crianças, o que causaria alguns problemas, como o choro e algumas brigas entre as crianças por não aceitarem essa troca. Aliás, qualquer atividade que cause sensação de desconforto, segundo a docente, tende a irritá-lo. Isso pode ocorrer devido à hipersensibilidade das crianças com o TEA. Entretanto, a professora demonstrou estar ciente de que a condição da criança não a impede de estar junto com as outras crianças; diante disso, a criança está sempre inserida nas brincadeiras e demais situações da rotina do CEI.

4.5.2 Categoria 2 – Concepção de criança como sujeito passivo no processo de conhecimento

Nos quatro dias em que fomos ao CEI, a história contada para as crianças foi escolhida pela professora, a saber: *Lelé da Cuca*; *O sapo Bocarrão*; *Um bebê em forma de gente* e revistas em quadrinhos da *Turma da Mônica*.

Em conversa posterior com a docente, ela respondeu:

Normalmente, deixo as crianças escolherem os livros para a leitura do dia, mas nos dias em que aconteceram as observações, achei que seria interessante escolher os livros de Literatura infantil que tivessem uma linguagem simples, mais voltada para as crianças da faixa etária da sala dela.

Segundo a professora, com essa sua escolha, estaria estimulando a criatividade e a imaginação dos pequenos; da mesma forma, fez a escolha por causa das imagens, porque sabe que elas despertam a atenção das crianças, por serem imagens bonitas e de cores fortes.

Fonseca (2012) relata que é preciso ter critérios na escolha dos livros, assim como para a formação de um acervo para a Educação Infantil. Ela diz que a escolha pode ser feita a partir daquilo que gostamos, mas não somente isso. Para ela, há uma infinidade de livros e muitos não conhecemos, por isso, a escola deve levar em conta essa diversidade para atender ao público infantil.

Dessa forma, segundo Fonseca (2012), é preciso que a seleção de livros permita o contato com variados gêneros da Literatura, como as poesias; textos da tradição oral, como as parlendas, adivinhas, trava-línguas, cantigas, contos maravilhosos, mitos, lendas, fábulas e os contos modernos. Livros com boa qualidade de texto e não qualquer história que possa subestimar a capacidade de entendimento das crianças são importantes; igualmente, livros de autores que são reconhecidos e que escrevem para o público infantil são excelentes. A autora diz que, se o professor não conhece esses autores, deve buscar informações a respeito deles, pois eles são fundamentais e têm muitas obras que são voltadas para as crianças.

Segundo Hampel (2016), nas análises finais de sua pesquisa, ela identificou:

Percebemos ainda que nos dois berçários as leituras foram situações dinâmicas em que professoras e bebês protagonizaram momentos de alegria cheios de aprendizado. A própria escolha dos livros teve muita influência na produção dessa atmosfera prazerosa. Procurando atender os interesses dos pequenos, as professoras elegeram livros de literatura realmente atraentes, trazendo elementos do cotidiano infantil (bebês, crianças, brinquedos, etc.), bem como animais como personagens. (HAMPEL, 2016, p. 116).

Para a autora, a escolha dos livros influenciou diretamente os tipos de ações que foram adotadas pelas professoras durante a leitura; a temática que apresentaram e o volume do texto verbal e das ilustrações tiveram impacto positivo na prática das docentes pesquisadas. A autora ainda salienta que as observações de sua pesquisa serviram para que ela mesma revisse a sua prática e pudesse reelaborar sua própria prática docente.

Fonseca (2012) menciona livros com imagem e texto e que esses devem ser utilizados por abrirem espaço para a fantasia. As obras adaptadas são interessantes e provocam no leitor a curiosidade em querer ler a obra original. Também são interessantes os textos informativos como as enciclopédias, almanaques etc.; e os livros que contribuem para o jogo simbólico e faz de conta, que falam do mar, diferentes culturas indígenas, castelos, dinossauros, fadas, bruxas, desertos, deuses etc. Enfim, as possibilidades para a escolha dos livros são grandes.

Sobre a escolha do livro pelo professor, Maia (2007, p. 99) também tece comentário:

Ao realizar a tarefa de escolha do livro para a criança, é necessário que o professor esteja atento para os interesses dela. Cito, como exemplo, a leitura do livro *Um bichinho só pra mim*, de Sonia Barros, que relata o desejo de um garoto: ter um animal para brincar. Lido e relido várias vezes, a obra infantil estimulou a escritura de anúncios, atividade prevista no livro didático, isto é, a motivação para a produção de textos foi maior pelo interesse suscitado.

Dessa maneira, notamos que a escolha do livro pela professora não é algo ruim; segundo a autora (2007), deve ser feita com critérios. Na nossa pesquisa, a docente disse que

Ao escolher os livros ao invés de deixar as crianças fazerem essa escolha, não foi com a intenção de tirar a autonomia delas, porque costumo deixar que os pequenos escolham as leituras, contudo, a escolha deu-se porque naqueles dias achei que seria interessante que eu fizesse, em virtude de minhas observações. Em momentos dirigidos, a escolha da Literatura deve ser feita pelo profissional, pois existe um objetivo pedagógico envolvido.

Assim, a docente já havia feito a leitura do livro antes daquele momento, já sabia o que ele poderia despertar nas crianças e, por isso, seguindo seu critério de escolha, seguiu o que julgou correto.

Em relação à escolha dos livros feita pelas crianças, o documento *Brinquedos e Brincadeiras de Creches: manual de orientação pedagógica* (BRASIL, 2012, p. 29) aponta:

Deixar as crianças escolherem e pegarem os livros, pois as narrativas na creche se iniciam com a manipulação: segurar o livro, virar páginas, ver imagens, indicar com o olhar ou com o dedo figuras de interesse. Ouvir a narrativa de crianças pequenas significa observar tais ações e responder com pequenos comentários para valorizar tais ações.

É importante a escolha e manuseio dos livros por parte das crianças, visto que as narrativas se iniciam a partir da manipulação. Sendo assim, mediante o apontado é necessário que a escolha dos livros a serem lidos pelos educadores seja feita por eles quando existem critérios na escolha, devido a algum objetivo pedagógico; da mesma maneira, a escolha espontânea feita pelas crianças deve ser valorizada e incentivada, pois, do contrário, serão sujeitos passivos nessa etapa de aprendizado, apenas recebendo aquilo que foi estipulado e está pronto.

Outro dado interessante que nos chamou a atenção foram os momentos em que a história terminava. Notamos que as crianças, após cada leitura, não estavam satisfeitas, elas queriam ouvir novamente a narrativa. “Quando terminou a história, não houve por parte da professora a retomada do texto, mas a pedido das crianças, a docente leu novamente o texto e, igualmente, mostrava as figuras”.

Quanto a esse encantamento proporcionado pelas narrativas, Maia (2007, p. 89) diz:

As crianças demonstravam desejo em continuar desfrutando-o quando, ao final da leitura, diziam: “de novo... de novo”, “lê de novo”, “outra vez”. Ler histórias para crianças desperta, também, uma nova visão do livro, enquanto objeto de desejo, manifestado no momento de leitura, quando se aproximavam mais e mais da professora ou quando diziam ao final: “posso ler, tia?”, “depois eu vou ler”, “eu quero este livro”, “tia, eu posso levar esse livro pra casa?”.

Parreiras (2012) relata que não são todos os livros que trazem Literatura. Para ser Literatura, é preciso que haja o encantamento nas palavras e nas ilustrações, o uso de figuras de linguagem poética, duplo sentido, ludicidade, repetições e algumas coisas subentendidas. A autora relata que, se o texto for muito moralista, não é literário.

O texto deve surpreender ou encantar o leitor, a ponto de ele querer ler ou ouvir de novo a história ou poema. Os livros que temos vontade de ler de novo, de dar de presente para alguém, são obras que podem dar margem às explorações e aos trabalhos. (PARREIRAS, 2012, p. 108).

No decorrer das narrativas, percebemos, em cada um dos textos, que houve comentários das crianças. Por exemplo, uma criança diz: “é nojento, credo, eu não quero comer mosca, não”, “aquilo deve ser horrível”; ou outra criança disse que “nunca conseguiu pegar uma mosca, porque elas são muito rápidas”. Outras crianças disseram que “são muito rápidas como as moscas”, “Um menino disse que corre muito rápido”.

À medida que as narrativas eram feitas, as crianças sentiam interesse ou curiosidade naquilo que estavam ouvindo e vendo nas imagens que a professora mostrava; e elas iam fazendo comentários. Com muita calma, a docente parava a história para que pudessem conversar sobre aquilo. Vários comentários eram feitos e, por vezes, faziam alguma associação com a realidade deles. Nesses momentos, as crianças não foram passivas no aprendizado que estavam tendo, nem tampouco a docente deixou que isso acontecesse. Ela respondia a todas as perguntas e dúvidas que iam surgindo.

Outro momento que gerou muita conversa e foi engraçado ocorreu durante a contação da história do *sapo Bocarrão*. Quando a barata Tatá surgiu, chamou a atenção das crianças. Elas disseram que já tinham visto barata e que não gostaram. Algumas disseram que “era nojento” e outras que “tinham medo”. Uma criança disse que “já viu sua mãe pegar o chinelo quando viu uma barata em casa, porém a barata fugiu, e algumas voam”. Depois desse comentário, falaram muito sobre barata. Entendemos que, por ser um inseto que frequentemente é visto, acharam interessante ter uma na história. A professora poderia ter

dado sequência na história, mas esperou o tempo das crianças e conversou com elas sobre o inseto.

Sobre isso, Rego (1990, p. 54) destaca a importância de incentivar a criança a falar sobre o texto lido: “É muito importante que surjam perguntas e comentários por parte das crianças, para que a história não se transforme num ritual didático alheio aos verdadeiros interesses delas”.

Sobre ouvir histórias e recontar, o documento *Brinquedos e brincadeiras de creches: manual de orientação pedagógica* (BRASIL, 2012, p. 30) aponta:

As crianças gostam de ouvir vários tipos de histórias e, também, fazer comentários, mas não de ficar apenas ouvindo, caladas. Ao participarem, vão se tornando leitoras, ouvindo, vendo, falando, gesticulando, lendo, desenhando sua própria história e construindo novas histórias.

Pensando nessa interação que os textos proporcionaram entre as crianças e professora, notamos que não houve passividade. As crianças não ficaram quietas, só ouvindo. Percebemos que as crianças interagiram sempre no decorrer da contação. A professora poderia simplesmente ter realizado cada uma das leituras e em seguida encerrar a história, contudo, não agiu dessa forma. Ela percebeu o interesse e a curiosidade das crianças e deixou que as perguntas acontecessem, produzindo conversas interessantes.

Após os comentários acima sobre o encantamento e curiosidade que as histórias trazem para o imaginário infantil, identificamos a importância que as imagens oferecem aos livros de Literatura infantil. Cada imagem tem a força de nos remeter a sensações diferentes e esse encantamento pode e deve ser vivido pelas crianças através das páginas de um livro. “Acredito que uma das funções primordiais da ilustração é criar a memória afetiva e feliz da criança. A história da ilustração está repleta desses artistas, magos da imagem que transcenderam as palavras e o tempo.” (OLIVEIRA, 2008, p. 44).

Sobre as imagens, Fittipaldi (2008, p. 103) diz que elas contam uma história: “Essa é a natureza narrativa da imagem. Suas figurações e até mesmo formas abstratas abrem espaço para o pensamento elaborar, fabular e fantasiar. A menor presença formal num determinado espaço já é capaz de produzir fabulação e, portanto, narração”. A autora relata que para ela a escrita e a imagem são grandes companheiras para o momento de contar as narrativas.

As ilustrações são importantes para os livros de Literatura infantil, pois essas imagens que tanto despertam o interesse e a imaginação fazem parte do universo infantil, elas têm a função de divertir, fazem parte do universo lúdico da criança. As imagens passam uma mensagem que poderá ser compreendida pelo leitor.

Observamos, na história *Um bebê em forma de gente*, que os pequenos adoraram as imagens do bebê. Ao ver o desenho do sol bem amarelo e iluminado que a professora mostrou, um menino relatou que fez o desenho do sol no início daquele dia, logo falou que “o sol era bonito, que parecia o que ele fez e que ele desenhava muito bem”. As outras crianças fazem o mesmo, “dizendo que sabiam fazer um desenho bonito como o que estava no livro”. Sendo assim, associamos que, através de uma linda imagem, de cor viva e forte, a criança fez identificação com o próprio desenho que ela havia feito naquele mesmo dia. A ilustração mexeu com o imaginário daquela criança. Hampel (2016, p. 81), em sua pesquisa, observou que a professora utilizou muitos livros com imagens de animais e isso agradou os bebês:

Esse livro é impresso em papel fino e brilhante e fala de várias aves de nossa fauna com belas ilustrações em aquarela. O texto traz novamente a temática das aves e de suas vozes e é bem mais extenso e refinado em termos de vocabulário quando comparado aos demais livros apresentados até aqui. Alguns trechos do texto são rimados, trazendo também perguntas e informações sobre as aves.

A autora relata que, nas escolhas da professora, a temática dos animais esteve sempre presente e isso pareceu agradar bastante os bebês. A docente pesquisada por Hampel optou por textos mais longos e com vocabulário mais elaborado. A escolha foi boa, uma vez que buscou ampliar o universo de possibilidades de leitura para os pequenos.

Galvão (2016, p. 155) também se posiciona sobre as imagens nos livros para as crianças; para ela,

Com referência à linguagem visual, são justamente as imagens dos livros ilustrados que permitem às crianças ascender às formas mais sofisticadas de percepção visual. São as imagens que nos parecem às vezes muito complexas e difíceis que mais atraem a atenção das crianças e com as quais elas estabelecem um processo lúdico de negociação, interpretação, significação e experimentação. Para isso, elas utilizam estratégias visuais de exploração, levantamento de hipóteses, pesquisa, comparações e outras mais. As crianças são exímias decodificadoras visuais porque, antes da fala, são seus olhos um de seus instrumentos de leitura do mundo. Dessa forma, não devemos temer em oferecer livros com imagens que agucem a capacidade interpretativa das crianças.

Dessa forma, a autora aponta que, no decorrer de sua pesquisa, foi identificada a importância de oferecer livros com imagens para as crianças, pois os pequenos se mostraram capazes de interagir com o texto, atribuindo valores, visto que possuem capacidade de interpretação mediante o texto e suas ilustrações.

Faria (2016) relata que o aprendizado da leitura sempre precisou de livros para crianças; esse trabalho precisa de textos variados. Para ela, nos textos ilustrados, o texto e a imagem servem para a compreensão da narrativa.

Daí, na iniciação literária desde a pré-escola, a importância dos livros de imagem, com ou sem texto escrito, no trabalho com as narrativas. Eles podem ser uma grande alavanca na aquisição da leitura, para além da simples decodificação. (FARIA, 2016, p. 22).

Na nossa pesquisa, a docente precisou parar a história, porque um menino, ao reparar nas roupas do bebê, começou a falar sobre as gavetas da casa dele. Disse que “a mãe dele deixava tudo bem arrumadinho”. Outra criança disse que “a gaveta dele era arrumadinha também”. Um menino disse que “não tinha gavetas na casa dele, que lá só tinha uma mesinha onde ficavam as roupas e ficava tudo coberto com um pano”. Um livro com uma história simples e bem contada, onde as figuras do bebê estavam ilustradas de maneira muito bonita. Os desenhos despertaram a atenção das crianças e as fez interagir. Lembramos que a docente também escolheu os livros por eles terem ilustrações que poderiam despertar o interesse das crianças. Segundo a docente, ela “também fez a escolha por causa das imagens, por despertar muito a atenção das crianças”. Nesse ponto, entendemos que a docente estava correta em sua escolha, visto que as imagens, conforme apontado, mexem com o imaginário e chama as crianças para a conversação.

Parreiras (2012, p. 138) fala sobre as possibilidades de um livro de imagens; para ela,

O contato e a aproximação de uma criança com um livro devem ser incentivadas sem a espera de resultados imediatos. Mais que tudo, o livro de imagem traz a possibilidade de contato com a arte da imagem, com o mundo interno da criança, suas fantasias, dúvidas e seus sonhos. Ao manusear e tocar esses livros, aos poucos a criança é introduzida no universo mágico da literatura. Ela conhece outras realidades e outras experiências. E usufrui de obras cuja linguagem predominante é a ilustração, tão necessária para apurar o olhar e outros sentidos, tão importante para o desenvolvimento da apreciação estética!

Os livros com ilustrações oferecem um universo mágico para as crianças. Em relação à escolha dos livros que continham imagens, a professora fez uma escolha adequada. Entendeu que seria importante oferecer livros com figuras, pois, além do texto, também poderia oferecer o aspecto visual aos pequenos, que é importante para trabalhar os sentidos da criança.

Além das imagens, pensamos a respeito dos vários momentos em que a interação aconteceu entre as crianças e a professora. A docente deixou as crianças tecerem perguntas, o que demonstra que os pequenos não estavam passivos e interagiram sempre com as

intervenções da professora. Porém, fizemos uma observação que merece ser destacada, como no trecho: “Os pequenos começaram a falar bastante e a história foi pausada para conversarem, e assim, as crianças acabaram falando sobre outras coisas, fugindo um pouco da temática da história. A professora, após essa pausa, encerrou aquela conversa e voltou para o texto”.

Destacamos que, em todos os momentos, houve a intervenção da docente sobre os assuntos que surgiram, porém a professora não ia além nas conversas, não fazia perguntas que não tivessem relação com o assunto em pauta. Ou seja, poderia aproveitar para prolongar as conversas e fazer outras perguntas além das que as crianças faziam; teve oportunidade de falar de diversas coisas que se interligavam com o texto, mas não o fez; ateve-se apenas aos comentários que surgiram. Entendemos que, talvez, a docente tenha subestimado os pequenos ao não prosseguir nas conversas; eles são capazes de questionar e de se posicionar diante das narrativas. (ABRAMOVICH, 1995, p. 21).

4.5.3 Categoria 3 – Prática pedagógica instrumentalizada no que se refere à Literatura

As crianças ficaram aproximadamente 20 minutos analisando os livros e comentando entre eles o que estavam vendo. Eles, também, mostravam para a professora e para mim o que estavam vendo, ficavam interagindo com o livro. Porém, essa interação não durava muito tempo e logo dispensavam o livro e iam ver outro.

Ao término das histórias, os livros eram disponibilizados para as crianças. Enquanto observavam e liam a maneira delas, buscavam algum tipo de interação, porém como a leitura do livro do dia já havia sido feita, a docente não intervinha mais nas leituras posteriores que eram realizadas pelas crianças; deixava apenas que eles manipulassem os livros.

Em entrevista com a docente, perguntamos se nos horários de formação continuada a Literatura se faz presente. A professora respondeu que: “Nos horários de PEA houve poucos momentos para discussão sobre Literatura com os pequenos”. Sendo assim, entendemos que esses momentos de formação são importantes para os professores, são uma forma de aprimoramento da prática docente. Uma vez que houve poucos momentos para discussão de Literatura, faz-nos entender que é muito provável que esses momentos não tenham acontecido, pois se tivessem ocorrido, provavelmente teria sido posto a necessidade de interação quando a criança pede ou não pede. A professora interagiu diversas vezes no decorrer das narrativas, mas isso não aconteceu quando o livro estava com elas. Essa ação pode ter inibido as crianças de questionarem mais mediante a recusa da docente.

Maia (2007) aponta que, para se efetivar práticas pedagógicas que tenham a Literatura como forma de alicerce, é preciso que haja um processo contínuo de formação para o professor, possibilitando o desenvolvimento da sensibilidade deste para a natureza da linguagem escrita e sua conscientização enquanto formador de leitores, assim como o compromisso com práticas transformadoras de leitura, que possam formar leitores críticos e atuantes.

Em que pese a contextualização da crise da leitura na crise geral de um país em que as oportunidades de acesso à produção artística, nas suas variadas manifestações, são desiguais, repito que o alento para o contexto educacional pode ser a *mediação* do professor. Para tanto, é fundamental a presença de livros e de profissionais que articulem o processo de *instrumentalização*, porque se o ato de ler é uma atividade individual, solitária, cujos sentidos são elaborados de acordo com a subjetividade de cada leitor, esse ato se realiza também na subjetividade do outro, de forma que o encontro de leituras constitui o tecido da leitura [...]. (MAIA, 2007, p. 182, grifo da autora).

As palavras de Maia (2007) são fundamentais para o entendimento de que a formação contínua do professor é necessária para o aprimoramento da prática docente e para a formação dos novos leitores. Diante disso, a professora que trabalha com a mediação e que intervém em todos os momentos demonstra compromisso com o aprendiz e se coloca como um facilitador, incentivador ou motivador da aprendizagem, colaborando de forma ativa para que o futuro leitor alcance os objetivos propostos pela leitura.

Quando a docente diz para as crianças que “[...] o sapo Bocarrão é um animal muito interessante que tem uma boca enorme, e olhos bem arregalados e que a sua pele é bem verdinha e lisa”, entendemos que essa atitude tirou o direito de as crianças chegarem às suas próprias conclusões. Ela poderia ter primeiro mostrado a capa do livro e perguntado o que eles estavam vendo. Dessa forma, ela veria as percepções e conclusões que as crianças tiveram, e somente depois ela continuaria. Essa é uma forma instrumentalizada que alguns professores usam no momento da Literatura. As crianças podem tirar suas conclusões, elas são capazes, e, quando não conseguem, vão questionar; porém, muitas vezes, os professores se antecipam e oferecem as respostas.

A docente relata que

Os pequenos começam a falar bastante e a história foi pausada para conversarem, e assim, as crianças acabam falando sobre outras coisas, fugindo um pouco da temática da história. A professora, após essa pausa, encerra aquela conversa e volta para o texto. A professora ouve os comentários, mas não interfere naquilo que eles dizem.

Novamente, constatamos aqui uma prática instrumentalizada utilizada pela docente no momento da Literatura.

Após a conversa das crianças sobre o texto, a professora a encerra e volta para a narrativa, e, da mesma forma, ouve os comentários sem interferir. Por quê? Levantamos essa questão, visto que se o texto gerou um ou vários assuntos, é porque as crianças sentiram curiosidade e interesse. Elas querem ter essa curiosidade respondida, querem se expressar. O texto literário é infinito de possibilidades, levanta várias questões, e nada mais natural que os pequenos questionem e sintam a necessidade do professor inserido na conversa. O professor deve ser o mediador entre o texto e a criança. Observamos, também, que a professora não teceu nenhum tipo de comentário que fosse além daquilo que era perguntado ou entrava em pauta. Nesse sentido, notamos um pouco de passividade e desinteresse por parte dela em ir além.

A respeito da instrumentalização permanente do profissional de educação, Geraldi (1996⁶, p. 105-106 *apud* MAIA, 2007, p. 183) recomenda:

À política de expansão da leitura é preciso acoplar um trabalho de formação de professores para que estes, partindo de sua própria história, compreendam com categorias outras a realidade que vivem com seus alunos. Somente um comportamento político outro poderia inspirar e alicerçar um trabalho escolar competente, transformando a prática social de leitura em espaço de construção de novas compreensões do mundo vivido pelos professores e seus alunos.

Portanto, percebemos que esse procedimento de didatizar as leituras é algo que ainda persiste para muitos profissionais da educação. Os autores corroboram que a prática pode melhorar se houver maior investimento na formação dos profissionais da educação.

Nessa ocasião, o texto lido era o do bebê e as figuras apresentadas eram as formas geométricas. As crianças interromperam várias vezes a professora para falar sobre o dia a dia deles e a narrativa apresentada, mas a professora dava um jeito de trazer as crianças de volta para a história. A professora não queria parar a história porque ela havia planejado uma atividade que tinha relação com as formas e, dessa maneira, ela queria fazer as perguntas ao invés de deixar que os pequenos falassem. A impressão que eu tive foi a de que, nessa história, houve um pouco de didatização por parte da docente, uma vez que, por vezes, ela aproveitou a narrativa, as figuras apresentadas, para fazer perguntas às crianças, referentes às formas que estavam no texto; as perguntas e questionamentos foram apontados por ela.

⁶ GERALDI, J. W. **Linguagem e ensino**: exercícios de militância e divulgação. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

As crianças foram para as mesinhas, sentaram-se e receberam papel colorido. Eles tinham que rasgar as folhas em pedaços pequenos. Depois tiveram de fazer várias bolinhas com eles. Como as cores dos papéis eram diferentes, as crianças tinham que colar as bolinhas nas figuras geométricas que estavam no mural, de acordo com as respectivas cores. Após, fizeram bolinha por bolinha, umas ficaram pequenas demais, outras grandes, outras nem eram bolinhas e só se pareciam com um montinho de papel amassado. As crianças se dirigiram para o mural da parede, para colar as bolinhas que fizeram. Trata-se de uma atividade extremamente tradicional contestada por todos os documentos oficiais, com objetivo pedagógico que não leva à aprendizagem, completamente mecânico. Tal atividade, ainda frequente, na Educação Infantil, mantém os(as) pequenos(as) imobilizados.

Nessa leitura, percebemos que a escolha do livro pela professora foi interessante por ser uma forma de apresentar para as crianças as figuras geométricas. As figuras apresentadas chamaram a atenção dos pequenos, que quiseram interagir espontaneamente. Entretanto, foi uma leitura dirigida pela docente, isto é, foi uma leitura didatizada/instrumentalizada. A docente fez perguntas direcionadas, de acordo com o objetivo que ela queria atingir, não deixando espaço para as crianças conversarem ou levantarem perguntas. Essa interação aconteceu somente nos momentos em que ela fez perguntas direcionadas ao texto. Em seguida, a atividade escolhida pela professora era relacionada com as formas geométricas apresentadas no livro.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objeto a prática pedagógica de uma professora de creche referente à Literatura infantil. Os questionamentos que nortearam o estudo foram: Como a Literatura infantil é trabalhada por uma professora de crianças de três anos? De que forma o texto e a imagem são considerados na prática da professora? Diante disso, o objetivo geral foi analisar a prática pedagógica referente à Literatura de uma professora que trabalha com crianças de três anos em um Centro de Educação Infantil (CEI), localizado na cidade de São Paulo, por nós denominado “Estelinha”.

Partimos da premissa de que é possível trabalhar a Literatura infantil com as crianças bem pequenas e, por serem potentes, são capazes de questionar e de se posicionar diante das narrativas.

O decorrer dessa pesquisa possibilitou a realização de várias reflexões. Iniciaremos falando sobre meu primeiro contato com a docente. Quando nos encontramos pela primeira vez, ela se mostrou receptiva e disposta em me auxiliar naquilo que fosse preciso. Conversamos um breve momento, para ela saber um pouco sobre meu objeto de pesquisa. Porém, após, pediu para que eu aguardasse alguns dias, para que ela pudesse fazer um replanejamento, onde a Literatura seria incluída nos dias em que eu estivesse lá.

Os dados apontados nesse trabalho mostram que a Literatura é essencial para o processo de formação das crianças. Ela deve ser inserida na vida dos pequenos logo cedo, no contexto familiar e na Educação Infantil. Assim, entendemos que a Literatura deve estar no cotidiano das crianças. O fato de esse momento precisar ser planejado deixou em dúvida se esse momento era frequente ou não.

No momento da Literatura, percebemos que a turma respondia muito bem aos comandos da professora e logo se sentaram em círculo. Isso fez com que mudássemos de ideia quanto à frequência da leitura literária. Antes das histórias, a docente canta uma música com as crianças e depois conta a história.

Em todos os momentos que acompanhamos a leitura literária, os livros haviam sido escolhidos pela docente. Pensamos sobre isso e partimos para a hipótese de as crianças serem apenas passivas, por não terem oportunidade de escolher o livro que elas achassem interessante. Mediante a pesquisa e o relato dos autores, percebemos que a conduta da professora estava correta, pois ela já havia feito a leitura dos livros escolhidos por ela, sabia o que continha nas páginas e tinha uma prévia do que esperar das crianças. A docente relatou que fez a escolha de livros que continham uma história divertida, porque atraía muito a

curiosidade e atenção; da mesma forma, escolheu livros com imagens bonitas e de cores fortes. Ela fez essas escolhas porque sabia que as crianças gostariam.

Nesse sentido, de acordo com os apontamentos dos autores, a docente agiu corretamente por diversos motivos. É fundamental que o docente faça uma leitura prévia dos livros que lerá para sua turma, isso deve acontecer para que o profissional saiba o que esperar das páginas que está lendo, para não ser surpreendido com algo que não estava contando, como uma palavra, uma figura, ou qualquer coisa que o deixe inseguro na contação. As histórias divertidas, e outras em geral, despertam o interesse e aproximam a criança da realidade; quanto às imagens, essas são de extremo valor para o texto e aproximam ainda mais a criança da narrativa. Notamos que texto e imagem formam um elo de possibilidades para o pequeno leitor.

Apontamos, também, que a escolha de livros pelos educadores pode ser feita, mas é interessante que haja critérios de escolha, pois, do contrário, a Literatura será utilizada como um instrumento didático e instrumentalizado por parte do educador, somente para fornecer princípios morais, éticos, ou qualquer outro tipo de valor. É preciso que haja momentos em que não existam finalidades pedagógicas. A Literatura deve ser oferecida apenas pela arte, pelo caráter estético. A Literatura é uma arte produzida pelas palavras e pelas imagens. É preciso momentos apenas para fluir a imaginação e instigar a curiosidade das crianças, sem intencionalidades implícitas. Destacamos que a escolha pode ser feita pelas crianças também; do contrário, não terão momentos de escolha da leitura do dia e serão apenas sujeitos passivos.

Conforme a docente contava a história, mostrava sempre as figuras para as crianças. Entre uma página e outra, as crianças conversavam bastante sobre aquilo que ouviam e viam nas figuras. A docente deixou que as intervenções acontecessem e sempre conversava com as crianças sobre a narrativa. Identificamos nos diversos autores que é importante que as crianças vejam o livro e possam conversar sobre aquilo que estão ouvindo e vendo, tecendo associações da história com a realidade. O professor precisa de sensibilidade e deve deixar que esses momentos aconteçam; visto que os pequenos querem ter a curiosidade respondida, essas pausas são necessárias.

Percebemos que utilizar onomatopeias também é importante. Por exemplo, em relação ao chocalho que foi usado pela docente para fazer um barulho similar ao da ponta do rabo da cobra, as crianças adoraram. A pesquisa faz esses apontamentos; enfatiza que, além do texto e das imagens, é preciso saber contar, usar modalidades na voz, fazer barulhos parecidos aos

que aparecem no texto. O ambiente, se for aconchegante e convidativo, também é bem aceito pelas crianças.

A professora contava as histórias com animação e percebi que isso deixou as crianças contentes, confortáveis naquele momento. Após o término, as crianças sempre pediam que ela contasse novamente, o que foi feito. Conforme apontado anteriormente, é preciso criar um clima para contar a história. Dessa forma, ela será bem aceita e provocará curiosidade e o querer conversar e ouvir novamente. As narrativas apresentadas ofereceram momentos de conversas e perguntas. A docente deixou que isso acontecesse e respondeu a todos os levantamentos feitos pelos pequenos. Em seguida, contava novamente atendendo aos pedidos. Contudo, quando contava novamente não abria mais espaço para conversação, isto é, ela contava de novo, sem mais explicações e sem mais conversas, e finalizava.

Os autores apontam que o ouvir de novo faz parte, e quando esse pedido é feito deve ser atendido pelo professor, pois é uma curiosidade que precisa ser respondida, até porque nem sempre a história é entendida na primeira vez que é contada.

Alguns apontamentos não estão de acordo conforme retratado pelos autores. Sempre que a professora encerrava a contação de uma história, ela disponibilizava o livro lido e vários outros no tapete da sala. Dessa forma, as crianças podiam manuseá-los livremente. Porém, antes, sempre fazia recomendações do tipo: “Não pode amassar, não pode dobrar, não pode rasgar etc., porque se estragar, não poderemos usar depois”. Os autores apontam que as crianças precisam ser ensinadas que devem ter cuidado com os livros e com outros objetos. Mas são crianças e, como tal, precisam manusear, folhear, ler, olhar, ter liberdade para a manipulação com os livros. Esse contato precisa acontecer, até porque os livros para crianças são apropriados para o manuseio.

Fizemos apontamento em relação aos momentos de leitura livre. Os livros foram distribuídos para que as crianças pudessem manuseá-los como quisessem. As crianças observavam e trocavam o livro entre elas. Em alguns momentos, notamos que sentiam interesse por um livro ou outro e iam mostrar para a professora. Porém ela não lia e nem comentava nada. Conforme vimos, o livro dialoga com a criança. Independentemente de ser o momento da leitura, as crianças estavam com os livros e queriam conversar. Pensamos a respeito e concluímos que, naqueles momentos de leitura livre, não houve intervenção. O professor é o mediador do aprendizado da criança e, isto posto, deveria ter feito intervenção e conversado sobre a narrativa com aqueles que demonstraram interesse. Se o livro foi oferecido, a interação deve acontecer.

Temos também um apontamento sobre a história *Um bebê em forma de gente*, escolhida pela docente. Ela aproveitou o contexto da história e das ilustrações das figuras geométricas para falar sobre isso com as crianças. Já tinha uma intenção pedagógica programada. Nesse dia, a maioria das perguntas foi feita pela docente. As crianças procuraram pela sala, a pedido da docente, figuras que tivessem relação com as que o bebê brincava. Entendemos que houve instrumentalização da Literatura, pois, após a narrativa, foi proposta para as crianças uma atividade de colagem envolvendo as cores e as figuras geométricas. Ou seja, o texto e a atividade escolhida tiveram relação. Como vimos anteriormente, essa escolha não é errada por ter sido pensada com critérios e objetivos que a docente estipulou. Mas, também, entendemos que as crianças foram agentes passivas nesse momento, pois as interações aconteciam conforme eram perguntadas.

Outro apontamento que observamos na prática da docente foi em relação ao não uso dos variados gêneros textuais. É pertinente ressaltar que os gêneros textuais são importantes e devem estar inseridos na prática diária dos professores. Os autores discutidos nesta pesquisa corroboram sobre a importância de os professores utilizarem gêneros textuais variados e não ficarem presos a um só. A linguagem é um eficiente meio de comunicação, permite a interação com diversas pessoas. As práticas educacionais precisam ser contextualizadas pela diversidade de textos, entretanto, notamos que a docente não recorreu a essa variedade e ficou presa ao mesmo tipo de Literatura.

Identificamos uma situação que corrobora com a premissa dessa pesquisa, pois, no decorrer das narrativas, a docente deixou que a interação acontecesse entre as crianças, e ela correspondeu de forma interativa. Já falamos sobre a curiosidade das crianças e a necessidade que elas sentem em ter as respostas para as dúvidas e questionamentos que surgem. Identificamos que as crianças são capazes de questionar e interagir mediante as histórias apresentadas; por isso, entendemos que elas são capazes de ir além. Contudo, conforme dito anteriormente, a professora é a mediadora do aprendizado da criança. Sentimos falta de a docente ir além nas conversas, ou seja, de levantar outras questões, instigar mais, buscar mais dos pequenos; portanto, é preciso rever as possibilidades que o texto literário oferece e buscar sempre ir além e, dessa forma, aprimorar a prática diária.

Para isso, faremos uma proposta de intervenção expondo à professora os dados obtidos na presente pesquisa para que ela possa, se possível, ressignificar sua prática. Dentre as sugestões, elencamos:

- a) trabalhar os diferentes gêneros textuais e temáticas diversificadas como cultura afro-brasileira, folclore nacional e demais culturas etc.;

- b) permitir que as crianças escolham a leitura;
- c) disponibilizar quantidade maior de livros aos(às) pequenos(as);
- d) permitir que as crianças façam suas associações de ideias e não explicar o texto;
- e) propor momentos em que as crianças contem e recontem as histórias;
- f) propor atividades diferenciadas com a Literatura, como teatro, música, arte etc.;
- g) trabalhar a Literatura em espaços diferenciados da escola, tais como parque, pátio e corredores.

Esperamos que, por meio dos resultados apontados nesta pesquisa e pelos outros nela apresentados, os profissionais da Educação Infantil repensem a sua prática diária em relação à Literatura infantil e, assim como as crianças, mediante o texto literário, sintam-se instigados e tenham curiosidade sobre os diversos apontamentos feitos e que podem ser aprimorados no trabalho diário. Esta pesquisa nos ajudou a observar as possibilidades que a Literatura infantil oferece e a reorientar nossa prática diária, afinal, como nos ensinou Paulo Freire: é pensando a prática de hoje que ressignificamos a de amanhã.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, F. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. 5. ed. São Paulo: Scipione, 1995.
- AMARAL, S. R. R. A formação de professores para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental: permanências e rupturas decorrentes das dinâmicas sociais e da legislação do magistério. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 43, p. 103-117, set 2011.
- ANJOS, A. M. T. dos; SILVA, A. da C. Literatura infantil e sua interface com o desenvolvimento da leitura e da escrita na Educação Infantil: um olhar reflexivo. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v. 5, n. 13, p. 141-156, abr. 2014.
- ARROYO, L. **Literatura infantil brasileira**. São Paulo: Melhoramentos, 1990.
- BAGNASCO, D. G. P. **Leitura de histórias na Educação Infantil: como se desenvolve?** 2014. 173 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.
- BAPTISTA, A. M. H. **Educação, ensino & literatura: propostas para reflexão**. 2. ed. rev. e ampl. São Paulo: Arte-Livros, 2012.
- _____. **Educação & Leituras: esferas de conceito – poeticidade**. São Paulo: BT Acadêmica, 2013.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Tradução de Luís A. Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2011.
- BETTELHEIM, B. **A psicanálise dos contos de fadas**. 3. ed. Tradução de Arlene Caetano. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.
- BIAZETTO, C. As cores na ilustração do livro infantil e juvenil. *In*: OLIVEIRA, I. de. (org.). **O que é qualidade em ilustração no livro infantil e juvenil: com a palavra o ilustrador**. São Paulo: DCL, 2008. p. 74-91.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 20 jan. 2020.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2010. Disponível em: ndi.ufsc.br/files/2012/02/Diretrizes-Curriculares-para-a-E-I.pdf. Acesso em: 20 jan. 2020.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Brinquedos e brincadeiras de creches: manual de orientação pedagógica**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília, DF: MEC/SEB/DICEI, 2013. Disponível em: portal.mec.gov.br/docman/abril.../15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf. Acesso em: 20 jan. 2020.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC): A Educação é a Base**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf. Acesso em: 22 mar. 2019.

BRITO, T. A. **Música na educação infantil: propostas para a formação integral da criança**. São Paulo: Peirópolis, 2003.

COELHO, N. N. **Panorama histórico da literatura infantil/juvenil: das origens indo-europeias ao Brasil contemporâneo**. Barueri: Manole, 2010.

COLASANTI, M. **Uma ideia toda azul**. 22. ed. São Paulo: Global, 2003.

DEBUS, E. **A temática da cultura africana e afro-brasileira na literatura para crianças e jovens**. São Paulo: Cortez, 2017.

FARIA, M. A. **Como usar a literatura infantil na sala de aula**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2016.

FAULKNER, K. **O Sapo Bocarrão: um livro com dobraduras**. Ilustrações de Jonathan Lambert. Tradução de Heloisa Jahn. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1995.

FITTIPALDI, C. O que é uma imagem narrativa? *In*: OLIVEIRA, I. de. (org.). **O que é qualidade em ilustração no livro infantil e juvenil: com a palavra o ilustrador**. São Paulo: DCL, 2008. p. 92-121.

FONSECA, E. **Interações: com olhos de ler, apontamentos sobre a leitura para a prática do professor da educação infantil**. Coordenação de Josca Ailine Baroukh; Organização de Maria Cristina Carapeto Lavrador Alves. São Paulo: Blucher, 2012. (Coleção InterAções).

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 23. ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

GALVÃO, C. de S. L. **Existe uma literatura para bebês?** 2016. 274 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

HAMPEL, L. C. dos S. M. **Os bebês, a professora e os livros de literatura: reflexões sobre a mediação da leitura no Berçário**. 2016. 147 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016.

LAGO, A. [Depoimento]. *In*: OLIVEIRA, I. de. (org.). **O que é qualidade em ilustração no livro infantil e juvenil: com a palavra o ilustrador**. São Paulo: DCL, 2008. p. 172-173.

LAJOLO, M. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 6. ed. São Paulo: Ática, 2006.

_____; ZILBERMAN, R. **Literatura infantil brasileira: história e histórias**. 6. ed. São Paulo: Ática, 1999.

LIMA, T. [Depoimento]. *In*: OLIVEIRA, I. de. (org.). **O que é qualidade em ilustração no livro infantil e juvenil: com a palavra o ilustrador**. São Paulo: DCL, 2008. p. 198-201.

LISPECTOR, C. **Pequenas descobertas do mundo**. Organização de Rosa Amanda Strausz; Ilustração de Luiz Baltar. Rio de Janeiro: Rocco, 2003.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: EPU, 2017.

MAIA, J. **Literatura na formação de leitores e professores**. São Paulo: Paulinas, 2007.

MANTOVANI, S. Encorajar a ler na creche. *In*: _____. FARIA, A. L. G. de; VITA, A. de. **Ler com bebês: contribuições das pesquisas de Suzanna Mantovani (org.)**. Campinas: Autores Associados, 2014. p. 79-126.

MARQUES, K. C. V. de C. **A literatura infantil e a formação cidadã: o fazer docente da Educação Infantil**. 2018. 165 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2018.

MEIRELES, C. Literatura infantil (28/06/1930). *In*: _____. **Crônicas de educação 4** Planejamento editorial de Leodegário A. de Azevedo Filho. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001. p. 119-120.

MUNANGA, K. **Superando o Racismo na escola**. 2. ed. rev. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. Disponível em: portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo_escola.pdf. Acesso em: 20 jan. 2020.

OLIVEIRA, R. de. Breve histórico da ilustração no livro infantil e juvenil. *In*: OLIVEIRA, I. de. (org.). **O que é qualidade em ilustração no livro infantil e juvenil: com a palavra o ilustrador**. São Paulo: DCL, 2008. p. 12-47.

PARREIRAS, N. **Do ventre ao colo, do som a literatura: livros para bebês e crianças**. Belo Horizonte: RHJ, 2012.

PINTO, M. L. A. **Interação de bebês com livros literários**. 2018. 148 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2018.

REGO, L. L. B. **Literatura infantil: uma nova perspectiva de alfabetização na pré-escola**. São Paulo: FTD, 1990.

RIBEIRO, N. **Lelé da cuca**. Ilustração de Carol Juste. Campinas: Roda & Cia, 2005.

SAINT-EXUPÉRY, A. de. **O pequeno príncipe**. Tradução de Frei Betto. São Paulo: Geração Editorial, 2015.

SANTAELLA, L. **Leitura de imagens**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 24. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2016.

SILVA, M. O lúdico e o pedagógico: contornos da literatura infanto-juvenil. *In*: _____; SOARES, T. B.; SANTOS, S. R. de J. C.; CASTRO, J. C. F. de. (org.). **Literatura, linguagem e ensino: novos olhares, outros caminhos**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2019. p. 83-95.

SILVA, M. P. da. Engenho e arte: uma abordagem da pesquisa acadêmica em literatura. *In*: BAPTISTA, A. M. H.; HUMMES, J. Maria; DAL BELLO, M. P.; D'AMBRÓSIO, U. **Tempo-Memória na Educação: Reflexões**. São Paulo: BT Acadêmica, 2015. p. 309-322.

SILVA, V. M. T. **Literatura infantil brasileira: um guia para professores e promotores de leitura**. 2. ed. Goiânia: Cãnone Editorial, 2009.

SOUZA, M. F. de. **Tempos e espaços de leitura literária na Educação Infantil**. 2018. 128 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2018.

TERRA, A. [Depoimento]. *In*: OLIVEIRA, I. de. (org.). **O que é qualidade em ilustração no livro infantil e juvenil: com a palavra o ilustrador**. São Paulo: DCL, 2008. p. 166-167.

VILHENA, R de A. T. **Literatura na Educação Infantil: práticas pedagógicas e a formação da criança pequena**. 2014. 78 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2014.

ZIRALDO. **Um bebê em forma de gente**. São Paulo: Melhoramentos, 2004.

ZILBERMAN, R. **A literatura infantil na escola**. 10. ed. São Paulo: Global, 1998.

_____. **Como e por que ler a literatura infantil brasileira**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

ANEXO A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO (UNINOVE)****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Você está sendo convidada para participar como voluntária da pesquisa “**Literatura infantil:** a prática pedagógica de uma professora de creche”, portanto, sua participação não é obrigatória. A qualquer momento você pode desistir e retirar seu consentimento. O objetivo principal deste estudo é analisar a prática pedagógica de uma professora de creche referente a Literatura infantil.

Estou ciente que este estudo será conduzido por meio de observação da prática docente com ênfase na Literatura, entrevista e posterior diálogo com a docente. Os resultados obtidos poderão ser divulgados em periódicos acadêmicos, congressos ou qualquer outro tipo de evento, porém o seu nome será mantido em sigilo.

Você receberá uma cópia deste termo no qual constam o telefone e o endereço institucional da pesquisadora e da orientadora, podendo tirar suas dúvidas sobre a pesquisa e sua participação, agora ou a qualquer momento.

São Paulo, 17 de outubro de 2018.

Pesquisadora responsável: Simone Eliane dos Santos Pessanha

Orientadora: Professora: Dra Ligia de Carvalho Abões Vercelli

Endereço: Rua Vergueiro, 235/249 - Liberdade, São Paulo - SP, 01525-000