

Literatura na educação infantil: pesquisa e formação docente¹

Literature in childhood education: research and professional development

Hilda Micarello*
Mônica Correia Baptista**

RESUMO

Neste artigo, discute-se a formação de professoras² da Educação Infantil como mediadoras de leitura literária e as repercussões desse processo formativo nas práticas docentes, com base em dois projetos de pesquisa-ação realizados pelas Universidades Federais de Juiz de Fora e de Minas Gerais. Leitura literária e docência são abordadas numa articulação entre ciência, arte e vida, buscando-se compreender a experiência dos sujeitos com essa prática cultural a partir dessa articulação. A educação literária é percebida na sua complexidade e, conseqüentemente, como um processo exigente do ponto de vista da formação de professoras como mediadoras e promotoras da leitura literária junto a bebês e demais crianças pequenas. A análise dos dados demonstrou as potencialidades das pesquisas colaborativas no sentido de, a partir de uma análise dos contextos educativos, construir e experimentar, numa parceria entre pesquisadoras e professoras da Educação Infantil, procedimentos e práticas educativas comprometidas com princípios

1 A pesquisa Letramento Literário na Educação Infantil, da qual extraiu-se um dos episódios analisados neste artigo, foi financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES e pela Fundação de Amparo à Pesquisa de Minas Gerais – FAPEMIG, por meio do Edital 13/2012.

2 Será empregado o genérico feminino para designar as docentes da Educação Infantil em consideração ao fato de que 98% das professoras, que atuam nesta etapa da Educação Básica, são do sexo feminino.

* Universidade Federal de Juiz de Fora. Faculdade de Educação. Juiz de Fora, Minas Gerais, Brasil. E-mail: hilda.micarello@uab.ufjf.br. <https://orcid.org/0000-0002-2464-6442>.

** Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Educação. Mestrado Profissional Educação e Docência. Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil. E-mail: monicacb@fae.ufmg.br <https://orcid.org/0000-0002-6645-0114>.

e concepções que consideram a literatura como arte e a educação de crianças pequenas como direito à ampliação das experiências estéticas.

Palavras-chave: Literatura Infantil. Educação Infantil. Formação de Professores. Pesquisa-Ação.

ABSTRACT

This article discusses the professional development of Early Childhood Education teachers as mediators of literary reading and the repercussions of this formative process on classroom practice through an examination of two ongoing research projects conducted through the Federal Universities of Juiz de Fora and Minas Gerais. Literary reading and teaching are approached as a combined articulation of science, art, and life, because both they seek to understand subjects' cultural experience from these three lenses. Literary education is recognized for its complexity and consequently, as a demanding process from the point of view of the training of teachers as mediators and promoters of literary reading with babies and other small children. Data analysis from these two projects demonstrates the potential of collaborative research to construct educational procedures and practices committed to principles and conceptions that consider literature as art and the education of young children as a right to the expansion of aesthetic experiences.

Keywords: Children's Literature. Childhood Education. Professional Development. Action Research.

Reflexões iniciais

O objetivo deste artigo é compartilhar resultados parciais de dois projetos de pesquisa realizados, respectivamente, na Universidade Federal de Juiz de Fora e na Universidade Federal de Minas Gerais, no âmbito dos quais foram desenvolvidas ações de formação de professoras para atuarem como mediadoras da relação de crianças da Educação Infantil com a literatura. Os projetos se orientam por duas premissas principais. A primeira delas é a de que a linguagem é o lugar de encontro entre sujeitos, bem como de produção e compartilhamento de sentidos sobre a experiência humana e de construção de subjetividades. Entendemos, com Mikhail Bakhtin (1992, 2000), que a linguagem assume centralidade no processo de inserção dos sujeitos na cultura e que as instituições educativas são espaços de encontro desses sujeitos, mediados por práticas de linguagem por meio das quais atribuem sentidos ao mundo e os compartilham.

Em consonância com esse entendimento, concebemos as ações de pesquisa como momentos privilegiados para promover práticas de linguagem que possam potencializar formas de dizer e de significar, e criar novas condições de apropriação da cultura, nisso consistindo a perspectiva de formação continuada pela qual os projetos se orientam.

A segunda premissa é a de que literatura é um direito de todos, desde o nascimento, nos termos em que Candido (2011) se manifesta sobre esse direito: um direito humano, fundamental, inalienável porque, ao dar forma aos sentimentos e à visão de mundo, nos organiza, nos liberta do caos e, finalmente, nos humaniza (p. 188). Assumir a literatura como direito humano é também assumir o papel importante que as instituições educativas devem ter no processo de imersão das crianças na cultura.

As experiências de bebês e demais crianças pequenas com a literatura se dão, como todas as demais experiências com a cultura, pela mediação do outro, que atribui sentidos a essa prática cultural e compartilha esses sentidos nas interações que estabelece com os pequenos. Daí a importância de qualificar essas mediações, de modo que elas sejam potencializadoras de uma relação com a literatura que prima pela experiência estética com o texto e com os suportes nos quais ele circula.

Leitura literária na primeira infância: construindo subjetividades

Qual a especificidade da experiência com a literatura na primeira infância? Que papel ela desempenha no desenvolvimento infantil?

Tanto na Psicologia quanto na Psicanálise, poderíamos encontrar respostas para essas duas perguntas. Ambos os campos do conhecimento contribuem para a compreensão de que a experiência com a literatura liberta a criança dos limites impostos pela realidade imediata, permitindo que transite por um mundo de fantasia, no qual colhe elementos para lidar com seus sentimentos, inclusive com suas dificuldades e frustrações. Dessa forma, a literatura pode permitir, ao sujeito, atuar sobre a realidade de forma criativa, inventiva e emancipatória. Isso porque, no texto literário, a linguagem, signo por meio do qual o sujeito por excelência constitui sua subjetividade, se apresenta de forma outra daquela que assume na vida cotidiana: revestida de beleza, e de inventividade. A experiência com a literatura é, pois, essencialmente, uma fonte inesgotável de estesia.

Segundo Colomer (2007), a literatura se constitui um “andaime” para as experiências infantis em relação à capacidade simbólica da linguagem. No caso dos bebês e das demais crianças pequenas, a prática de leitura literária diz respeito

também a uma dimensão corporal, de acolhimento aos gestos, entonações, trocas de olhares, sorrisos e afagos que se fazem presentes nos momentos nos quais alguém mais experiente lhes conta ou lê uma história. Nesse sentido, a experiência com a literatura permite às crianças compreender as diferentes possibilidades da linguagem e que, “paralelamente à língua prática e funcional, utilizada para regular e satisfazer necessidades cotidianas, existe outra que não serve para nada útil e imediato, que é supérflua e que só tem sentido na brincadeira e no afeto” (MATA, 2014, p. 51). Às experiências com essa outra linguagem “supérflua” e, por isso mesmo, rica em possibilidades de dizer sobre muitas coisas, vão se incorporando modos como as crianças se constituem como sujeitos.

Além disso, o texto literário pressupõe uma compreensão responsiva e, “[...] aquilo a que responde é ao mundo da vida vivida, a vivência. Por isso lê-lo e interpretá-lo significa compreender o tipo particular de seu engajamento, de sua resposta, de sua responsabilidade” (PETRILLI, 2010, p. 37).

Para Bakhtin (2000), essa responsividade presente no texto literário reside no fato de estarmos diante da palavra que se abre a múltiplos sentidos e, portanto, ao diálogo, a muitas respostas e a novas perguntas possíveis. Nessa teia discursiva, os sujeitos vão se constituindo como tal, por meio das respostas que dão às perguntas suscitadas pelo texto literário e por meio das perguntas que fazem a ele.

Leitura literária na Educação Infantil e formação docente

No texto “A educação estética”, parte da obra “Psicologia Pedagógica”, Vigotski (2010) critica uma apropriação das vivências estéticas pela Pedagogia, que tende a negar a elas um sentido educativo ou, por outro lado, a tomá-las como um “recurso pedagógico radical” (p. 323), capaz de solucionar todos os problemas da educação. Esse tipo de “pedagogização” da experiência literária, segundo o autor, provoca um distanciamento das crianças em relação à literatura e um “amortecimento sistemático do sentimento estético, sua substituição por um momento moral estranho à estética [...]” (p.328). Para Vigotski, uma educação estética por meio da literatura se daria à medida que, na condição de arte, a literatura permite a aquisição de novas formas de lidar com a realidade, de criar novos arranjos para os elementos da realidade externa, de modo a atender às necessidades internas dos sujeitos.

Nas instituições de Educação Infantil, especialmente nas turmas da pré-escola – crianças de quatro e cinco anos – a perspectiva de uma educação esté-

tica ligada ao texto literário ainda é pouco presente, razão pela qual é relevante pensar em como apoiar as professoras que atuam nessas turmas para mediar, de forma mais adequada, a relação das crianças com o texto literário.

Os projetos de pesquisa das universidades federais de Juiz de Fora e de Minas Gerais, analisados neste artigo, buscam apoiar escolas públicas na consolidação de um projeto pedagógico de educação literária.

Projeto de pesquisa Leitura e Leitores – UFJF

O projeto de pesquisa “Leituras e leitores”, desenvolvido pelo grupo LINFE³, tem o objetivo de apoiar escolas da rede municipal de Juiz de Fora em ações de fomento à leitura, em turmas da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Caracteriza-se como uma pesquisa-ação, processo de investigação no qual

[...] se aprimora a prática pela oscilação sistemática entre agir no campo da prática e investigar a respeito dela. Planeja-se, implementa-se, descreve-se e avalia-se uma mudança para a melhora de sua prática, aprendendo mais, no correr do processo, tanto a respeito da prática quanto da própria investigação. (TRIPP, 2005, p. 446).

Uma das ações em campo, desenvolvidas no âmbito da pesquisa, envolve a realização de oficinas de leitura literária, algumas exclusivamente com as docentes, outras com crianças e suas professoras⁴. O objetivo do projeto é propor a reflexão sobre as perspectivas desses sujeitos com o texto literário, construir diálogos entre essas perspectivas e formular, conjuntamente, novas abordagens teóricas e práticas. Espera-se, assim, que tais reflexões reverberem nas práticas pedagógicas, de tal maneira que favoreçam às crianças e às professoras uma ampliação de suas experiências estéticas com a literatura. Dados os limites deste

3 O grupo LINFE – Linguagem, infâncias e educação – é parte do Núcleo FALE – Formação de professores, alfabetização, linguagem e ensino – da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora.

4 Agradecemos a Maiara Ferreira de Souza por ter disponibilizado ao grupo LINFE os dados referentes à sua dissertação de mestrado, desenvolvida no âmbito das ações de extensão do grupo (SOUZA, 2018).

artigo, analisaremos dois eventos ocorridos nas oficinas de leitura anteriormente referidas: um deles alusivo à leitura realizada com as professoras e o outro, com crianças de cinco anos, em média.

O primeiro enunciado integra notas de campo de uma das oficinas de leitura realizadas pelo grupo de pesquisa com as professoras, para a qual foi escolhido o conto “Um Apólogo”, de Machado de Assis (1896/2008). O intuito dessas oficinas é proporcionar às docentes um tipo de experiência com textos literários que tenham qualidade estética e que, por essa razão, abram possibilidades de produção de sentidos em diálogo com a própria experiência de vida coletiva das professoras.

O conto de Machado de Assis que deu origem à oficina com as docentes trata de um diálogo entre uma agulha, uma linha e um alfinete. Nesse diálogo, tem lugar uma reflexão sobre as relações humanas, motivada por uma analogia entre os papéis que esses instrumentos de costura desempenham na confecção de um vestido e aqueles frequentemente assumidos por seres humanos. Após a leitura do conto, e no âmbito dos comentários suscitados por ele, a mediadora perguntou às docentes quais textos estavam lendo, para si mesmas ou com as crianças. Diante desse questionamento, uma das docentes se manifestou:

Eu li com eles [as crianças da educação infantil] o livro O Patinho Feio, para trazer a questão da diferença. Depois li João e o Pé de Feijão, para trabalhar os alimentos saudáveis e agora, por causa da maçã, que é um alimento saudável, e para trabalhar as frutas, eu vou ler Branca de Neve. (Notas de campo, 8 de abril de 2017)

O enunciado da professora suscita uma reflexão sobre a concepção de leitura literária. A literatura é empregada, nesse caso, para introduzir, de forma pretensamente mais lúdica e prazerosa, lições moralizantes e/ou conteúdos disciplinares. A lógica de organização dos tempos escolares é disciplinar. Lógica essa que tem sido adotada, inclusive na Educação Infantil, por escolas da rede municipal de Juiz de Fora. A divisão por disciplinas é empregada como estratégia para cumprir a determinação legal de destinação de um terço da carga horária dos docentes para atividades de formação⁵. A professora que profere o enunciado em análise é responsável por ministrar o componente Arte nas turmas

5 O parágrafo 4º, do artigo 2º, da Lei Federal 11.738, determina que, na composição da jornada de trabalho, a carga horária máxima destinada ao desempenho das atividades de interação com os educandos será de, no máximo, 2/3 (dois terços) da carga horária total.

de Educação Infantil. Na rotina diária das crianças, a “aula de Arte” acontece uma vez por semana, num tempo aproximado de quarenta minutos.

Essa fragmentação dos tempos, aliada à escassez de encontros entre docentes responsáveis por uma mesma turma, é fator que dificulta a continuidade e também a “significatividade”. Esta última, segundo Fochi (2016), seria condição para uma prática educativa pautada na construção conjunta de significados, em detrimento de uma lógica transmissiva. Esse dado, acrescido das práticas pedagógicas de literatura infantil que nem sempre potencializam a apreciação estética do texto, são aspectos que dificultam a aproximação das crianças ao universo literário como elemento capaz de potencializar experiências emocionais, criativas e perceptivas. A literatura, ao ser tomada como meio para ensinar conteúdos ou sedimentar comportamentos e valores morais considerados adequados, recebe um tratamento pragmático e é, assim, destituída de sua dimensão discursiva e estética. Como consequência, os textos literários são apresentados às crianças de forma empobrecida.

No intuito de criar condições para que as docentes vislumbassem outras possibilidades de tratamento ao texto literário, a opção do grupo LINFE foi investir, na ação de formação continuada, na expansão do repertório de textos literários conhecidos pelas docentes e, ao mesmo tempo, proporcionar a elas experiências estéticas, entre seus pares e com as crianças. Essa perspectiva aposta no diálogo com o instituído e, a partir desse diálogo, que outras práticas se instituíam, por meio da resignificação das experiências de adultos e crianças com a literatura.

Nas turmas da Educação Infantil, as ações de formação se desenvolveram, por um lado, fixando, no cotidiano escolar, momentos destinados à leitura literária, ampliando, dessa forma, as experiências literárias das crianças e de suas professoras. Por outro lado, fazendo circular, entre as docentes e as crianças, os acervos do Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE – e do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC.

Nos primeiros meses da pesquisa, constatou-se que esse acervo se encontrava, na sala de coordenação, nas mesmas caixas em que havia chegado à escola, sem indícios de ter sido utilizado. Por meio da seleção de obras de qualidade estética, da organização do ambiente e da realização de uma mediação adequada entre as crianças e os textos selecionados, foi possível envolver as docentes em outras relações com as obras e criar, na instituição educativa, um movimento em torno da leitura literária.

O excerto apresentado a seguir foi extraído das notas de campo produzidas a partir de uma das oficinas com as crianças, na qual houve a leitura do livro *Chapeuzinhos Coloridos*, de José Roberto Torero e Marcus Pimenta (2010), realizada após aproximadamente 5 (cinco) meses de trabalho de campo. O livro

reúne vários recontos do tradicional *Chapeuzinho Vermelho*. Em cada reconto, a cor da vestimenta da personagem principal anuncia traços de sua personalidade e, ainda, o tom das histórias, que podem ser assustadoras, divertidas, cômicas. Esse tipo de reconto de contos tradicionais abre ao leitor a possibilidade de diálogo entre sua experiência anterior de leitura e o inusitado das novas histórias, estimulando sua imaginação e colocando-o em estado de surpresa frente aos elementos inesperados com os quais se depara ao longo da narrativa.

No caso específico das histórias que compõem a obra *Chapeuzinhos Coloridos*, apreende-se, dos diálogos entre pesquisadora e crianças, o tipo de relação com a literatura em construção no grupo.

T: *Tia, essa história é diferente.*

P: *Sim, é diferente. Vamos continuar escutando pra gente ver o que tem de diferente.*

V: (inclina-se para ver as imagens, talvez para confirmar se é mesmo diferente).

P: (retoma a leitura). *"Enquanto isso, o lobo foi pelo caminho mais curto até a casa da avó. Quando chegou, bateu na porta".*

R: (Levantou o dedo para falar e, após o meu sinal afirmativo, disse:) *aí tia, a vovó pegou a espingarda e atirou nele.* (Nessa intervenção, o menino relaciona a história que está sendo contada àquela ouvida em dia anterior, "Chapeuzinho azul", que integra o mesmo livro que está sendo lido nesse momento).

P: *será que é isso que vai acontecer?* (Em tom de suspense, continua a leitura). *"Mas então, o lobo pulou sobre ela e engoliu a pobre velhinha de uma só vez".*

(F, sentado ao lado da pesquisadora, faz cara de medo, ameaça gritar. V arregala os olhos e se inclina ainda mais para a frente, puxando o livro para ver as imagens).

P:(retoma a leitura). *"Vovó, por que você tem orelhas tão grandes?"*

Crianças: *É pra te ouvir melhor!!*

(E se surpreendem e começam a rir com esse conto do livro, no qual a resposta é diferente).

(Nesse momento, Y e B, que estavam distraídos com um objeto, param o que estavam fazendo e se aproximam do livro).

(Notas de Campo da oficina *Chapeuzinhos Coloridos*, setembro 2017).

No fragmento acima, as crianças são ouvintes ativas da narrativa, interagindo com ela, realizando antecipações, formulando hipóteses, buscando um diálogo entre texto e ilustração e vivendo experiências de excitação, medo,

diversão ao longo da história. Estão experimentando o poder da linguagem de despertar emoções, de romper com o instituído, de criar mundos imaginados; e sobre os poderes do leitor de adentrar esses mundos e neles atuar.

Vigotski (2010), ao discorrer sobre a experiência estética, enfatiza o fato de que o espectador ou ouvinte não é um mero contemplador da obra de arte mas, ao contrário, desempenha um papel ativo na sua recepção. Para ele, a natureza da vivência estética se define pelos estímulos e reações que provoca no organismo, diferente daquele tipo de reação que habitualmente ocorre em vivências de outra natureza, no que consiste o estado de estesia provocado pela arte.

Participar de situações como essa implica uma dimensão formativa também para a professora, que consegue vislumbrar outras possibilidades de tratamento para os textos literários, para além da transmissão de conteúdos ou de um ensinamento moral, assim como uma outra condição das crianças de produzirem sentidos para a leitura desses textos. Também a professora é estimulada de uma forma ou outra, distinta daquelas de sua experiência cotidiana. Como consequência, as próprias docentes começam a descobrir as histórias, o prazer que podem proporcionar e seu papel na formação das crianças como leitoras.

Projeto de pesquisa Letramento literário na Educação Infantil – UFMG

Letramento literário na Educação Infantil foi uma pesquisa colaborativa realizada em uma Unidade Municipal de Educação Infantil (UMEI)⁶, de Belo Horizonte, e teve como propósito investigar práticas de leitura literária em turmas de crianças de zero a seis anos incompletos, com vistas a ampliar e ressignificar saberes e representações relacionados à literatura e aos processos de formação das crianças como leitoras, criando, para isso, estratégias de formação docente.

Neste artigo, elegemos apresentar, para análise e reflexão, um dos eventos de leitura literária realizado com crianças de quatro anos, em uma das turmas da UMEI parceira da pesquisa. Ao escolher esse evento, procurou-se chamar atenção para a complexidade da prática de leitura compartilhada.

6 Criadas pela Lei Municipal 8.679/2003, as Unidades Municipais de Educação Infantil de Belo Horizonte atendem crianças de zero a cinco anos e oito meses de idade. Além das UMEIs, o atendimento à Educação Infantil pública, em Belo Horizonte, ocorre em escolas de Educação Infantil ou em classes de escolas originalmente criadas para atender ao Ensino Fundamental. Nesses dois últimos casos, o atendimento se destina exclusivamente à pré-escola.

RAPOSA na roda de história

Colomer (2007) chama atenção para a complexidade da ação pedagógica voltada para a criação de um itinerário de leitura que auxilie as crianças a compreender o mundo e desfrutar da vida (p. 9). Essa tarefa, quando atribuída aos docentes da Educação Infantil, se torna ainda mais complexa ao imaginarmos que o contato das crianças com os livros requer a presença constante das professoras na definição de quais obras disponibilizar, quando e como fazê-lo e, ainda, quais intervenções podem apoiar a formação do leitor, antes, durante e depois da leitura.

Um primeiro elemento a ser considerado na criação desse itinerário é a seleção das obras, tarefa aparentemente simples. Há, no mercado editorial, livros de alta qualidade, assim como obras de qualidade bastante duvidosa. Separar “o joio do trigo” é uma das competências profissionais que precisam ser asseguradas às professoras, ainda na sua formação inicial.

No caso desse episódio, o livro *Raposa*, escrito por Margaret Wild e ilustrado por Ron Brooks (2005), da editora Brinque-Book, apresenta um diálogo entre os textos verbal e visual que demonstra o quanto os sentidos da narrativa podem ser ampliados quando essas duas linguagens dialogam entre si, em um jogo sequencial de imagens e palavras harmonicamente construído. A complexidade e a sutileza do projeto gráfico-editorial do livro materializam a atmosfera de traição, inveja, risco e dor que perpassa a trajetória das personagens. Graça Ramos (2011) inicia sua análise do livro *Raposa* chamando atenção para a capa e as folhas de guarda da obra.

Sinta já na capa o calor que a mistura das cores vermelho e dourado produz. Os olhos do animal brilham tanto que parecem animados. [...] Na primeira página, dupla, a floresta parece pegar fogo. Na próxima, o texto verbal apresenta os autores, e o visual mostra um cão segurando à boca uma ave, cuja cor preta, se destaca. As orelhas do cão parecem duplicadas pela ação do vento. O leitor está apresentado a todos os personagens da história: Raposa, Cão e Galinha. O texto visual funciona como escritura, pois só mais tarde o texto verbal irá identificar os protagonistas da história. (RAMOS, 2011, p. 87).

Se o projeto gráfico se mostra complexo e cheio de detalhes, não menos complexa é a temática e a abordagem dada a ela pelos textos verbal e visual. Os personagens Cão, Galinha e Raposa vivem uma história perpassada pela

solidariedade, amizade e lealdade, mas também pela inveja, traição, ciúmes e arrependimento.

Diante dessas características da obra acima mencionadas, poder-se-ia imaginá-la inadequada para crianças pequenas. Não por acaso, o livro integra o acervo de obras do PNBE⁷, que, no ano de 2006, destinou-se a leitores dos anos finais do Ensino Fundamental (crianças e jovens entre onze e quatorze anos de idade). Como já informado anteriormente, o evento de letramento literário aqui analisado teve acento em uma turma de crianças de quatro anos. Nessa turma, a presença da literatura era constante, mesmo antes do início do Projeto, fato que se constituía uma exceção em relação às demais classes. As crianças não apenas vivenciavam diariamente leituras realizadas pela professora, como também tinham livre acesso aos livros infantis, em momentos diversificados da rotina. Além disso, no trabalho pedagógico cotidiano da professora, a literatura ganhava destaque ao interagir com outras linguagens, contribuindo para ampliar e reconfigurar as experiências infantis.

A leitura do livro *Raposa* foi realizada na sala de atividade das crianças, na UMEI, por uma das pesquisadoras do grupo. Aproximadamente vinte crianças estavam sentadas ao chão ou agachadas, agrupadas próximas umas das outras, em frente à cadeira da mediadora. O vídeo analisado, resultado da edição feita a partir da gravação original, tem a duração de 06 min 01s.

O evento de letramento literário será analisado tomando como referência as habilidades descritas por Soares (1998). Para a pesquisadora, a leitura requer, além da decodificação de símbolos escritos,

[...] a habilidade de captar significados; a capacidade de interpretar sequências de ideias ou eventos, analogias, comparações, linguagem figurada, relações complexas, anáforas; e, ainda, a habilidade de fazer previsões iniciais sobre o sentido do texto; de construir significado combinando conhecimentos prévios e informação textual; de monitorar a compreensão e modificar previsões iniciais quando necessário; de refletir sobre o significado do que foi lido, tirando conclusões e fazendo julgamentos sobre o conteúdo. (SOARES, 1998, p. 69)

Vejam, a seguir, como essas habilidades são mobilizadas durante a leitura do livro *Raposa*, com a turma de quatro anos da UMEI parceira da investigação.

⁷ Para conferir o acervo do Programa Nacional Biblioteca da Escola, consultar <<https://goo.gl/mFd4pB>>.

A pesquisadora inicia a atividade de leitura mostrando às crianças a capa do livro e perguntando que título elas dariam à história, ao que as crianças respondem “raposa”. Diante da resposta das crianças, a pesquisadora indaga sobre como as crianças chegaram àquela conclusão. Muitas delas referem-se à palavra grafada no alto da capa, ainda que nenhuma delas lesse convencionalmente. A pesquisadora continua

P: /.../ *por que tem escrito* (reproduzindo a resposta das crianças) *e por quê?* ... (alongando a última letra sugerindo que as crianças completassem a frase).

M: *tem uma raposa.*

P: *sobre o que será essa história?*

D: *uma raposa.*

P: (em tom de confirmação) *uma raposa.*

(várias crianças falam ao mesmo tempo, algumas se ajoelham para tentar ver melhor o livro).

A apresentação da capa e as primeiras perguntas da pesquisadora provocam previsões iniciais sobre o sentido do texto que será lido a seguir. Entretanto, é uma das crianças quem dá início a uma leitura perspicaz da imagem estampada na capa. Tal leitura requer, como se verá a seguir, que se estabeleçam relações complexas a partir de uma linguagem figurada.

F: *uma raposa do maaaaa!* (Com um tom de voz ao mesmo tempo de suspense e de ironia).

P: *uma raposa do mal?* (Demonstrando espanto). *Por que do mal?*

(Várias crianças comentam algo ao mesmo tempo).

F: *por que olha a cara daquela Raposa!* (Com um tom que expressa obviedade).

T: *por que os caçadores tentam caçar ela.*

P: *é verdade... olha só o que a F tá falando: que é uma raposa do mal, por que “olha só a cara dela”. Mas, o que na cara dela que fala que ela é má?*

Crianças: (Várias crianças respondem ao mesmo tempo). *O olho.*

P: *que que os olhos dela fazem?*

J: *tá brilhando.*

F: *que brilhando?!* (indignada) *Tá assim ó* (faz um gesto com os dedos, esticando os olhos). (Risos).

K: *são riscos.*

P: *será que isso é olho de ...raposa má?*

Crianças: *não!*

Crianças: *é! é! é!*

(Várias crianças falam ao mesmo tempo, umas dizendo que sim e outras que não. Algumas crianças se ajoelham para ver mais de perto o livro e outras tentam se aproximar da cadeira onde está sentada a pesquisadora).

Os recursos gráficos, que dão aos olhos da Raposa brilho e formato sugestivos, além das cores e do material utilizados na capa do livro, produzem, nessas crianças que iniciam seu processo como leitoras de literatura, um significado peculiar. Interpretar esses recursos gráficos, atribuindo a eles os sentidos que a leitura da história confirmará, é uma capacidade, em geral, presente em leitores mais experientes.

Essa capacidade de ler a imagem e atribuir a ela sentidos é mais uma vez mobilizada quando a pesquisadora, ao dar continuidade à exploração do livro, pede às crianças que antecipem o que está ocorrendo na história, apresentando a elas as primeiras folhas de guarda.

P: [...] *Então vamos ler pra descobrir se essa Raposa é... má como vocês disseram por causa dos olhos?*

(Passa a página e mostra as folhas de guarda nas quais aparece uma floresta em chamas. As crianças permanecem muito atentas)

Que que tá acontecendo, hein? Que cês acham que tá acontecendo aqui?

Crianças: (várias crianças respondem) *tá pegando fogo. Fogo!*

Pode parecer evidente o sentido atribuído pelas crianças a partir da imagem contida nas folhas de guarda. Entretanto, a leitura de quaisquer imagens exige do leitor um deslocamento que lhe permita reconhecer, no icônico, traços da realidade. Essa capacidade está dada, de um lado, pela semelhança entre imagem e objeto representado, mas também, por outro, pelo acúmulo de conhecimentos acerca das representações icônicas, que são resultado de construções culturalmente estabelecidas. A imediata identificação de várias crianças da turma de que se tratava de uma floresta em chamas sugere a familiaridade desses sujeitos com imagens utilizadas em obras ilustradas. Essa leitura da imagem pressupõe o reconhecimento, no traço dos objetos, nas cores empregadas, da representação de árvores incendiadas.

Outra habilidade diversas vezes mobilizada ao longo da atividade foi a de construção de novos significados, na medida em que as crianças combinavam

conhecimentos prévios com informações textuais. Na sequência abaixo, as crianças são instigadas a elaborar hipóteses a partir do que sugerem as imagens e as ações dos personagens nelas expressas.

[...]

B: *tá comendo ainda.*

P: *//ele tá com ele na boca. E o que mais que ele tá fazendo?*

Crianças: (algumas crianças respondem juntas) *correndo.*

P: *correndo* (repete o que as crianças dizem para confirmar a adequação da resposta). *Por que será, hein?*

G: *por que a mãe do passarinho deve tá correndo atrás dele.*

P: *pode ser. Ele tá fugindo rápido pra dar tempo dele comer o passarinho. Se ele estiver querendo comer, pode ser isso!* (passa a página). *E agora?*

Crianças: (várias respondem ao mesmo tempo) *a Raposa... //a Raposa e o Cachorro! // Outra raposa.*

F: *ah! A raposa tá atrás do cachorro. E o cachorro tá atrás ...da ave!* (Sorri como se estivesse em dúvida em relação a sua interpretação).

R: (Levantando o braço para pedir a palavra) *ah, já sei! //*

F: (tenta interromper) *// e a ave tá atrás... //*

R: *// o cachorro tá levando o Passarinho pra Raposa não comer.*

P: *pode ser! //* (A pesquisadora aponta para R, indicando que concorda com a fala dele. F tenta nova interrupção, mas a pesquisadora prossegue). *Também é uma hipótese//*

F: (finalmente consegue falar) *a Raposa também gosta de ...de aves.*

P: *verdade! Eles podem tá competindo pela ave pra ver quem vai comer primeiro; ou então o Cachorro pode tá salvando a Ave, da Raposa* (aponta para R indicando que fora dele a ideia).

F: *ou a Raposa salvando o cachorro.*

P: *Exatamente. Então vamos ver. Vamos ler pra descobrir.* (Inicia a leitura do livro, passando as páginas voltadas para as crianças que permanecem todas sentadas e atentas até o término da leitura da história).

Nesse trecho acima, importa também destacar a condução adequada e pertinente da pesquisadora. Ela vai tecendo com as crianças uma teia de significados possíveis. Aproveita cada hipótese levantada, referendando-as e, ao mesmo tempo, vai construindo novas possibilidades a partir delas, sem antecipar ou impor sentidos definitivos ao grupo.

Os dois últimos trechos a seguir referem-se ao momento de finalização da leitura do livro. No primeiro deles, materializa-se mais uma evidência de que essas crianças vivenciavam, costumeiramente, experiências significativas com leituras literárias.

P: (A pesquisadora termina a leitura da história, lendo a última frase do livro) “[...] e lentamente, cambaleando, ela começa seu longo caminho de volta”.

Crianças: (As crianças permanecem em silêncio e sentadas, apenas uma delas exclama demonstrando desagrado com o fato de a história ter chegado ao fim) *Ahhhhh!*

T: (Levantando o braço em meio a um princípio de falas coletivas) *Posso ver?//*

G: // (ao mesmo tempo que T) *Lê a quarta capa?*

P: *a quarta capa?* (fala mais alto para que toda a turma preste atenção no que T solicitou). *A quarta capa tá falando assim ó* (lê o texto contido na quarta capa do livro) *“Cão e Galha são amigos, mas quando Raposa aparece na mata, tudo muda. Raposa é um drama exemplar sobre amizade, lealdade, risco e traição – um tema profundo para todas as idades”.*

A criança, ao solicitar que a pesquisadora leia para ela as informações contidas na quarta capa do livro, talvez o faça em busca de pistas para interpretar o final da história, já que o mesmo se caracteriza como um final aberto, que comporta diferentes sentidos. A criança lança mão de uma das habilidades requeridas, como vimos acima, quando pensamos na prática da leitura: apoiar-se em conhecimentos paratextuais para auxiliar na construção de sentidos. Essa criança conhece esse gênero discursivo, que se apresenta na quarta capa, e sabe o que esperar dele.

No último excerto, constata-se mais uma vez a competência leitora da turma na medida em que as crianças se mostram capazes de refletir sobre o significado do que fora lido, tirando conclusões e fazendo julgamentos sobre o conteúdo do texto.

T: (Erguendo os braços para pedir a palavra) *posso ver?*

P: *pode! Mas deixa eu perguntar uma coisa pra vocês: o que ... que... a Raposa queria com a Galha?*

Y: *Deixar ela sozinha ...*

V: *No fogo.*

P: *deixar ela sozinha* (fala bem baixinho, como se tivesse sido surpreendida pela resposta da criança). *Por que, Y?*

Crianças: *Por que ela... por que...*

Y: *por que ela tava com inveja do cão!*

P: *Inveja por causa de quê?*

Y: (tentando formular a resposta) *por que ...por que...*

V: *por que ele tinha amigos e a raposa não.*

P: *exatamente! E essa história tem um final feliz?*

Crianças: *Não!*

F: *não! Tem um final mal. (Risos).*

P: *tem um final surpreendente, né? Cês querem ver? //* (oferece o livro para as crianças pegarem. Inicia-se uma dispersão e as crianças começam a conversar).

Y: *// (Falando ao mesmo tempo que a pesquisadora) que ele pode ser feliz ou não! Que ela pode morrer no meio do deserto antes de chegar ou pode conseguir chegar! (A fala de Y é quase inaudível por que as crianças já estão dispersas e conversando entre si).*

P: (A pesquisadora, visivelmente entusiasmada, recupera a fala da criança) *Gente, olha isso que a Y falou... Eu perguntei se a história tinha um final feliz e ela falou assim... fala de novo, alto!*

Y: *Que a gente pode saber se ela foi pra casa ou morreu antes de ir!*

P: (A pesquisadora retoma a fala fazendo uma síntese). *Pode ter um final feliz ou não! Ou ela vai morrer no meio do deserto ou ela vai conseguir chegar pra reencontrar o cão. Verdade... fica no ar, né, o final... Muito bem pessoal, vocês gostaram?*

Além dos aspectos anteriormente analisados, o fato de crianças tão pequenas produzirem sentidos a partir de uma obra que suscita sentimentos tão complexos, os quais, conforme poderiam supor alguns adultos, sequer fariam parte do universo infantil, é também um elemento que chama especial atenção na conclusão desse evento de letramento literário.

Considerações finais

Os episódios com os quais dialogamos ao longo deste artigo nos incitam à reflexão sobre a complexidade da educação literária de crianças e professoras e sobre as condições em que essa formação pode ocorrer, em contextos institucionais de Educação Infantil. Remetem à dimensão estética da formação como aquela capaz de romper com certa "anestesia", resultante de rotinas fragmentadas, de visões pragmáticas atribuídas ao texto literário e da dificuldade de compreender as crianças como seres criativos e inteligentes. A dimensão estética busca, portanto, promover a estesia que o contato com a obra de arte pode evocar. A literatura, ao abrir caminho para as primeiras experiências com o universo fabular, é manifestação de uma dimensão fundamental da infância: a possibilidade de transgredir o instituído, de recriar o mundo dado por meio

de elaboração de outros mundos imaginados. Daí a centralidade que o texto literário assume na educação das novas gerações e a sua afirmação como um direito fundamental dos seres humanos desde o seu nascimento.

Para contribuir com esse tipo de formação, as pesquisas colaborativas aqui analisadas tiveram o importante papel de desvelar os sentidos que as docentes e também as crianças produziam em relação à literatura. Esse aprendizado humanizador envolve uma educação da sensibilidade, de professoras e crianças, assim como a apropriação de saberes e conhecimentos necessários às docentes para a realização de boas escolhas das obras a serem lidas, da organização dos espaços para a efetiva disponibilização das mesmas e de consistentes e adequadas estratégias metodológicas para apoiar as leituras e as conversas sobre elas, com as crianças.

Uma educação literária exige das professoras uma ação profissional competente, que na analogia de Steiner (2009) equivaleria à dos carteiros. “[...] É um trabalho muito bonito ser professor, aquele que entrega as cartas, embora não as escreva. [...] Somos os carteiros, e somos importantes. Os escritores precisam de nós para chegar a seu público. É uma função muito importante, mas não é o mesmo que criar” (STEINER, 2009, p. 4).

Mas qual a importância de se entregarem cartas? A importância está obviamente no fato de fazê-las chegar, mas está também na forma como as entregamos. É preciso despertar, naquele que as irá receber, o desejo de conhecer o seu conteúdo; fazê-lo compreender a importância transformadora desse conteúdo; ter ciência dos riscos decorrentes de sua apropriação pelo seu caráter transformador e, por isso mesmo, pela imprevisibilidade do que irá acarretar no sujeito que dele se apropria. Como o carteiro do filme, cabe às professoras perceberem a potência das crianças para lidar com os temas trazidos pelos textos literários e sensibilizá-las para a forma estética com a qual a literatura trabalha esses temas e, assim, vislumbrarem infinitas possibilidades para a mediação entre crianças e textos literários.

REFERÊNCIAS

- ASSIS, Machado. *Um Apólogo*. Ilustrações: Fernando Vilela. São Paulo: Escala Editorial, 2008.
- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1992.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BELO HORIZONTE. Lei nº 8.679, de 11 de novembro de 2003. Cria as Unidades Municipais de Educação Infantil e o cargo de educador infantil, altera as leis nºs 7.235/96 e 7.577/98 e dá outras providências. *Diário Oficial do Município*, Poder Executivo, Belo

Horizonte, 11 de novembro de 2011. Disponível em: <<https://www.cmbh.mg.gov.br/>>. Acesso em: 27 jul. 2018.

BRASIL. Lei 11.738, de julho de 2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 17 jul. 2008, Seção 1. p. 1. Disponível em: <<https://goo.gl/nTWQJq>>. Acesso em: 16 jul. 2018.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antonio. *Vários Escritos*. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011. p.171-193.

COLOMER, Teresa. *Andar entre livros*. A leitura literária na escola. São Paulo: Global, 2007.

FOCHI, Paulo. A didática dos campos de experiências. *Revista Pátio*, Porto Alegre, n. 49, out. 2016. Disponível em: <<https://goo.gl/rrrwaw>>. Acesso em: 24 jul. 2018.

MATA, Juan. O direito das crianças de sonhar. In: GOBBI, Marcia Aparecida; PINAZZA, Monica Appezzato. *Infância e suas linguagens*. São Paulo: Cortez, 2014.

PETRILLI, Susan. Uma leitura inclassificável de uma escritura inclassificável: a abordagem bakhtiniana da literatura. In: PAULA, Luciane de; STAFUZZA, Grenissa. (Orgs.) *Círculo de Bakhtin: teoria inclassificável*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2010.

RAMOS, Graça. *A imagem nos livros infantis*. Caminhos para ler o texto visual. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SOARES, Magda. Letramento: como definir, como avaliar, como medir. In: SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998. p. 61-125.

SOUZA, Maiara Ferreira de. *Tempos e espaços de leitura literária na educação infantil*. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2018.

STEINER, George. O carteiro. *Jornal Folha de São Paulo*, São Paulo, 18 jan. 2009. Caderno Mais, p. 4-5.

TORERO, José Roberto; PIMENTA, Marcus. A. *Chapeuzinhos coloridos*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2010.

TRIPP, David. Pesquisa Ação: uma introdução metodológica. *Educação e Pesquisa*, v. 31, n. 3, set/dez, 2005. São Paulo, 2005.

VIGOTSKI, Lev Semyonovich. *Psicologia Pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

WILD, Margaret; BROOKS, Ron. *Raposa*. São Paulo: Brinque-Books, 2005.

Texto recebido em 08 de junho de 2018.
Texto aprovado em 08 de agosto de 2018.