

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UFMG
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSU EM DOCÊNCIA NA
EDUCAÇÃO BÁSICA

Andréa de Oliveira Santos Lima

**CONTRIBUIÇÕES DA LITERATURA NA FORMAÇÃO DO LEITOR NA
EDUCAÇÃO INFANTIL: ESTUDO DO LIVRO *NÃO É UMA CAIXA***

Belo Horizonte

2019

Andréa de Oliveira Santos Lima

**CONTRIBUIÇÕES DA LITERATURA NA FORMAÇÃO DO LEITOR NA
EDUCAÇÃO INFANTIL: ESTUDO DO LIVRO *NÃO É UMA CAIXA***

Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização apresentado como requisito parcial para a obtenção do título de Especialista em Processos de Alfabetização e Letramento, pelo Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Docência na Educação Básica, da Faculdade de Educação/ Universidade Federal de Minas Gerais.

Orientador: Gilcinei Teodoro Carvalho

Belo Horizonte

2019

FICHA CATALOGRÁFICA

L732c

Lima, Andréa de Oliveira Santos, 1977-

Contribuições da literatura na formação do leitor na educação infantil [manuscrito]: estudo do livro não é uma caixa / Andréa de Oliveira Santos Lima - Belo Horizonte, 2019.

36 f., il.

Monografia - (Especialização) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

Orientador: Gilcinei Teodoro Carvalho

1. Educação. 2. Educação de crianças. 3. Literatura infantojuvenil. 4. Leitura. 5. Interesses na leitura.

I. Título. II. Carvalho, Gilcinei Teodoro. III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 372.4

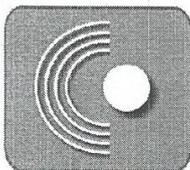
Catálogo na Fonte: Biblioteca da FaE/UFMG

Bibliotecário: Moema Brandao da Silva. CRB6 1581 (Atenção: É proibida a alteração no conteúdo, na forma e na diagramação gráfica da ficha catalográfica†.)

* Ficha catalográfica elaborada com base nas informações fornecidas pelo autor, sem a presença do trabalho físico completo. A veracidade e correção das informações é de inteira responsabilidade do autor, conforme Art. 299, do Decreto Lei nº 2.848 de 07 de Dezembro de 1940 - "Omitir, em documento público ou particular, declaração que dele devia constar, ou nele inserir ou fazer inserir declaração falsa ou diversa da que devia ser escrita..."

* Conforme resolução do Conselho Federal de Biblioteconomia nº 184 de 29 de setembro de 2017, Art. 3º - "É obrigatório que conste o número de registro no CRB do bibliotecário abaixo das fichas catalográficas de publicações de quaisquer natureza e trabalhos acadêmicos".

* Conforme Art. 297, do Decreto Lei nº 2.848 de 07 de Dezembro de 1940: "Falsificar, no todo ou em parte, documento público, ou alterar documento público verdadeiro..."



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
Curso de Especialização em Formação de Educadores para
Educação Básica

**ATA DE DEFESA DO SEXCENTÉSIMO SEXAGÉSIMO SEXTO TRABALHO FINAL DO CURSO
DE ESPECIALIZAÇÃO EM FORMAÇÃO DE EDUCADORES PARA EDUCAÇÃO BÁSICA
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO PROCESSOS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO**

Aos sete dias do mês de dezembro do ano de dois mil e dezenove, realizou-se, na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, a apresentação do trabalho final de conclusão do Curso de Especialização em Formação de Educadores para Educação Básica – com o título “Contribuições da literatura na formação do leitor na Educação Infantil: estudo do livro *Não é uma Caixa*”, do(a) aluno(a) **Andréa de Oliveira Santos Lima**. A banca examinadora foi composta pelos seguintes professores: Gilcinei Teodoro Carvalho (orientador) e Viviane Maria Quintiliano Vianna. Os trabalhos iniciaram-se às 8h, atendendo a uma escala de apresentações definida pelo(a) orientador(a). Após a apresentação oral do trabalho, a banca examinadora fez uma arguição ao aluno(a). A banca se reuniu, em seguida, sem a presença do(a) aluno(a) e do público, para fazer a avaliação final. Em conclusão, a banca examinadora considerou o trabalho APROVADO, atribuindo-lhe a nota 90, conceito A. O resultado final do trabalho foi comunicado ao aluno(a), que deverá encaminhar à Secretaria do curso a versão final em meio digital para (laseb@fae.ufmg.br) e submeter o trabalho salvo em formato PDF/A de acordo com as orientações da Biblioteca universitária da UFMG, Repositório Institucional (www.repositorio.ufmg.br). Nada mais havendo a tratar, eu, Ana Maria de Castro Rocha, secretária do colegiado do curso, lavrei a presente ata que, depois de lida e aprovada, será por mim assinada e pelos demais membros presentes. Belo Horizonte 07 de dezembro de 2019.

Aluno(a) Andréa de Oliveira Santos Lima
Andréa de Oliveira Santos Lima

Registro na UFMG: 2018749700

Gilcinei Teodoro Carvalho
Professor(a) Orientador(a)

Viviane Maria Quintiliano Vianna
Professor(a) Convidado(a)/avaliador(a)

Ana Maria de Castro Rocha
Secretária do Colegiado de Curso de Especialização
Em Formação de Educadores para Educação Básica

RESUMO

Este trabalho procura analisar a formação do leitor na Educação Infantil a partir da aplicação de um projeto literário de modo lúdico, em especial, a partir do estudo do livro *Não é uma caixa*. Buscou-se, com isso, identificar as potencialidades de projetos com livros literários na formação de leitores na Educação Infantil, verificando as contribuições dos textos escritos e imagéticos no desenvolvimento do processo da aquisição da linguagem que permeia o papel do professor como mediador no acesso à leitura do livro infantil. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, exploratória e empírica, por meio de uma pesquisa-ação em uma turma de Educação Infantil em Belo Horizonte – Minas Gerais, especificamente com crianças de 4 a 5 anos, caracterizando-se como pesquisa narrativa a partir de um livro de texto verbal e imagético. Para tanto, tem como referências teóricas autores que discorrem sobre literatura infantil e letramento literário, como Lajolo e Zilberman (2007), Cosson (2014) e Soares (2014). Como processo que se requer uma compreensão da trajetória singular da turma de 4 a 5 anos, foi desenvolvido um panorama histórico brasileiro da Literatura Infantil, abordando o estudo do livro *Não é uma caixa*, literatura e pesquisa-ação. Os procedimentos realizados envolveram a criação e efetivação das hipóteses construídas pelas crianças a partir da leitura e discussão do livro, revelando que o desenvolvimento de projetos de leitura de Literatura Infantil promove fruição literária, além de, por meio da ludicidade, favorece a formação de leitores, em especial na Educação Infantil na faixa etária de 4 a 5 anos.

Palavras-chave: Literatura Infantil. Educação Infantil. Mediação Literária.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - Capa da obra <i>Não é uma caixa</i> , Antoinette Portis	p. 17
FIGURA 2 - Não é uma caixa , folha de guarda	p. 18
FIGURA 3 - Não é uma caixa , folha de rosto	p. 18
FIGURA 4 - Não é uma caixa , página 01 e 02	p. 19
FIGURA 5 - Não é uma caixa , páginas 03 e 04	p. 19
FIGURA 6 - Não é uma caixa , páginas 07 e 08	p. 20
FIGURA 7 - Não é uma caixa , páginas 15 e 16	p. 21
FIGURA 8 - Não é uma caixa , páginas 19 e 20	p. 22
FIGURA 9 - Não é uma caixa , páginas 23 e 24	p. 23
FIGURA 10 - Não é uma caixa , páginas 25 e 26	p. 23
FIGURA 11 - Não é uma caixa , contra capa	p. 24

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	8
2 CONTEXTUALIZAÇÃO NA ESCOLA PESQUISADA.....	11
3 REFERENCIAL TEÓRICO.....	14
3.1 Literatura infantil no Brasil: um panorama histórico brasileiro	14
3.2 Literatura infantil, aprendizagem e educação infantil	15
4 APRESENTAÇÃO DO LIVRO <i>NÃO É UMA CAIXA</i>.....	17
4.1 Desenvolvimento da pesquisa e análise dos dados	24
CONSIDERAÇÕES FINAIS	33
REFERÊNCIAS.....	35

1 INTRODUÇÃO

Existe uma forma de viajar sem sair do lugar e o passaporte é o livro, sendo o de Literatura Infantil aquele que permite que a criança possa fantasiar e ir além da sua própria realidade. É possível encontrar diversos escritores brasileiros que se dedicam a escrever histórias voltadas para as crianças, englobando variados assuntos que perpassam diferentes temas, como a relação com a família, a vida de animais e, também, a sexualidade, a diferença de gênero, as questões de afrodescendência, entre outros.

Pensando nessa diversidade de autores, seria interessante encontrar um catálogo contendo os nomes de escritores(as) reconhecidos(as) nacionalmente e suas respectivas produções. Assim, é pertinente fazer uma busca rápida para saber quais são os autores do século XIX e XX que se destacam no cenário brasileiro da Literatura Infantil: Monteiro Lobato (1882-1948), José de Alencar (1829-1877), Cecília Meireles (1901-1964), Carlos Drummond de Andrade (1902-1987), Machado de Assis (1839-1908), Clarice Lispector (1920-1977), Graciliano Ramos (1892-1953), Guimarães Rosa (1908-1967).

Ao realizar uma busca pelo Portal de periódicos Capes ou ainda no Google Acadêmico, usando os descritores *Literatura Infantil*, *catálogo* e *autores brasileiros*, pode-se afirmar que, no primeiro, não se encontrou nenhum resultado que contemplasse exatamente o objeto de busca desta pesquisa e, no segundo, foi possível encontrar resultados consideráveis, mas que, em sua maioria, não discorrem diretamente sobre os principais autores contemporâneos nem sobre a literatura infantil. Ou seja, ainda há muito a se investir nos estudos acadêmicos sobre a Literatura Infantil.

Destaca-se, no universo de produção intelectual, o livro de Lajolo e Zilberman (2007) como um dos poucos resultados que atendem à busca inicial deste trabalho para fundamentar a Literatura Infantil dentro de referencial teórico recente. Contudo, não é o foco deste trabalho debater quais são os autores contemporâneos que se destacam no cenário nacional.

A respeito da prática pedagógica destinada à Educação Infantil, é possível encontrar diversos documentos legislativos e normativos que orientam o funcionamento desta etapa de ensino. O documento mais recente é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que orienta que

Essa intencionalidade consiste na organização e proposição, pelo educador, de experiências que permitam às crianças conhecer a si e ao outro e de conhecer e compreender as relações com a natureza, com a cultura e com a produção científica, que se traduzem nas práticas de cuidados pessoais (alimentar-se, vestir-se, higienizar-se), nas brincadeiras, nas experimentações com materiais variados, na aproximação com a literatura e no encontro com as pessoas (BRASIL, 2017, sp).

Levando em consideração o exposto, e refletindo o cotidiano da Educação Infantil, indica-se que as práticas de ensino-aprendizagem remetem à seguinte problemática: em que medida o desenvolvimento de projetos de leitura a partir da Literatura Infantil, valendo-se da sua ludicidade, favorecem a formação de leitores na faixa etária de 4 a 5 anos?

Esta pesquisa se justifica pela relevância que a Literatura infantil pode ter na Educação Infantil, entendendo-a como fundamental para a aquisição de conhecimentos e para a ludicidade, bem como para o tratamento da informação e para a interação entre pares e professor-aluno. Pressupõe-se, de acordo com as argumentações defendidas neste estudo, a necessidade do planejamento de projetos envolvendo a Literatura infantil, os quais sejam pertinentes à aplicação coerente de atividades que despertem o prazer de ler e que deveriam estar presentes diariamente na vida das crianças, desde bebês.

A escolha da instituição para realizar este estudo ocorreu devido ao fato de ser a turma em que a autora é regente, o que facilita a obtenção de dados, análise e observação para atingir os objetivos propostos. Além disso, trata-se um projeto de leitura que envolve a escola e as demais professoras da Educação Infantil, com conhecimentos e visão prévia sobre projetos literários.

A escolha da faixa etária para este plano de ação foi feita por dois motivos. Em um primeiro momento, por ser a turma em que a pesquisadora atua e, em um segundo momento, por ser uma fase próxima à transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. De acordo com a BNCC (BRASIL, 2017), essa transição entre essas duas etapas que fazem parte da Educação Básica necessita de uma atenção especial “para que haja equilíbrio entre as mudanças introduzidas, garantindo **integração e continuidade dos processos de aprendizagens das crianças**” (grifo do autor).

Nesse contexto, entende-se a importância dada atualmente à iniciação lúdica do pré-leitor no mundo da literatura, mesmo antes de iniciado o processo de

alfabetização formal, sendo que as pesquisas atuais apontam que a formação do pequeno leitor deve começar desde bebê e prosseguir em gradativo aprofundamento até o final do seu ciclo de estudos na escola.

Em outras palavras, a Educação Infantil é um espaço que valoriza a infância e o brincar. Desse modo, ocorre o respeito às singularidades e às diferentes relações que elas estabelecem com os conhecimentos, assim como a natureza das mediações de cada etapa. A BNCC (2017) ainda orienta que é relevante estabelecer estratégias de acolhimento e adaptação, tanto para as crianças quanto para os docentes, de modo que a nova etapa seja construída com base no que a criança sabe e é capaz de fazer, em uma perspectiva de continuidade de seu percurso educativo.

Nesse sentido, são justificáveis projetos que envolvam e já preparem as turmas de 4/5 anos para as formalidades do Ensino Fundamental, como o caso da aplicação deste projeto literário, que envolve a aprendizagem contextualizada que, de maneira lúdica, promove a produção de sentido nos processos de leitura.

A partir dessa problemática, o presente plano de ação foi desenvolvido com o objetivo geral de analisar a influência da Literatura Infantil na formação do leitor na Educação Infantil ao desenvolver um projeto literário de modo lúdico.

Com base no estudo do livro *Não é uma caixa*, buscou-se identificar as potencialidades de projetos com livros de Literatura Infantil na formação de leitores na Educação Infantil, em específico na turma com a faixa etária de 4 e 5 anos, que é o *locus* desta pesquisa-ação. Acrescenta-se, ainda, o objetivo específico de verificar quais são as contribuições dos textos escritos e imagéticos no desenvolvimento do processo da aquisição da linguagem que permeia o papel do professor como mediador no acesso à leitura do livro infantil.

No que se concerne aos aspectos metodológicos, trata-se de uma investigação qualitativa, caracterizando-se como pesquisa-ação estruturada em 3 seções. Na primeira, a pesquisa contextualiza uma escola pública da rede municipal de Belo Horizonte que atua na educação infantil. Na segunda, optou-se por descrever o panorama histórico brasileiro da Literatura Infantil, bem como o seu percurso na aprendizagem das crianças de 4 e 5 anos matriculadas na Educação Infantil. Na terceira, buscou-se a apresentação do livro *Não é uma caixa*, apontando o desenvolvimento e a análise dos dados que promoveram situações de aprendizagem.

2 CONTEXTUALIZAÇÃO NA ESCOLA PESQUISADA

Este trabalho apresenta uma pesquisa de natureza qualitativa, exploratória e empírica por meio de uma pesquisa-ação em uma turma de Educação Infantil de uma EMEI em Belo Horizonte – Minas Gerais, localizada no bairro Novo Aarão Reis, especificamente com crianças de 4 a 5 anos, turma atual de 2019. A pesquisa ação, de acordo com Medeiros (2019), permite que o pesquisador seja ao mesmo tempo o sujeito da ação, por poder pesquisar a própria prática, e ainda ser o sujeito pesquisado. Para a coleta de dados optou-se pela observação, tendo como *corpus* de investigação a turma em que a pesquisadora é regente. Assim, pontua-se que “o cuidado na escolha e na construção do instrumento da pesquisa, seja um questionário, um roteiro de entrevista ou de observação, [...] é fundamental para a compreensão do problema proposto” (EITERER; MEDEIROS, 2010, p. 18).

Gil (2008), por sua vez, ressalta a pesquisa-ação como uma pesquisa que se distancia dos princípios da pesquisa científica acadêmica por suas características, uma vez que a objetividade da pesquisa empírica clássica não é observada. Retomando Medeiros (2010), a esse respeito a autora pontua que mais do que nunca o rigor com o método deve se fazer presente, pois é quase impossível uma postura de neutralidade científica. Na percepção da autora, é relevante manter o foco em pesquisar para compreender, analisar, agir intencionalmente, avaliar, rever e transformar a prática.

Sobre o local de desenvolvimento da pesquisa, a história da escola iniciou-se na década de 1990. O prédio é composto por 2 andares, sendo que o primeiro andar tem o *hall* de entrada, a cantina, a secretaria, a sala de direção, coordenação, banheiros, fraldário, brinquedoteca e salas da faixa etária de 1 e 2 anos, para os alunos que permanecem em horário integral. No segundo andar, tem 6 salas, banheiros e sala dos professores. No total, a escola atende, neste ano letivo de 2019, 270 crianças entre 1 a 5/6 anos. As famílias atendidas são provenientes de bairros variados, sendo alguns deles mais próximos e outros mais distantes. A maioria das crianças pertence a uma realidade socioeconômica baixa, cujos pais têm funções trabalhistas laborais correspondentes a empregos como domésticas, pedreiros ou profissionais autônomos, com grau de escolaridade incompleto e, em

alguns casos, até de analfabetismo. De acordo com os dados de cadastro na ficha dos pais e responsáveis, poucos têm o Ensino Médio completo.

Com relação ao grupo docente, 27 professores apresentam especialização na área de educação. Os funcionários, em sua maioria, têm ensino fundamental e ocupam as funções de porteiros, cantineiras, auxiliares de serviços gerais e monitoras de apoio aos alunos.

O projeto político pedagógico dessa instituição considera que se faz extremamente importante usar a palavra escrita e a leitura na forma lúdica, pois o lúdico na Educação Infantil é a maior via de se consolidar um bom trabalho e é através dele que as crianças dão função ao brinquedo e, conseqüentemente, aos assuntos tratados. A proposta nessa EMEI é trabalhar de acordo com a realidade das crianças de maneira provocativa, promovendo experiências lúdicas de leitura e escrita.

Para a realização da pesquisa, o instrumento de coleta de dados escolhido foi observação comportamental dos alunos durante a realização da roda de leitura, sendo feita de modo científico e sistemático, realizando anotações no diário de bordo da turma diariamente. Posto isto, o presente plano de ação foi trabalhado com a turma de faixa etária 4 e 5 anos dessa escola, turno da tarde, composta por 25 alunos.

Assim, o desenvolvimento do trabalho foi estruturado em quatro etapas e ainda contou com a pré-etapa, em que se dedicou tempo para realizar o planejamento das atividades em comum para as professoras.

Na primeira etapa, houve a introdução do trabalho realizado, que teve como norte a oferta dos estímulos/contextos/situações mais adequados para desenvolver o potencial de cada criança de 4 e 5 anos no ato da escolha de alguns livros, sendo disponibilizadas para as crianças diversas obras, entre elas *Não é uma caixa*, da autora Antoinette Portis. Embora o livro seja uma tradução e sua autora seja estadunidense, seu livro foi escolhido por possibilitar trabalhar a imaginação, conceitos de 'em cima e embaixo', 'dentro e fora', além de outras possibilidades de transpor a leitura para atividades práticas sensoriais na Educação Infantil.

A segunda etapa foi destinada para a abertura do projeto, em que as professoras (uma que era a de referência e duas coordenadoras) dedicam seu tempo para a explicação das partes de um livro, do significado de autor e a leitura do

livro supracitado. No intuito de estimular a parceria, foram convidados os familiares das crianças.

Desenvolvida esta etapa, a terceira foi pautada no trabalho realizado pela professora em sala. Nesse trabalho, a professora constrói uma mediação da leitura, procurando exercitar e vivenciar as linguagens apresentadas no livro demonstrado. Ou seja, na prática, deve-se vivenciar a importância e significado das marcas da leitura presentes no texto, seja escrito ou imagético.

Entre as atividades escolhidas, foi feita a 'roda de conversa' com as crianças para a leitura do livro *Não é uma caixa*, com o intuito de realizar uma sondagem com a turma para saber em quais situações havia a utilização da leitura na rotina diária da criança.

Outras sugestões de atividades, além das convencionais atividades escritas, são atividades sensoriais, como jogo da memória a partir do desenho feito pelas crianças das imagens apresentadas no livro, quebra-cabeça com caixa de leite com a reprodução do foguete visto, que podem ser confeccionadas de acordo com objetivos específicos para a atividade.

O desenvolvimento da quarta etapa foi voltado para realizar uma encenação a partir da história do livro *Não é uma caixa*, sendo que a apresentação foi realizada para as demais turmas da escola e ainda contou com a participação dos familiares.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

3.1 Literatura infantil no Brasil: um panorama histórico brasileiro

Delinear o panorama histórico da Literatura Infantil no Brasil não é uma tarefa fácil, pois existem muitas lacunas ao longo da história deste tema. Conforme apontam Lajolo e Zilberman (2007), os estudos nacionais sobre Literatura Infantil são bastante recentes, sendo que o projeto do livro das autoras acima esbarrou em alguns impasses: uma quase completa ausência de bibliografia de apoio, falta de tradição de pesquisa do assunto, o desaparecimento e/ou a dificuldade de consulta a muitos textos. De acordo com Tambara (2019, sp.),

Nota-se que há uma nítida opção por uma literatura infantil decorrente de uma adaptação da literatura originalmente escrita para um público adulto. Não há aproveitamento dos inúmeros contos infantis que granjearam significativa popularidade no Brasil, no século XIX. Embora os contos publicados pelos Irmãos Grimm e por Andersen fossem solenemente ignorados como textos de leitura escolar, houve alguns “autores” de contos que granjearam muita simpatia do sistema que administrava a rede de ensino brasileira, entre os quais se destacam: o cônego Schmid e F. Hoffmann.

Esta reflexão diz respeito ao ensino da literatura predominante utilizada nas salas de aula do final do século XIX até meados do século XX, fato que entra em consonância com Zilberman (2014, p. 223), que pontua que “um dos primeiros livros destinados às crianças a circular no Brasil deve ter sido o Tesouro dos meninos, traduzido do francês por Mateus José da Rocha.”

Em outras palavras, as primeiras produções eram obras traduzidas, destinadas aos meninos e à sua educação perante a sociedade. Nessa época, eram bem populares, também, os textos escritos pelos irmãos Grimm.

Retomando Lajolo e Zilberman (2007), pode-se analisar a cronologia histórica da Literatura brasileira tentando pontuar apenas os títulos referentes à Literatura Infantil, contendo autores que também publicaram obras juvenis. Pontua-se que a cronologia é referente às obras de autores nacionais que foram elencados no trabalho de Lajolo e Zilberman (2007) e de Tambara (2019).

A análise das obras listadas no trabalho de Lajolo e Zilberman (2007, p.161-179) permite descobrir uma série de informações a respeito da história da

Literatura Infantil no Brasil. Por exemplo, os primeiros registros de que se tem notícia a esse respeito é de autoria feminina e percebe-se a escassez de produções, o que pode indicar a necessidade de mais pesquisas a esse respeito ao se pensar em questões envolvendo o gênero na história do Brasil.

Figueiredo (2007) indica que “Júlia escreveu alguns contos infantis em colaboração com sua irmã, a também escritora Adelina Lopes Vieira”; ressalta-se que a escritora Júlia, nesse período, já estava casada e por isso a diferença de sobrenomes. Contudo, os nomes das duas autoras figuram apenas uma vez em relação à produção voltada para a infância e sabe-se que as bibliografias de ambas contribuíram para diversos outros públicos.

A segunda autora que aparece na referida tabela é Zalina Rolim, cujo nome é mencionado nos anos de 1893 e 1898. Pontua-se que conhecer a história de cada um dos autores e autoras que inauguraram a Literatura Infantil brasileira é enriquecedor, contudo não é o objeto de estudo do presente trabalho.

De um modo geral, percebe-se que, do final do século XIX até a década de 30 do século XX, existiam janelas temporais a respeito de produções destinadas ao público infantil e que à medida que o tempo vai passando foram surgindo um número cada vez maior de escritores (as) e produções da literatura destinadas às crianças.

Outro detalhe é que na linha cronológica apareceram autores (as) que se dedicaram à Literatura Infanto-Juvenil, sendo que as obras que são destinadas ao público juvenil não foram excluídas. Entretanto, a cronologia seria bem menor caso se optasse exclusivamente pela Literatura Infantil.

Diante de tudo isso, o que se pode notar é que inicialmente não existia uma dedicação exclusiva à escrita da Literatura Infantil, sendo que esta era como um complemento a que se podia recorrer. Posteriormente, surgem escritoras e escritores com uma predileção e dedicação exclusiva ao público infantil.

3.2 Literatura infantil, aprendizagem e educação infantil

Literatura Infantil representa muito mais do que uma contação de histórias na Educação Infantil, tem-se o momento de fruição literária para que a criança tenha contato e, assim, o princípio da valorização da cultura escrita é alcançado.

Diversos autores discorrem e investigam sobre a influência da literatura na infância. Zilberman (2014, p. 2) aponta que

A literatura marca sua presença em sala de aula desde a educação infantil, antecipando o processo de letramento que ela poderá ou não vir a estimular, mas que transcorrerá posteriormente, nas primeiras séries no ensino fundamental. Os livros oferecidos a crianças ainda não alfabetizadas nem sempre tomam o formato usual, podendo ser impressos em pano ou em plástico, com a ilustração predominando sobre o texto, e seguidamente assumindo a expressão digital. Porém, porque lidam com ficção e apelam à fantasia de seu destinatário, pertencem ao campo literário, em especial ao campo da literatura para crianças e jovens. É sob esse aspecto que a literatura se introduz na escola, mesmo quando se dirige a uma audiência ainda não leitora de matéria registrada pela escrita.

É necessário evidenciar que garantir uma educação literária às crianças da educação infantil com faixa etária de 4 e 5 anos implica oportunidades educativas e, conseqüentemente, desenvolvimento individual e social. Além disso, oferecer obras literárias às crianças dessa faixa etária, sem dúvida, contribui para a construção de um mundo mais equitativo, oportunizando as mesmas condições de acesso ao conhecimento desde o começo de vida. De acordo com Coelho (2000):

Sabendo-se que a escola é um espaço onde são trabalhadas as bases para a formação do indivíduo, verifica-se a importância de se privilegiar os estudos literários desde cedo, pois estes, de maneira mais abrangente, estimulam o exercício da mente, a percepção do real em suas múltiplas significações, a consciência do eu em relação ao outro e, principalmente, a dinamização do estudo e conhecimento da língua de maneira significativa e consciente (COELHO, 2000).

Porém, não basta que a escola e o educador oportunizem ao educando o encontro com o livro, mas a apropriação de toda a expressão cultural e artística que permeia esta experiência lúdica.

4 APRESENTAÇÃO DO LIVRO *NÃO É UMA CAIXA*

O livro *Não é uma caixa*, da autora Antoinette Portis, tradução de Cassiano Elek Machado, da editora Cosacnaify, convida o leitor a percorrer as entrelinhas de dois mundos: o da imaginação, que narra toda a ação do protagonista, e o da realidade presente nas perguntas.

FIGURA 1 - Capa da obra *Não é uma caixa*, Antoinette Portis



Fonte: PORTIS, Antoinette. *Não é uma caixa*. 2006.

Na capa aparece o personagem principal, que é o coelho. A cor predominante em sua capa é o tom opaco. A escrita do título é apresentada em cor vermelha, dando visibilidade aos símbolos comuns em caixas de papelão, além de orelhas, que envolvem o próprio livro.

As relações entre elementos verbais e visuais são bem definidas e bem explicitadas nas letras em “caixa alta” que narram as ações do protagonista, como o movimento de puxar a caixa de papelão, contribuindo para a compreensão que chama a atenção para a expressão corporal do coelho em sinalizar a entrada para a próxima página.

FIGURA 2 - Não é uma caixa, folha de guarda

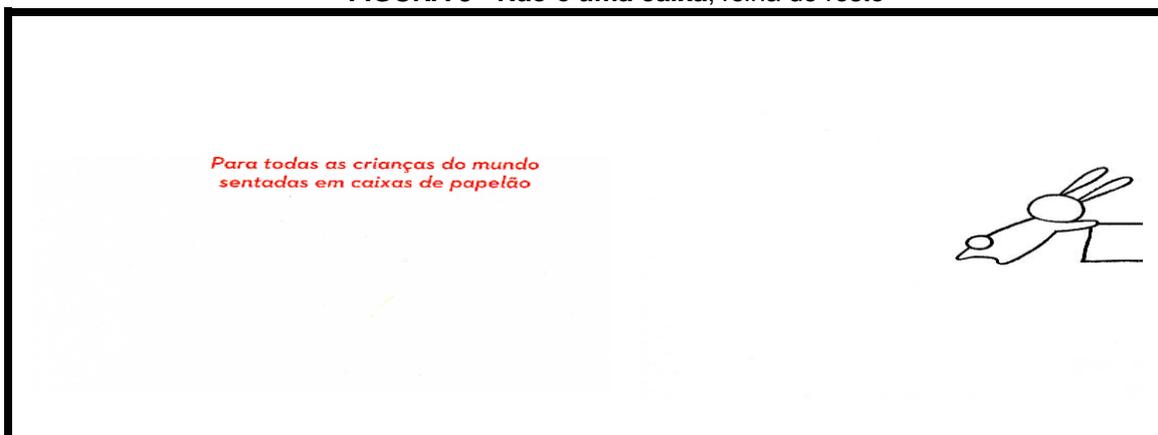


Fonte: PORTIS, Antoinette. *Não é uma caixa*. 2006.

O livro dialoga com a infância de uma maneira bem humorada e sensível. Quem não presenciou uma criança construindo mil e uma coisas com uma caixa?

Nesta página, o coelho faz uma chamada para o leitor adentrar e percorrer a história do livro com uma caixa de papelão. Assim, é criado em seus leitores a perspectiva de que um simples objeto pode armazenar um convite para a imaginação, com uma distribuição perfeita nas páginas da narrativa, com imagens que complementam o texto verbal.

FIGURA 3 - Não é uma caixa, folha de rosto



Fonte: PORTIS, Antoinette. *Não é uma caixa*. 2006.

O diálogo entre o texto verbal e o imagético começa com o protagonista empurrando uma caixa de papelão. Desse ponto, inicia-se a narrativa, que traz em

suas páginas perguntas que sinalizam as ações do protagonista sobre a caixa de papelão e, ao percorrer a próxima página, o leitor é conduzido a participar das aventuras a bordo dessa caixa.

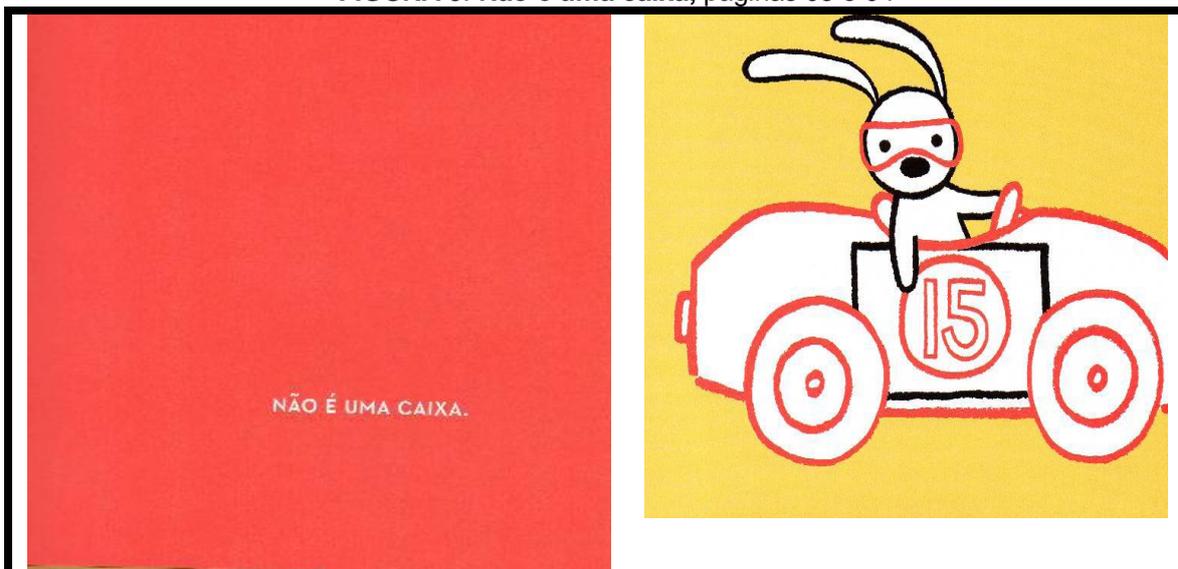
FIGURA 4 - Não é uma caixa, página 01 e 02



Fonte: PORTIS, Antoinette. **Não é uma caixa.** 2006.

A construção do texto verbal e imagético caminham juntos, brincando com a caixa de papelão e o protagonista, trazendo para perto de si um leitor que dá seqüência à formulação de hipóteses estabelecidas pelo processo de leitura.

FIGURA 5: Não é uma caixa, páginas 03 e 04



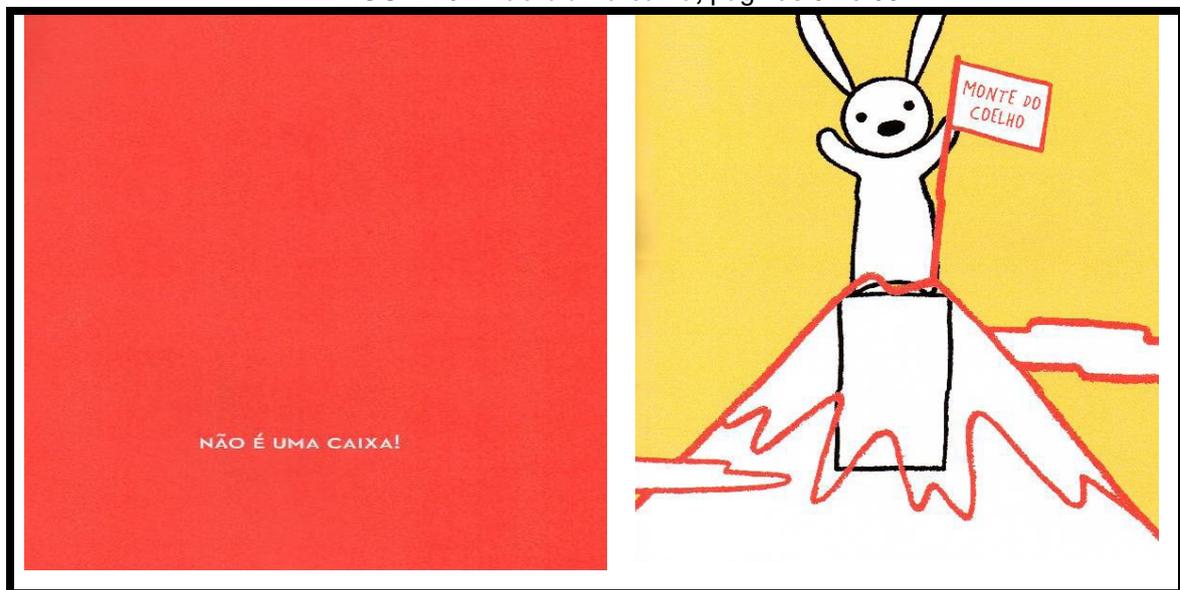
Fonte: PORTIS, Antoinette. **Não é uma caixa.** 2006.

Esse efeito de compreensão do texto imagético, característico da narração, tem no livro a função de construir um diálogo com o imaginário próprio da

infância em seu cotidiano. Ao longo das páginas, as imagens são provocadoras de sentidos. Esta concepção de interlocução colabora e estabelece um sujeito capaz de ser leitor.

Na interação do leitor com o livro, o próprio personagem propõe vivenciar a leitura do texto como um processo social por meio das linguagens que estão em consonância com a materialidade, deixando evidentes aspectos consideráveis entre escrita e imagem. Para que a criança saiba e consiga compreender que são duas formas distintas de sistemas gráficos, com a idéia de comunicação, caminhando juntas.

FIGURA 6 - Não é uma caixa, páginas 07 e 08

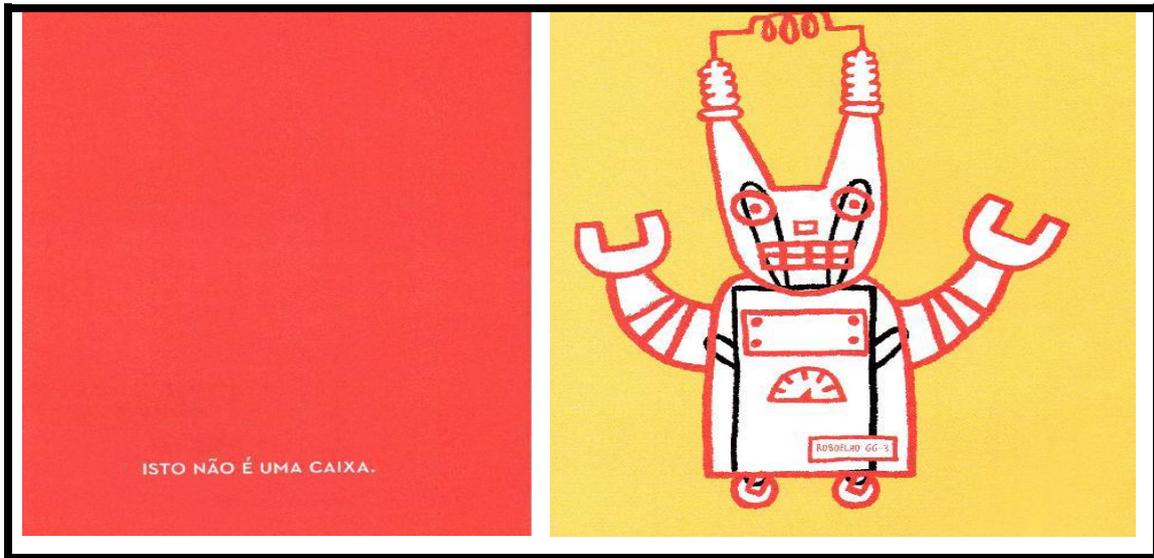


Fonte: PORTIS, Antoinette. **Não é uma caixa**. 2006.

Com base nos seus conhecimentos cognitivos, sociais e culturais, o leitor tem uma participação ativa, traçando um panorama da leitura que o protagonista define com a caixa de papelão, permitindo à criança mobilizar seus conhecimentos prévios sobre a formulação de hipóteses de leitura e entendimento.

Por fim, o jogo verbal e visual de identificação produz no leitor uma experiência comum vivida na infância. Basta percorrer o livro para que o sentido estabeleça a sua marca nas páginas quando o protagonista é indagado sobre o que está fazendo com a caixa e, claro, sempre responde **"NÃO É UMA CAIXA"**.

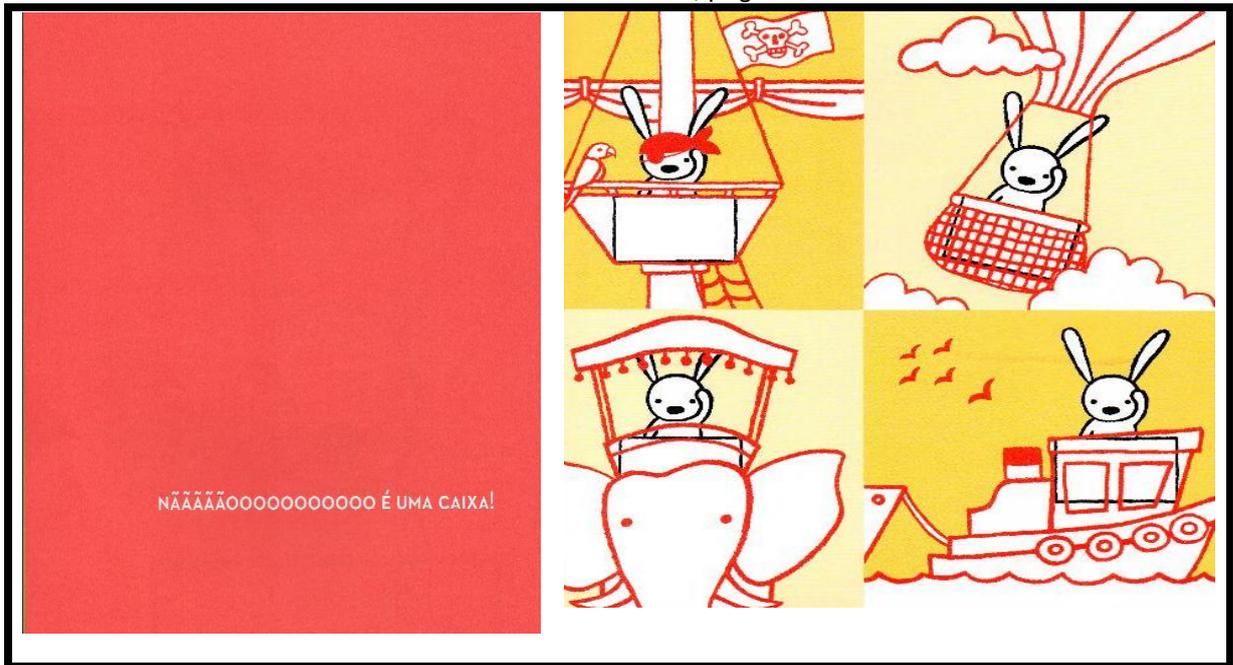
FIGURA 7 - Não é uma caixa, páginas 15 e 16



Fonte: PORTIS, Antoinette. **Não é uma caixa.** 2006.

No desenvolvimento da narrativa visual, o livro aproxima e reforça os elementos que dão sentido à comunicação do leitor com o escritor, completado pelas perguntas, esperando que o processo de conhecimento da criança, enquanto leitora, adquira maior autonomia após percorrer as páginas que estabelecem, a cada momento, um desafio para projetar o que seria possível imaginar com uma caixa, no seu processo de transformação em algo fantasioso e inesperado.

FIGURA 8 - Não é uma caixa, páginas 19 e 20

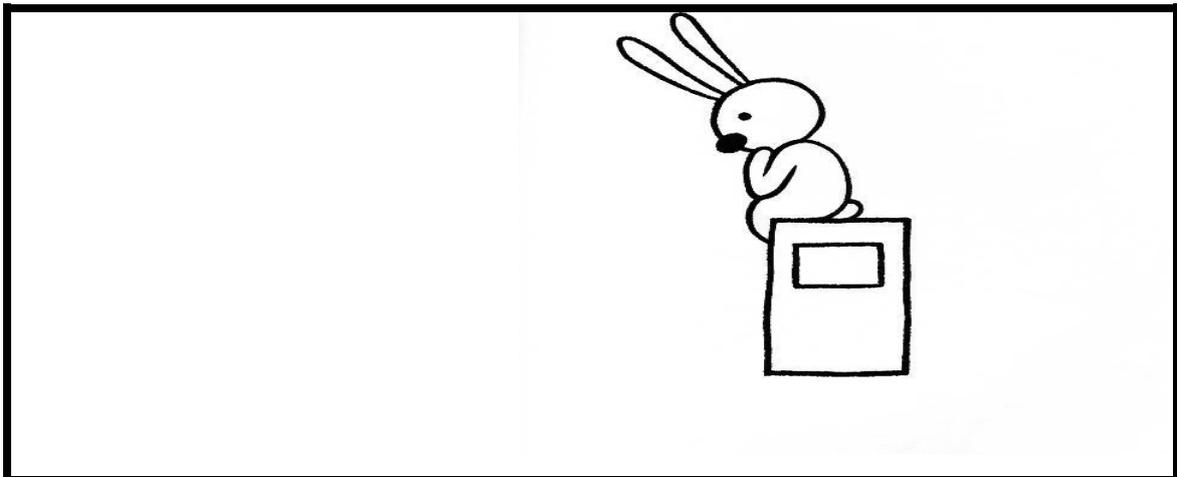


Fonte: PORTIS, Antoinette. **Não é uma caixa**. 2006.

A figura de linguagem representada na página 19 pelo coelho quando diz “NãããããOOOOOOOOOOO” traduz o timbre de voz do personagem. Ao utilizar este tipo de recurso gráfico, a autora provoca sensações e estímulo auditivos importantes para o leitor.

Aqui o coelho não é um objeto que surge como um frágil e fofo animal como num passe de mágica, de dentro de uma cartola, quando parte para a página seguinte, com traços simples e cor preta, que define, ou seja, promove a ideia do ficcional e da brincadeira, deixando bem claro o contorno retangular da caixa desenhada na figura transformada pelo protagonista. A criança passa a ser um elemento importante na compreensão, dando a fala ao protagonista, que apenas apresenta o texto imagético.

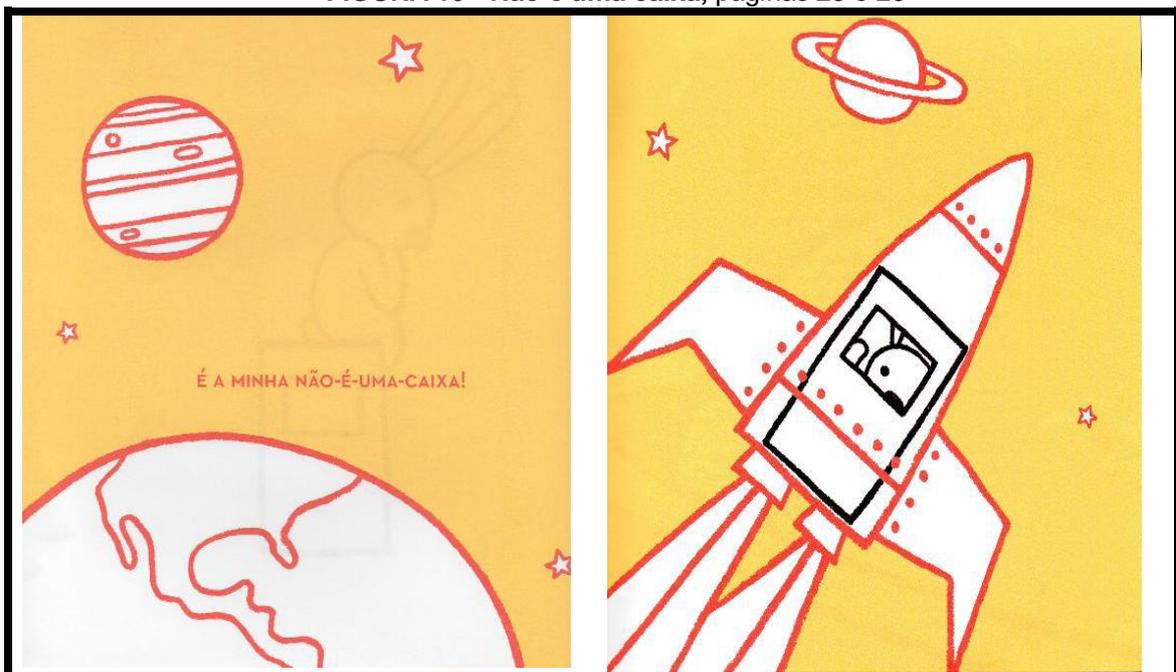
FIGURA 9 - Não é uma caixa, páginas 23 e 24



Fonte: PORTIS, Antoinette. **Não é uma caixa.** 2006.

Criando um universo para o leitor com textos que são frutos da imaginação, o título do livro traz um sentido que determina a leitura com elementos reais que são simples realizações de fantasia, como voar até as estrelas. A criança pode se identificar com o personagem, transferindo suas descobertas para a caixa de papelão, como nas situações vividas na história. “A capacidade de instigar o imaginário infantil desperta o interesse no ato de ler, mesmo antes da criança conseguir dominar o código linguístico” (SOARES, 2009).

FIGURA 10 - Não é uma caixa, páginas 25 e 26

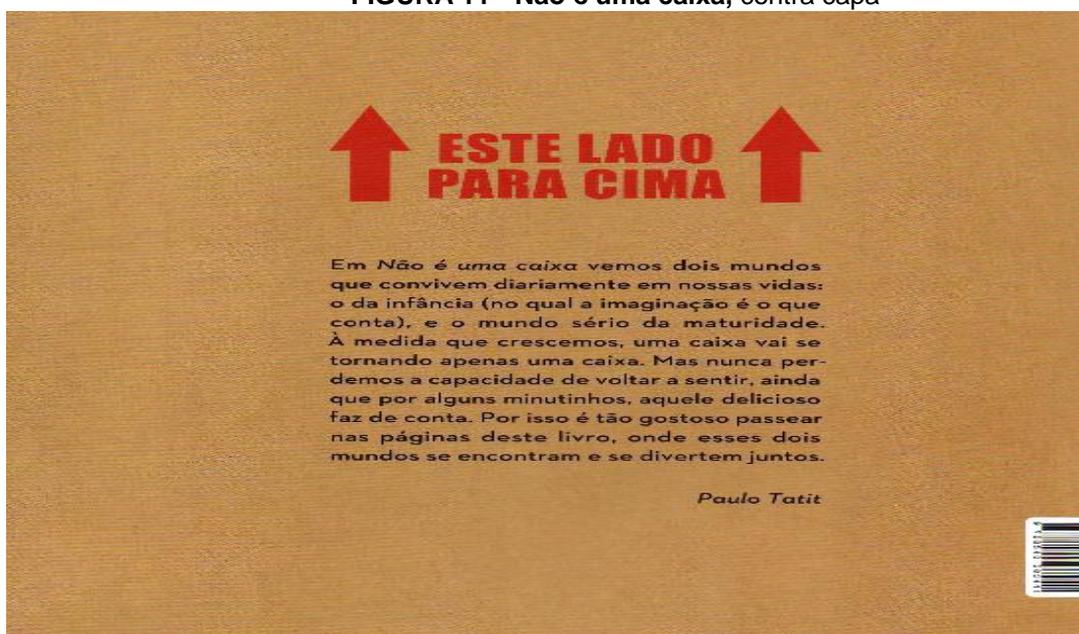


Fonte: PORTIS, Antoinette. **Não é uma caixa.** 2006.

A narrativa provoca interrogações que fazem o protagonista enfrentar e superar, a cada página, a verdade revelada pelo coelho. A brincadeira entre o texto verbal e o imagético é a grande ‘sacada’ dessa obra.

A tipologia e o tamanho das letras aproximam a leitura do livro dos símbolos presentes em uma caixa de papelão própria do cotidiano das crianças, é nitidamente representado pelo formato, a cor opaca, o sinal “este lado para cima”, despertando-lhes o interesse pela visualização e leitura de imagens.

FIGURA 11 - Não é uma caixa, contra capa



Fonte: PORTIS, Antoinette. **Não é uma caixa**. 2006.

4.1. Desenvolvimento da pesquisa e análise dos dados

Ao iniciar o ano escolar, as crianças trazem consigo diferentes culturas, experiências e saberes de domínio do ambiente familiar. A professora não consegue encontrar nos livros didáticos e nem nas atividades já elaboradas disponíveis na internet referências que sejam suficientes para abarcar toda essa diversidade. Pensando nessa questão, retoma-se o objetivo geral desta pesquisa, que é analisar a influência da Literatura Infantil na formação do leitor na Educação Infantil no desenvolvimento de um projeto literário de modo lúdico. Para pensar nessa influência, é preciso compreender que a Literatura Infantil na escola está enquadrada como ferramenta *sine qua non* para o letramento literário.

Posto isso, Soares (2009, p. 9) aponta que o aspecto básico do letramento é “ler um texto (...), é instaurar uma situação discursiva”, sendo este um excerto de sua obra *Letramento: um tema em três gêneros*.

Transpondo essa citação para a realidade da turma objeto desta pesquisa ação, pontua-se que é preciso atentar para o fato de que a identidade presente nesse ambiente escolar é construída ao longo do ano letivo, de acordo com as percepções da professora regente. Essas percepções são construídas, como um processo voltado para a organização de ações que almejam o exercício da valorização da cultura vivenciada pelos sujeitos e a sua participação ativa em nossa sociedade, para que, mesmo que ainda não sejam leitores, possam instaurar a ação discursiva.

Soares (2014) aponta, no Glossário do CEALE, que por letramento entende-se o desenvolvimento das habilidades que possibilitam ler e escrever de forma adequada e eficiente, levando em consideração as diversas situações pessoais, sociais e escolares em que precisamos ou queremos ler ou escrever diferentes gêneros e tipos de textos, em diferentes suportes, para diferentes objetivos, em interação com diferentes interlocutores, para diferentes funções. Considerando esse conceito e visando introduzir tal prática na Educação Infantil, pensou-se em como desenvolver de maneira significativa a leitura do livro em questão para que o trabalho pedagógico caminhasse para o letramento literário. Assim, o momento com o livro *Não é uma caixa* iniciou-se com uma roda de leitura, na qual foi estabelecida, junto com as crianças, regras para o momento de ouvir a história.

Foi preestabelecida a disposição do ambiente escolar e a forma como as crianças ficariam sentadas no chão, em semicírculo, considerando que nessa disposição elas usariam seus corpos para se expressarem. Para instigar a curiosidade e o interesse das crianças, a professora chama uma a uma para ver de perto a capa do livro que estava em sua mão.

- *Olha tem a letra do meu nome neste livro, afirmou Nicole.*
- *Que bicho é este?, pergunta João.*
- *Nossa! O livro não é colorido, argumenta Ana.*

O primeiro contato da criança antes mesmo de ler o texto é realizado visualmente, a partir das imagens, sendo possível projetar os mais diversos tipos de

histórias. Posteriormente, à medida que cresce, ela será capaz de escolher a história que quer ouvir, ou a parte da história que mais lhe agrada, e, levando em consideração o processo de alfabetização, poderá optar por livros com histórias com texto, aumentando cada vez mais o grau de complexidade da relação com a cultura escrita, já que são ampliadas as opções de escolha e as possibilidades de leitura.

Para aprofundar no assunto do letramento, utiliza-se também o conceito de Cosson (2014), que, no Glossário do CEALE, aponta que *letramento literário* começa com as cantigas de ninar, embasamento propiciado na Educação Infantil, e continua por toda a vida ao longo das vivências que vão sendo adquiridas. Na visão do autor, letramento literário é um processo de apropriação, ou seja, refere-se ao ato de tomar algo para si, de fazer alguma coisa se tornar própria, de fazê-la pertencer à pessoa, de internalizar ao ponto daquela coisa ser sua. Assim, usando a linguagem verbal do livro e em seguida a diferenciação no timbre de voz, a professora dá um tom ao título, que está escrito em vermelho em uma capa com a cor que parece “aquela caixa onde guardamos as peças de madeira”, diz Vitor¹.

A partir desse contato inicial, as crianças vão se apropriando desse momento e começam a fazer associações com experiências que já possuem:

- *O título está escrito em vermelho sim, mas as letras são grandes, né, afirma Paulo.*
- *Como essa capa parece com caixa onde guardamos as peças de madeira, diz Vitor, apontando para o armário.*
- *Esta história é de que bicho? João questiona.*

Para Thiollent (1988, p. 75), “a pesquisa-ação promove a participação dos usuários do sistema escolar na busca de soluções aos seus problemas. Este processo supõe que os pesquisadores adotem uma linguagem apropriada”. Deste modo, ao dispor as crianças em semicírculo e sentadas no chão, é possível observar os comportamentos infantis nesse primeiro momento de introdução da história presente no livro.

Nessa hora, os movimentos das pernas e cabeças foram constantes, demonstrando uma tentativa de interagir com a imagem. Supõe-se, por esse comportamento, que o pensamento da criança seja de que há algo ali no canto do

¹ Os nomes utilizados para se referir aos alunos são fictícios.

livro, dentro de um retângulo depois da letra vermelha. A formulação de hipóteses pelas crianças é indicada pela constante movimentação e inquietude. Até que Sofia sugere:

*- Será que as letras prenderam ele na cadeia?
Responde com convicção Vitor: - Não é cadeia, é um quadrado.*

Retomando Cosson (2019, sp.), “na prática pedagógica, [...] não há letramento literário sem o contato direto do leitor com a obra, ou seja, é preciso dar ao aluno a oportunidade de interagir ele mesmo com as obras literárias”. Nesse intuito, a professora, como mediadora desse contato, por meio de sua voz dá som às letras escritas em vermelho, permitindo o acesso para a criança do que ali está escrito e, em consonância, foi possível observar que os olhos das crianças aguardavam a leitura da próxima página. Tendo como base a percepção infantil, deduz-se que, novamente, a letra vermelha empurra o retângulo, gerando o seguinte diálogo:

*- Oh! Agora o coelho está fugindo das letras, diz Sofia, logo ouve a resposta:
- Não, o coelho está correndo das letras, diz Ana.*

A professora convida as crianças a dar uma olhadinha para ver como a caixa entrou na página, e faz uma pergunta narrada no livro. O interesse parece evidente, pois a maioria das crianças já teve a experiência de entrar em uma caixa de papelão. A surpresa vem motivar as crianças a interagirem com o coelho, que afirma “NÃO É UMA CAIXA”, e desenha sobre a figura de uma caixa o desenho de um carro, similares àqueles que são feitos pelos alunos ao registrar na folha A4 ou com o giz no chão, em espaços externos da instituição. As novas informações geram novo diálogo:

*- Olha! Então a caixa é a porta do carro, afirmou Tales.
Diante desta observação, pergunta a professora aos demais:
- Vocês concordam?
Logo Sofia afirma:
- Parece mesmo com o desenho que fizemos aquele dia no chão do parquinho.
Chamando a atenção deles, a professora diz: - Observa como a caixa agora está em pé e o coelho está em cima dela. Como ele utilizará a caixa agora?*

O canal comunicativo é mantido ao perceber que as crianças movimentam os olhos e a cabeça, procurando algo que explique tal atitude do coelho em subir em cima de uma caixa.

- *Mas o corpo do coelho nem se mexe, apenas olha para gente, diz Nicole .*
- *Não, o coelho subiu na caixa para ficar grande. Né, professora? Indaga João.*
- *Vamos descobrir?, responde a professora, chamando a atenção dos demais.*

Assim, ao manusear o livro e conduzir os corpos daquelas crianças para a página seguinte, houve espanto, mostrado a partir de gestos de braços e pernas que não compreenderam aquele 'monte' em que o coelho está, e diz um aluno que na casa da avó há um barranco no qual ele sobe. Sem perder de vista as características de uma pesquisa-ação, as observações foram pautadas na cientificidade de uma pesquisa qualitativa de caráter social e que Gil (2008) destaca que possui a finalidade de obter resultados socialmente mais relevantes.

- *Professora, eu subo o barranco da casa da minha avó todo dia, afirma Paulo.*
- *Olha! Ele está segurando uma placa, diz Sofia.*
- *Mas o que está escrito nessa placa?, pergunta João.*
- *Monte do Coelho, lê a professora.*
- *AH! Então ele mora no monte e não na caixa, falou Nicole.*

Nesse momento, o livro convida a olhar o coelho, que molha com uma mangueira a caixa. Dessa vez uma criança debruçou-se no chão, deslizando seus olhos sobre as letras brancas, e disse:

- *Cadê o monte do coelho?, pergunta João.*
- *Professora, por que você está perguntando?, questiona Sofia.*
- *Claro que não é uma caixa, é apenas uma flor, afirma Vitor.*
- *Não existe flor com este formato, é sim um celular ou a porta da casa dos três porquinhos, diz Ana.*

Refletindo a respeito das contribuições da literatura a partir do livro imagético e associando as observações registradas no diário de bordo, pode-se afirmar que a narrativa faz parte da vida da criança e que, ao se trabalhar com o livro nas atividades propostas, as crianças já demonstram seu interesse pelas histórias, batendo palmas, sorrindo, sentindo medo ou imitando algum personagem. O que

indica que, neste sentido, é fundamental para a formação da criança que ela ouça muitas histórias desde a mais tenra idade.

A professora convida as crianças a virar a página e logo a resposta é marcada pela imagem de um prédio em fogo e do corpo de bombeiros. Surge a oportunidade de um comentário:

- Outro dia pegou fogo no mato atrás da minha casa e o carro dos bombeiros com uma mangueira grande foi lá apagar, diz Yuri.

Junto das crianças, a página agora é uma brincadeira em que o coelho utiliza a figura para esconder-se, deixando à mostra seus braços, orelhas e pés. Após a observação, a professora faz uso do texto verbal, presente no livro: “Ué, agora você está vestindo uma caixa?”, logo as crianças levantam seus braços para interagir com seu entendimento a partir da linguagem que foi apresentada na página.

*- Veja, ele está brincando de esconde-esconde como fazemos no parquinho, falou Tales.
- Mas ele não está escondido direito, afirma Sofia.
- Então ele está olhando atrás do muro?, pergunta Vitor.*

Cunha (2014), ao elucidar o conceito de *estética literária*, no Glossário do CEALE, endossa ainda mais as práticas realizadas nessa turma de educação infantil, pois afirma que

Do conjunto das experiências com e na literatura é que vão se formar o gosto, as preferências do leitor e sua capacidade de apurar sua forma de perceber e fruir novas experiências estéticas no campo da literatura. Daí a necessidade de a escola, que deve ter como um de seus objetivos o desenvolvimento da leitura literária em seus alunos, insistir na mediação constante e iluminadora da leitura, fazendo da fruição de obras literárias uma experiência reiterada, e não casual, no cotidiano não só da sala de aula e da biblioteca, mas de todo o espaço escolar (CUNHA, 2019, sp).

Tendo essa afirmativa em mente, compreende-se o vínculo que é estabelecido entre a professora e sua turma, ao ser ela a mediadora entre o mundo da fantasia da Literatura Infantil e o mundo da criança.

Confirmada a leitura da narrativa na página seguinte, as crianças enfrentam um sentimento de entusiasmo em relação à imaginação do coelho, que é capaz de transformar a caixa em diferentes objetos.

- Nossa, não pensei em robô, não, afirma Sofia.

Trata-se de uma narrativa a ser compartilhada em uma leitura mediada. Pois só dando margem à imaginação é que se pode transformar a caixa num robô. A necessidade de construir uma ponte, entre a escolha da imagem e o conhecimento prévio das crianças, provoca conversa entre quem lê e quem ouve. Como pode ser que um retângulo se transforma em um robô?

Há uma outra questão: no decorrer da história, após uma série de folhas, uma pergunta diferente é feita ao coelho: “VOCÊ AINDA ESTÁ ENFIADO NESSA CAIXA?”. Assim, após a leitura da imagem, João argumenta:

Mas ele não está dentro da caixa? Ele está pensando o que vai fazer com a caixa.

Ao passar para a próxima página, deparamo-nos com a única resposta negativa do coelho, que de forma estridente exclama: “NÃAAAAOOOOOOOOOOO É UMA CAIXA!”, fazendo com que as crianças percebam uma mudança no tom de voz e expressão facial para a colocação da fala do coelho, ou seja, a apropriação de novos elementos que articulam no texto.

- Que isso ele está bravo agora?, pergunta Ana.
- Não. Veja os desenhos, é que ele não sabe o que vai fazer agora com a caixa, responde Sofia.

A construção teórica, juntamente com os dados obtidos pela pesquisa, permitem afirmar que a criança passou a interagir com a história *Não é uma caixa*, acrescentando detalhes, personagens ou lembrando de fatos que passaram despercebidos pelo contador.

Durante a leitura, o efeito de brincar com o imaginário do leitor faz com que ele participe de um jogo simbólico no qual o que aparece ou o que ele imagina que irá aparecer não corresponde exatamente ao que sugere a página seguinte.

- Veja! Agora parece que ele está olhando pela porta da sala, afirma Vitor.
- Olha, a professora mudou de página. Cadê as letras? Porque ele está sentado em cima da caixa?, questiona Ana.
- Será que a história acabou?, pergunta Nicole.
- Ou será que as ideias dele acabaram?, falou João.

As crianças apresentaram questionamentos o tempo todo, mas em nenhum momento o coelho afirmou que aquele brinquedo tão incrível é simplesmente uma caixa.

Adiante, com os registros de observação, estabelecido o interesse das crianças pela história e ansiosas por saber o que o coelho vai revelar, foi perceptível o comportamento cheio de expectativas. Certamente nem todos os pensamentos são verbalizados por todas as crianças, pois algumas apenas ouviam a voz da professora para que a leitura da imagem fosse feita na próxima página. Além de evidenciar para a turma que a cada página o coelho iria construir algo sensacional, pressupõe-se que esse imaginário é presenciado no cotidiano daquelas crianças de 4 e 5 anos.

A roda de leitura, por si só, não instaura o letramento literário debatido nesta pesquisa. Contudo, Cosson (2014) elucida que é necessário ter como objetivo a ampliação do repertório literário. O professor, ao sistematizar o seu trabalho, deve acolher no espaço escolar as mais diversas manifestações culturais, sejam oriundas ou não de outros países, como é o caso do livro utilizado para trabalhar a literatura conjuntamente com o imaginário infantil, reconhecendo que a literatura se faz presente não apenas nos textos escritos, mas também em outros tantos suportes e meios. Finalmente, tal objetivo é atingido quando se oferecem atividades sistematizadas e contínuas direcionadas para o desenvolvimento da competência literária, cumprindo-se, assim, o papel da escola de formar o leitor literário que foi o intuito constante desta pesquisa.

A busca para organizar os elementos e em comunicar a linguagem que se aproxima da narração, tendo como suporte o livro, levou em consideração os aportes teóricos sobre letramento, sendo que a restauração da ordem acontecerá no desfecho da narrativa em uma busca de solução, no plano da fantasia, com a introdução de elementos do cotidiano vivido na sala de aula.

Para apresentar o livro *Não é uma caixa* para os pais, foi feita uma encenação na qual a professora leu o título e o nome da autora, pois se reitera que se optou por pesquisa-ação, que não tem um modelo prévio sistematizado para realizar os procedimentos para coleta de dados. De acordo com Gil (2008, p. 30), “não há uma teoria suficientemente abrangente para tal, o que faz com que os

diversos autores procedam à determinação e ao encadeamento das fases da pesquisa com certa arbitrariedade”.

Embasado nos aportes teóricos desenvolvidos ao longo da pesquisa-ação, foi iniciado o trabalho de envolvimento das famílias, fazendo um convite para que os pais pudessem apreciar a leitura do livro e o teatro feito pelas crianças. Deste modo, no *hall* de entrada da escola foram organizadas cadeiras para os pais sentarem, as demais crianças da escola foram orientadas a sentar no chão. No fundo foi colocado um tnt branco para aproximar-se das páginas do livro. Construiu-se coletivamente com as crianças caixas de papelão que viraram carro, navio, elefante e robô. Durante a encenação, foi colocada uma criança dentro de caixa para ser o protagonista e outras crianças se caracterizaram de pirata e carregaram balões.

Por fim, leva-se em consideração o fundamento de Thiollent (1988, p. 39) ao afirmar que “a relação entre conhecimento e ação está no centro da problemática metodológica da pesquisa social voltada para a ação coletiva”. Sendo que, ao realizar a encenação, manteve-se o foco na problemática inicial desta pesquisa: em que medida o desenvolvimento de projetos de leitura a partir da Literatura Infantil, quando se vale da ludicidade, favorece a formação de leitores na faixa etária de 4 a 5 anos? Posto isto, é possível, a partir da coleta de dados, retomar os objetivos e discorrer sobre as considerações finais a respeito dos dados coletados em campo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise dos dados desta pesquisa-ação, foi possível constatar que existe uma contribuição significativa da Literatura Infantil na formação do leitor na Educação Infantil, em especial quando as professoras desenvolvem projetos específicos a partir da contextualização de um livro. Essa potencialidade da literatura foi evidenciada no trabalho desenvolvido com o livro *Não é uma caixa*.

Por conseguinte, constatou-se que as vantagens deste tipo de abordagem metodológica estão pautadas numa aprendizagem atribuída de sentido, em que as crianças são consideradas como aprendizes capazes de desenvolver hipóteses de leitura. Outro aspecto vantajoso na formação de leitores na Educação Infantil é que se percebeu o envolvimento e a sensibilização dos alunos ao participarem do projeto, levando em consideração a construção dos valores da literatura infantil mencionados por Coelho (2000).

Verificou-se que as crianças associaram os textos escritos aos elementos imagéticos apresentados no livro utilizado. Desse modo, no desenvolvimento do processo da aquisição da linguagem, os alunos demonstraram desejo e satisfação em realizar as atividades escritas propostas a respeito do livro supracitado.

Ao final deste trabalho, considera-se que ocorreu o desenvolvimento esperado na maioria das crianças em relação à formação enquanto leitoras, levando em consideração o alinhavo da prática da pesquisa-ação (MEDEIROS, 2019; GIL, 2008; THIOLENT, 1988). Constatou-se, também, que é imprescindível o planejamento e condução do trabalho por parte dos educadores para a culminância de sucesso do projeto elaborado.

O desenvolvimento de projetos de leitura a partir da Literatura Infantil promoveu fruição literária, além de, por meio da ludicidade, favorecer a formação de leitores, em especial na Educação Infantil, na faixa etária de 4 a 5 anos.

O presente exercício buscou investigar a contribuição da produção de textos escritos e imagéticos em contextos escolares e as discussões realizadas em sala de aula, caracterizando o processo de desenvolvimento do sujeito aprendiz dentro do fenômeno complexo que são as práticas sociais. Por isso, definiu-se, como objetivo, analisar as pistas referentes à linguagem na direção de vivenciar sua função, produzindo sentido sócio e historicamente negociados na formação do

aprendiz nos próprios contextos com significados e como veículo de linguagem voltada para as práticas sociais.

Neste contexto o professor assume a posição de sujeito mediador da produção de textos escritos e imagéticos quando disponibiliza os textos estabelecendo objetivos, como fazer perguntas que levem o aprendiz a construir sentidos e garantir o pleno entendimento perante as informações coletadas, mas, sobretudo, apresentar a narrativa que emerge tanto do texto gráfico quanto das imagens. O sujeito aprendiz constitui a sua formação em contextos escolares com um discurso que se transforma em várias vertentes do processo, que nunca está formatado, mas sim trazendo as marcas de suas práticas sociais.

Ao apresentar a peça teatral, por exemplo, considerou-se que essas histórias, mesmo imagéticas, são fundamentais para que a criança estabeleça a sua identidade e compreenda melhor o seu conhecimento de mundo. Outro fato essencial é o vínculo afetivo que se estabelece entre o contador das histórias, a família, como telespectadora, e a criança. Enfim, a literatura contribui de forma significativa, pois contar e ouvir uma história aconchegado a quem se ama é compartilhar uma experiência gostosa, na descoberta do mundo das histórias e dos livros.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#infantil>>. Acesso em: 20 jul. 2019.
- Câmara Brasileira do Livro; Sindicato Nacional de Editores de Livro; Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas. **Produção e Vendas do Setor Editorial Brasileiro – Base 2012**. Disponível em: <https://snel.org.br/wp/wp-content/uploads/2019/04/Apresentacao_pesquisa_ano_base_2018_imprensa.pdf>. Acesso em: 21 Jun. 2019.
- COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil**: teoria, análise e didática. São Paulo: Moderna, 2000.
- COSSON, Rildo. Letramento literário. In: **Glossário Ceale de termos de Alfabetização, leitura e escrita para educadores**. Belo Horizonte, CEALE/Faculdade de Educação da UFMG, 2014. Disponível em: <<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/letramento-literario>>. Acesso em: 21 jul. 2019.
- CUNHA, Maria Antonieta Antunes. Experiência de leitura literária. In: **Glossário Ceale de termos de Alfabetização, leitura e escrita para educadores**. Belo Horizonte, CEALE/Faculdade de Educação da UFMG, 2014. Disponível em: <<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/experiencia-estetica-literaria>>. Acesso em: 21 jul. 2019.
- EITERER, Carmen Lúcia. MEDEIROS, Zulmira. **Metodologia de pesquisa em educação**. Belo Horizonte: UFMG, Faculdade de Educação, 2010.
- FIGUEIREDO, Viviane Arena. Manutenção das tradições ou quebra de paradigmas? A criação literária sob a ótica feminina na obra de Júlia Lopes de Almeida. **Revista Garrafa**, v. 5, n. 15, 2007. Disponível em: <<https://revistas.ufrj.br/index.php/garrafa/article/view/7639>>. Acesso em: 2 jun. 2019.
- GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- LAJOLO, Marisa e ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil brasileira**: história & histórias. São Paulo: Ática, 2007. 6. ed.
- Portis, Antoinette. Tradução: Cassiano Elek Machado. São Paulo: Cosac Naify, 2ª ed., 2013. 32pp., 17 ils.
- SOARES, Magda. Letramento. In: **Glossário Ceale de termos de Alfabetização, leitura e escrita para educadores**. Belo Horizonte, CEALE/Faculdade de Educação da UFMG, 2014. Disponível em: <<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/experiencia-estetica-literaria>>. Acesso em: 21 jul. 2019.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3. ed. Belo Horizonte, Autêntica, 2009.

TAMBARA, Elomar. **Livros de leitura nas escolas de ensino primário no século XIX no Brasil**. Disponível em: <<http://www.26reuniao.anped.org.br/trabalhos/elomarantoniotambara.rtf>>. Acesso em: 21 Jun. 2019

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1988.

ZILBERMAN, Regina. Leituras brasileiras para crianças e jovens: entre o leitor, a escola e o mercado. **Gragoatá**, v. 19, n. 37, 2014. Disponível em: <<http://www.gragoata.uff.br/index.php/gragoata/article/view/295>>. Acesso em: 20 Jun. 2019.