

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

BRUNA LEITE GALVÃO

**PELA ESTRADA AFORA EU NÃO VOU BEM SOZINHA:
A EXPERIÊNCIA DE MEDIAÇÃO DE LEITURA LITERÁRIA E A
CLASSIFICAÇÃO DOS LIVROS DE LITERATURA INFANTIL POR FAIXA
ETÁRIA**

Belo Horizonte
2017

Bruna Leite Galvão

PELA ESTRADA AFORA EU NÃO VOU BEM SOZINHA:

A experiência de mediação de leitura literária e a classificação dos livros de literatura infantil por faixa etária

Dissertação apresentada ao curso de Pós-Graduação *Conhecimento e Inclusão Social*, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Infância e Educação Infantil

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Vanessa Ferraz Almeida Neves

Coorientadora: Prof.^a Dr.^a Celia Abicalil Belmiro

Universidade Federal de Minas Gerais
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

Dissertação intitulada: **PELA ESTRADA AFORA EU NÃO VOU BEM SOZINHA: a experiência de mediação de leitura literária e a classificação dos livros de literatura infantil por faixa etária** de autoria da mestranda Bruna Leite Galvão, aprovada pela banca examinadora constituída pelos seguintes professores:

Prof.^a Dr.^a Vanessa Ferraz Almeida Neves – Faculdade de Educação da UFMG (Orientadora)

Prof.^a Dr.^a Celia Abicalil Belmiro – Faculdade de Educação da UFMG (Coorientadora)

Prof.^a Dr.^a Maria Cristina Soares de Gouvea – Faculdade de Educação da UFMG

Prof.^a Dr.^a Hilda Aparecida Linhares da Silva Micarello – Faculdade de Educação da UFJF

Prof.^a Dr.^a Sara Mourão Monteiro – Faculdade de Educação da UFMG (Suplente)

Prof.^a Dr.^a Flávia Graciela de Alcântara – Centro Universitário Estácio de Belo Horizonte (Suplente)

Belo Horizonte, 14 de julho de 2017

*Que coisa é o livro? Que contém na sua
frágil arquitetura aparente?
São palavras, apenas, ou é a nua
exposição de uma alma confidente?
De que lenho brotou? Que nobre instinto
da prensa fez surgir esta obra de arte
que vive junto a nós, sente o que sinto
e vai clareando o mundo em toda parte?*

Carlos Drummond de Andrade

Este trabalho é dedicado à minha mãe, que também é professora, e que possibilitou, de muitas maneiras, o nascimento desta pesquisa.

AGRADECIMENTOS

À minha mãe, ao meu pai e ao meu irmão pelo apoio carinhoso, compreensivo e dedicado.

Aos meus filhotes Melissa e Bento pelos momentos e descontração e pela companhia durante as várias horas em frente ao computador.

Às crianças que fizeram parte dessa pesquisa (e a todas as outras que existem por aí): este trabalho é para vocês e é por vocês. Um muito obrigado especial à Beatrice, ao Bento, ao Benício, ao Caio, à Clara, à Nara, ao Santiago e ao Tomaz pela cumplicidade do riso, do choro, do medo, do prazer, das angústias, das perguntas, das respostas, dos abraços, dos colos, das manhas, dos tapas e beijos, das alegrias e todos os outros sentimentos que permearam nosso cotidiano.

Às famílias das crianças participantes da pesquisa pelo carinho, pela compreensão, pela confiança, pela parceria e pela presença constante e amiga.

À Escola Viva/Escola Cooperativa que abriu suas portas para mim desde quando eu ainda era aluna da graduação. Obrigada pelo acolhimento, pelo carinho e pelas trocas que contribuíram para minha formação como professora de crianças pequenas. Estejam certos de que vocês são parte importante da minha história. Um agradecimento especial à diretora e à coordenadora da Educação Infantil por não hesitarem, nem por um minuto, em permitir que a minha pesquisa fosse desenvolvida na instituição.

À Vanessa Ferraz Almeida Neves, minha orientadora.

À minha coorientadora, Celia Abicalil Berlmiro, pela disponibilidade, assistência, contribuição, paciência e carinho.

À Mônica Correia Baptista, minha mãe acadêmica, que está sempre abrindo portas para novas indagações. Sua parceria, carinho e incentivo foram fundamentais para que eu chegasse até aqui.

À professora Ana Galvão que gentilmente se dispôs a elucidar algumas dúvidas referentes à linha metodológica desta pesquisa.

À Ju Galvão pelo carinho e competência na revisão da dissertação.

Ao Marcus, meu amigo, que está sempre disponível para tirar minhas dúvidas sobre as tecnologias da informação.

Às minhas companheiras e ao meu companheiro do Grupo de Pesquisa LEPI, com quem tenho compartilhado a luta por uma Educação Infantil de qualidade.

RESUMO

Diferentes trabalhos vêm mostrando o interesse das crianças por obras cuja indicação de faixa etária não espelha suas experiências com a leitura literária. Esta pesquisa intenta discutir a arbitrariedade dos critérios de faixa etária vinculados a um conceito de criança e infância que muitas vezes não corresponde à diversidade dos alunos da Educação Infantil. As especificidades da formação dos grupos escolares têm despertado a atenção para a presença do professor mediador de leitura e as condições em que os eventos de leitura literária acontecem. Esta pesquisa se propôs a estudar uma sala de aula de Educação Infantil, com a fundamental presença do professor para a condução dos eventos de leitura literária, e a analisar as experiências de leitura literária realizadas com crianças dessa idade, de forma que elas pudessem vivenciar as possibilidades de interação com obras que julgamos serem de qualidade e adequadas para determinada faixa etária. A seleção do *corpus* baseou-se na produção editorial contemporânea para as seguintes questões: como realizam a leitura literária crianças de três anos de idade de uma turma de Educação Infantil de uma escola particular de Belo Horizonte? Quais as apropriações que essas crianças fazem a partir da mediação do professor? O referencial teórico que sustenta as bases desta investigação apoia-se na Psicologia da Infância, nos Estudos da Linguagem, na Sociologia da Infância e nos teóricos responsáveis pelos estudos sobre letramento literário, literatura infantil, bem como pela experiência de crianças com livros de literatura. A contribuição desse referencial permite compreender a criança como um ser de ação e pensamento e tomar consciência da afinidade existente entre infância e literatura, evidenciando, assim, a necessidade da oferta de um acervo literário que vá ao encontro da infância e que não a banalize ou reduza suas potencialidades e particularidades. A referência metodológica utilizada aborda os pressupostos da pesquisa qualitativa. As análises iniciais dos dados obtidos com a pesquisa de campo, onde os eventos de leitura literária foram gravados em vídeos, permitiram constatar que as crianças são capazes de interpretar o mundo de maneira ativa e criativa e, dessa forma, a separação dos livros de literatura infantil por faixa etária leva a um movimento contrário, desacreditando da capacidade de interação e significação das crianças. Essa separação acaba restringindo as várias interações que as crianças podem estabelecer com as obras.

Palavras-chave: Educação Infantil; leitura literária; apropriação; faixa etária; qualidade; mediação.

ABSTRACT

Different studies have shown children's interest in literary works whose age group classification does not reflect their experiences with literary reading. This research aims at discussing the arbitrariness of the age group criteria associated with a concept of children and childhood that often does not correspond to the diversity of the students in Early childhood education. The particularities of the constitution of school groups have drawn attention to the presence of the teacher as a mediator of literary reading and the conditions under which the reading events happen. This research proposed to study a class of Early childhood education, with the fundamental presence of the teacher for the conduction of literary reading events, as well as to analyze the literary reading episodes carried out with children of that age so that they could experience the possibilities of interaction with works that we consider to be high-quality and suitable for a specific age group. The selection of the *corpus* was based on contemporary editorial production around the following questions: How does a group of three-year-old children carry out literary reading in a private school in Belo Horizonte? What kind of internalizations does the teacher mediation enable? The theoretical framework that underlies this research is based on the Psychology of Childhood, Language Studies, Sociology of Childhood and theoreticians responsible for studies on literary literacy, children's literature, as well as on children's experience with literature books. The contribution of this framework makes it possible to understand the child as a being of thought and action and to become aware of the affinity between childhood and literature, thus evidencing the need to offer a literary collection that meets childhood and does not trivialize or reduce its potentialities and particularities. The methodological framework used addresses the assumptions of qualitative research. The initial analyzes of the data obtained from the field research, during which literary reading events were recorded in videos, showed that children are able to interpret the world in an active and creative fashion and, hence, the age group classification of children's literature books favors an opposite movement, discrediting the children's capacity for interaction and sensemaking. That categorization ends up restricting the various interactions that children can establish with the literary works.

Keywords: Early childhood education. Literary reading. Appropriation. Age group. Quality. Mediation.

LISTA DE FIGURAS

- Figura 1 – ABC do mundinho, capa.
- Figura 2 – A casa do lixo zero, capa.
- Figura 3 – Não fui eu! Aprendendo sobre honestidade, capa.
- Figura 4 – Fables de La Fontaine, capa.
- Figura 5 – Les Aventures de Télémaque, capa.
- Figura 6 – Contes de ma mere loye, capa.
- Figura 7 – Chapeuzinho Vermelho, capa.
- Figura 8 – Chapeuzinho Vermelho, página dupla.
- Figura 9 – Chapeuzinho Vermelho, página dupla.
- Figura 10 – Chapeuzinho Vermelho, página dupla.
- Figura 11 – Chapeuzinho Vermelho, capa.
- Figura 12 – Chapeuzinho Vermelho, página dupla.
- Figura 13 – Chapeuzinho Vermelho
- Figura 14 – Chapeuzinho Vermelho
- Figura 15 – Contos da Mamãe Gansa, capa.
- Figura 16 – Chapeuzinho Vermelho, página dupla.
- Figura 17 – Chapeuzinho Vermelho, página dupla.
- Figura 18 – Chapeuzinho Vermelho, página dupla.
- Figura 19 – Contos de Fadas, capa.
- Figura 20 – Chapeuzinho Vermelho.
- Figura 21 – Chapeuzinho Vermelho, página dupla.
- Figura 22 – Contos da Carochinha, frontispício.
- Figura 23 – Pátria, capa.
- Figura 24 – Contos Pátrios, frontispício.
- Figura 25 – Contos infantis em verso e prosa, capa
- Figura 26 – Reinações de Narizinho, capa.
- Figura 27 – Emília no país da gramática, capa.
- Figura 28 – O Saci, capa.
- Figura 29 – A Galinha Ruiva, encarte.
- Figura 30 – A Galinha Ruiva, encarte
- Figura 31 – A História da Baratinha, encarte
- Figura 32 – Ficha de leitura Escola A

Figura 33 – Ficha de leitura Escola B

Figura 34 – Ficha de leitura Escola C

Figura 35 – Ficha de leitura Escola D

Figura 36 – Crianças brincando de faz-de-conta na sala de atividades

Figura 37 – Crianças em aula de música na sala de atividades

Figura 38 – Primeiro andar – sala de atividades dos infantis III e IV

Figura 39 – Corredor do segundo andar

Figura 40 – Corredor da entrada

Figura 41 – Sala da direção

Figura 42 – Quadra

Figura 43 – Rampa de acesso ao pátio

Figura 44 – Brinquedos do pátio

Figura 45 – Carros de brinquedo

Figura 46 – Cozinha e banheiros

Figura 47 – Depósito de artes e sala de atividades do Infantil IV

Figura 48 – Corredor das salas de atividades dos Infantis I e III e do 3º ano

Figura 49 – Banheiro da Educação Infantil - Chuveiro e trocador

Figura 50 – Banheiro da Educação Infantil – Vasos Sanitários

Figura 51 – Banheiro da Educação Infantil - Pias

Figura 52 – Escada de acesso ao terceiro andar e sala de atividades do Ensino Fundamental

Figura 53 – Sala de atividades do Ensino Fundamental

Figura 54 – Criança fazendo marcações na rotina

Figura 55 – Organização da sala de atividades da turma pesquisada

Figura 56 – Lá e Aqui, capa

Figura 57 – Numa noite muito, muito escura, capa

Figura 58 – Madalena Pipoca, capa

Figura 59 – Madalena Pipoca, página dupla

Figura 60 – Madalena Pipoca, página dupla

Figura 61 – Lá e Aqui, capa

Figura 62 – Roda de leitura – Lá e Aqui

Figura 63 – Lá e Aqui, capa

Figura 64 – Lá e Aqui, página dupla

Figura 65 – Lá e Aqui, página dupla

Figura 66 – Lá e Aqui, página dupla

Figura 67 – Lá e Aqui, página dupla
Figura 68 – Chapeuzinhos Coloridos, capa
Figura 69 – O Rei Bigodeira e sua banheira, capa
Figura 70 - Roda de leitura - O Rei Bigodeira e sua banheira
Figura 71 – O Rei Bigodeira e sua banheira, página dupla
Figura 72 – O Rei Bigodeira e sua banheira, página dupla
Figura 73 – O Rei Bigodeira e sua banheira, página simples
Figura 74 - Roda de leitura - O Rei Bigodeira e sua banheira
Figura 75 - Roda de leitura - O Rei Bigodeira e sua banheira
Figura 76 - Roda de leitura - O Rei Bigodeira e sua banheira
Figura 77 – O Rei Bigodeira e sua banheira, recorte
Figura 78 – O Lobinho Bom, capa
Figura 79 – O Lobinho Bom, quarta capa
Figura 80 – O Lobinho Bom, página dupla
Figura 81 – O Lobinho Bom, página dupla
Figura 82 – O Lobinho Bom, página dupla
Figura 83 – O Lobinho Bom, página dupla
Figura 84 – A Casa Sonolenta, capa
Figura 85 – A Casa Sonolenta, página dupla
Figura 86 – A Casa Sonolenta, página dupla
Figura 87 – A Casa Sonolenta, página dupla
Figura 88 – A Casa Sonolenta, página dupla
Figura 89 – A Casa Sonolenta, página dupla
Figura 90 – A Casa Sonolenta, página dupla
Figura 91 – A Casa Sonolenta, página dupla
Figura 92 – A Casa Sonolenta, página dupla
Figura 93 – A Casa Sonolenta, página simples
Figura 94 – Não!, capa
Figura 95 – Não!, página dupla
Figura 96 – Não!, página dupla
Figura 97 – Não!, página dupla
Figura 98 – Não!, página dupla
Figura 99 – Não!, página dupla
Figura 100 – Não!, página dupla

Figura 101 – Não!, página dupla
Figura 102 – Não!, página dupla
Figura 103 – Não!, página dupla
Figura 104 – Max, o corajoso, página dupla
Figura 105 – Roda de leitura - Max, o corajoso
Figura 106 – Max, o corajoso, quarta capa
Figura 107 – Max, o corajoso, página dupla
Figura 108 – Max, o corajoso, página dupla
Figura 109 – Roda de leitura - Raposa
Figura 110 – Raposa, capa
Figura 111 – Raposa, capa
Figura 112 – Raposa, página dupla
Figura 113 – Raposa, página dupla
Figura 114 – Raposa, página dupla
Figura 115 – Raposa, página dupla
Figura 116 – Raposa, página simples

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Princípios norteadores das duas instituições

Quadro 2 – Atendimento

Quadro 3 – Atendimento por faixa etária

Quadro 4 - Quantidade máxima de alunos por sala de atividades

Quadro 5 – Ocupações de mães e pais

Quadro 6 - Data de nascimento das crianças participantes da pesquisa

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico – Quadro de pessoal da instituição

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	15
CAPÍTULO 1. A LINGUAGEM, O JOGO, O SENTIDO	27
1.1. A formação histórico-social da infância e da literatura infantil.....	27
1.2. Criança e linguagem	42
1.3. Criança e Literatura.....	47
1.4. Literatura infantil de qualidade?.....	51
CAPÍTULO 2. PELOS CAMINHOS POR ONDE ANDEI: CARACTERIZAÇÃO DO ESPAÇO E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	56
2.1. O local da pesquisa	56
2.1.1. Localização geográfica	56
2.1.2. Projeto Político Pedagógico e a proposta de trabalho da Escola Viva	57
2.1.3. Atendimento	61
2.1.4. Estrutura física da instituição	65
2.1.5. Profissionais da instituição	70
2.1.6. Descrição da sala de aula onde a pesquisa foi realizada.....	72
2.1.7. Perfil da turma onde a pesquisa foi realizada	75
2.2. A definição dos procedimentos teórico-metodológicos	77
2.2.1. Rodas de leitura	82
2.2.2. “Quero ver o que as crianças vão fazer com esse livro aqui!” – A seleção do corpus.....	84
2.2.3. Procedimentos de análise.....	91
CAPÍTULO 3. “QUÊ QUE TÁ ACONTECENDO AQUI?” – A ANÁLISE DOS DADOS..	93
3.1. LÁ E AQUI	97
3.2. CHAPEUZINHOS COLORIDOS.....	105
3.3. O REI BIGODEIRA E SUA BANHEIRA.....	113
3.4. O LOBINHO BOM	121
3.5. A CASA SONOLENTA.....	129
3.6. NÃO! E MAX, O CORAJOSO	137
3.6.1. NÃO!	138
3.6.2. MAX, O CORAJOSO	144
3.7. RAPOSA	150
CONSIDERAÇÕES FINAIS	159
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	165

APRESENTAÇÃO

*Aprendo com abelhas do que com aeroplanos.
 É um olhar para baixo que eu nasci tendo.
 É um olhar para o ser menor, para o
 insignificante que eu me criei tendo.
 O ser que na sociedade é chutado como uma
 barata – cresce de importância para o meu olho.
 Ainda não entendi por que herdei esse olhar
 para baixo.
 Sempre imagino que venha de ancestralidades
 machucadas.
 Fui criado no mato e aprendi a gostar das
 coisinhas do chão –
 Antes que das coisas celestiais.
 Pessoas pertencidas de abandono me comovem:
 tanto quanto as soberbas coisas ínfimas.*

Manoel de Barros

O presente trabalho é resultado, primeiramente, de algumas oportunidades que surgiram desde o meu ingresso na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Quando comecei a estudar Pedagogia, tive a oportunidade de ter uma experiência diária e mais próxima com crianças de até seis anos incompletos. Trabalhei em uma instituição de ensino inicialmente como auxiliar de sala e depois como professora em turma com crianças de um, dois e três anos de idade. Essa experiência possibilitou-me, entre outras coisas, refletir sobre a necessidade de demarcar um lugar para a literatura no processo de formação dos pequenos e sobre a importância da escola em fomentar o prazer das crianças pela leitura literária.

Ao observar o contato das crianças com os livros de literatura infantil, me impressionou muito o modo como elas manuseavam esses materiais, o modo como contavam e ouviam histórias e a ansiedade pelas rodas de histórias. Era como se elas pudessem integrar o “mundo real” e o “mundo da fantasia”, uma fantasia que tudo tem a ver com a realidade. Como sempre tive, tanto em minha casa, quanto na escola onde trabalhei, acesso a um vasto acervo de livros de literatura infantil, julguei ser um bom início tentar, mesmo sabendo que não é possível acontecer com semelhantes características, apreender o universo literário infantil do mesmo modo que meus alunos: com olhos de criança. “Como permitir ao olhar que, da altura desses anos, venha repousar sobre os campos da infância?” (BENJAMIN, 2009 p. 49).

Essa postura abriu portas para que eu pudesse começar a pensar sobre o que é literatura infantil e qual sua função, bem como sobre o papel da escola na formação do leitor literário. Participei de cursos, palestras, seminários e congressos que, além de contribuírem para minha formação, me possibilitaram ampliar meus conhecimentos e questionamentos sobre a importância formadora e humanizadora da literatura e do papel que a Educação Infantil tem na formação do leitor de literatura.

Concomitantemente, passei a fazer parte de um grupo de pesquisa da Faculdade de Educação da UFMG denominado Leitura e Escrita na Primeira Infância (LEPI)¹, filiado ao Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE)² e ao Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Infância e Educação Infantil (NEPEI)³. O Grupo LEPI procura investigar as relações entre a linguagem escrita e o universo infantil, bem como as práticas de leitura e escrita na Educação Infantil, com o objetivo de contribuir com a ampliação e ressignificação dos saberes e das representações dos professores, criando estratégias de formação docente.

A partir da observação e análise das práticas pedagógicas com a utilização de acervos de leitura literária em uma Unidade Municipal de Educação Infantil (UMEI)⁴ de Belo Horizonte, realizadas pelo grupo de pesquisa LEPI no âmbito do projeto “Letramento Literário na Educação Infantil”, foi possível problematizar alguns aspectos, como: a adequação do livro literário aos interesses das crianças e a qualidade da obra; o fato de a definição do que ler para as crianças estar condicionada a conteúdos escolares tradicionalmente valorizados; o desafio das professoras e dos professores em ampliar a capacidade de apreciação estética dos textos verbal e imagético em livros de literatura infantil e, por fim, a necessidade de assegurar a formação dos professores como agentes de cultura. Em relação às crianças, desde os primeiros

¹ Trata-se de um grupo de pesquisa que tem como um de seus projetos o “Letramento Literário na Educação Infantil”, sob coordenação da professora Mônica Correia Baptista (Edital 13/2012 FAPEMIG/CAPES).

² O CEALE é um órgão complementar da Faculdade de Educação da UFMG, criado em 1990 com o objetivo de integrar grupos interinstitucionais voltados para a área da alfabetização e do ensino do Português. Fonte: site do CEALE. Disponível em: <<http://www.ceale.fae.ufmg.br/o-que-e-o-ceale.html>>. Acesso em: 25 set. 2015.

³ Criado no ano 2000, o Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre a Infância e Educação Infantil (NEPEI) se articulou, inicialmente, em torno de questões relacionadas à ênfase em Educação Infantil oferecida pelo curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UFMG. Fonte: site do NEPEI.

Disponível em: <<http://www.fae.ufmg.br/nepei/pagina.php?page=quemsomos>>. Acesso em: 25 set. 2015.

⁴ Criadas pela Lei 8.679/2003, dentro do programa Primeira Escola, as Unidades Municipais de Educação Infantil têm como objetivo garantir pleno atendimento institucional às crianças de até cinco anos e oito meses de idade. Disponível em:

<http://www.comunidademovimentobh.com.br/index.php?option=com_content&view=article&id=80:a-umei-veio-atender-ao-anseio-da-populacao-por-educacao-infantil-publica-em-horario-integral&catid=44:arquivada&Itemid=61>. Acesso em: 25 set. 2015.

anos de vida até os dois anos, persiste, em algumas situações, a escolha de livros com elementos sonoros e visuais que, muitas vezes, se sobressaem ao texto literário e não constroem, com ele, sentidos e significados plausíveis e esperados do ponto de vista literário.

Todas essas experiências corroboraram o entendimento de que a criança está em contato com múltiplas manifestações da linguagem desde o nascimento. Sendo assim, a literatura, expressão artística da linguagem que reinventa o real através de palavras, permeia o universo infantil desde muito cedo. Autores como Montes (1999), Goulart (2005), Cosson (2006), Colomer (2007), Corsino (2010), Reyes (2010, 2012) e Chapela (2011) são importantes referências do trabalho com a leitura literária no que tange sua aproximação com os Estudos da Infância. Esses teóricos enfatizam a função humanizadora, enriquecedora e emancipatória da literatura, demarcam seu lugar e revelam a necessidade e as possibilidades de ofertas literárias desde a mais tenra idade.

Essa concepção despertou-me para a necessidade de conhecer e analisar a produção literária existente para a primeira infância⁵. Consequentemente, algumas problematizações foram postas: como se caracteriza a produção literária para essa faixa etária? Existe um acervo literário que vai ao encontro das particularidades dessas crianças e que não banalize ou reduza suas potencialidades? Qual é o repertório de livros para essa faixa de idade? É necessário haver indicação de faixa etária nas obras destinadas às crianças de zero a seis anos? Existem especificidades que subjazem ao processo de produção, indicação, escolha e distribuição dessas obras? É possível e desejável falar em qualidade literária? Quais concepções de infância, de literatura e de qualidade estão subjacentes ao processo de produção de livros para a primeira infância?

Pensar que as condições sociais e culturais que envolvem a infância, apesar de bastante heterogêneas, possuem uma raiz capaz de unir a condição infantil a um aspecto comum: “uma geração desprovida de condições autônomas de sobrevivência e de crescimento e que está sob o controle da geração adulta” (SARMENTO, 2002, p. 3), nos permite considerar formas culturais que são criadas e dirigidas pelos adultos às crianças. “Quer a cultura escolar, quer os produtos do mercado para as crianças, só se conseguem transmitir e difundir de modo sucedido quando se compatibilizam com as condições específicas de recepção pelas crianças”

⁵ De acordo com o artigo 2º da Lei 13. 257, de 08 de março de 2016, primeira infância é o período que abrange os primeiros 6 (seis) anos completos ou 72 (setenta e dois) meses de vida da criança.

(SARMENTO, 2002, p. 5). Sabendo que essa produção cultural envolve os livros, é preciso levar em consideração que a transmissão e a difusão dessa produção serão bem-sucedidas se forem ao encontro das potencialidades e especificidades das crianças às quais se destinam.

Baseado nessas premissas, é legítimo supor que, apesar do grande número de livros de literatura infantil disponível para circulação nas escolas, livrarias e bibliotecas, uma parte considerável desse acervo entende que as crianças devem aprender, através dos livros de literatura, a respeitar o próximo, a não jogar lixo no chão, a dizer as “palavrinhas mágicas”, a economizar água, a aprender as cores, a aprender a contar. Essa produção vai contra o estatuto da arte que enfatiza a capacidade de apreciação estética do espectador e se perde quando se produz um livro de literatura que possui uma intenção clara e explícita de ensinar valores éticos e morais, conceitos matemáticos, biológicos, entre outros. Podemos considerar, ainda, que essa produção talvez não atenda, em sua maioria, às necessidades e demandas das crianças, por não as considerar capazes de se debruçarem sobre a pluralidade de linguagens que um livro de literatura – que usa a arte como forma de interlocução com o leitor – oferece.

A descrença na capacidade de interação e de significação das crianças pode influenciar a produção de livros que contenham demasiados adereços considerados fundamentais para que as crianças gostem do livro e entendam a história. Além disso, se aceitarmos que as crianças são capazes de interpretar o mundo de maneira ativa e criativa, a separação dos livros de literatura infantil por faixa etária leva a um movimento contrário, desacreditando da capacidade de interação e significação das crianças. Será que essa separação não acaba restringindo as várias interações que as crianças podem estabelecer com as obras? É preciso pensar quais são os critérios de qualidade e quais as concepções de infância e literatura empregadas na produção de um livro e o que eles objetivam. As práticas de leitura de entretenimento podem convidar o leitor a se engajar na leitura e apreciar as inúmeras possibilidades que o texto literário oferece, mas podem, também, representar o mundo de forma estereotipada.

Cabe aqui comentar um fato ocorrido com crianças de cinco anos em uma UMEI de Belo Horizonte⁶, como forma de problematizar o que se configura como sendo a proposta de investigação deste projeto. No momento de preparação do espaço para receber as crianças, os livros foram organizados em cestas de maneira a oferecer uma diversidade de gêneros. Alguns

⁶ Esse evento ocorreu durante as investigações propostas pelo Grupo LEPI no âmbito do projeto “Letramento Literário na Educação Infantil”.

livros escolhidos para essa sessão tratavam sobre fraldas, chupetas, mamadeiras; alguns possuíam fotografias de bebês comendo, tomando banho, brincando. Julguei inadequada a forma como a seleção estava sendo feita. Na época em que essa seleção ocorreu, acreditava serem, esses livros, mais apropriados para bebês. Entretanto, as obras ficaram à disposição das crianças e um grupo de cinco crianças, durante a mesma sessão de leitura de livros de literatura, ficou muito interessado no título *O que tem dentro da sua fralda*, da editora Brinque-Book, mostrando-o umas às outras e conversando sobre ele. O interesse das crianças de cinco anos por um livro que, segundo alguns critérios, podem ser considerados mais apropriados para crianças de até dois anos de idade, revela a necessidade de problematizarmos a oferta de livros de literatura infantil separados por faixa etária, como encontramos em catálogos de editoras que produzem livros para crianças e em programas de incentivo à leitura. Perry Nodelman (2010) discute a presença do adulto nas relações de leitura com as crianças:

[...] no que diz respeito aos livros infantis, todos somos censores; mas a questão que faz que nos voltemos mais censores do que nunca não tem a ver com os valores, com a violência, nem com o estereótipo sexual que foi discutido até agora. Tem a ver com a idade.

Independentemente se somos pais, professores, bibliotecários ou especialistas em literatura para crianças, a maioria de nós só quer determinar uma coisa acerca de qualquer livro para crianças que cai em nossas mãos: está dirigido para crianças de que idade? E ainda que sustentemos que nos interessa encontrar a idade apropriada, quase sempre dirigimos nossos esforços para definir a idade errônea. “Este livro é muito simples para uma criança de quatro anos? ”, perguntamos. Ou então, “é muito avançado para uma criança de oito anos? ”⁷ (p. 3)

Esse breve relato favorece reflexões sobre a oferta literária para a primeira infância. Parece legítimo analisar experiências de leitura literária realizadas com crianças de até seis anos de idade de forma que elas também possam nos mostrar – porque são capazes disso – suas possibilidades de interação com obras que julgamos serem ou não de qualidade e adequadas ou não para determinada faixa etária.

⁷ Publicado originalmente na revista CCL, Canadian Children Literature, n. 68, 1992.

Texto em espanhol: “[...] en lo que respecta a los libros infantiles, todos somos censores; pero la cuestión que hace que nos volvamos más censores que nunca no tiene que ver con los valores, con la violencia, ni con el estereotipo sexual que he discutido hasta ahora. Tiene que ver con la edad.

Independientemente de que seamos padres, maestros, bibliotecarios, o especialistas en literatura para niños, la mayoría de nosotros sólo quiere determinar una cosa acerca de cualquier libro para niños que cae en nuestras manos: ¿está dirigido para niños de que edad? Y aunque sostenemos que nos interesa encontrar la edad apropiada, casi siempre dirigimos nuestros esfuerzos para definir la edad errônea. “¿Este libro es muy sencillo para un niño de cuatro años? ”, preguntamos. O bien, “¿Es demasiado avanzado para un niño de ocho años?” Fonte: site da revista Imaginaria. Disponível em: <<http://www.imaginaria.com.ar/2010/09/todos-somos-censores/>>. Acesso em: 16 abr. 2016.

Todas essas problematizações contribuíram para dar forma a uma questão que perpassa tanto a produção, a recepção e a apropriação de textos literários: até que ponto a definição de faixa etária, seja pelo mercado editorial, pela escola, ou pelos responsáveis, define o leitor preferencial de uma obra? Azevedo (2007) nos conduz para essa discussão:

[...] a crença num mundo abstrato e higiênico, dividido em faixas etárias, mundo que simplesmente ignora a experiência das coisas, concreta e individual, vivida por cada um de nós, somada à confusão existente entre os diferentes tipos de livros produzidos – confusão, diga-se de passagem, alimentada justamente pelas concepções que arbitrariamente dividem as pessoas em faixas de idade – podem ajudar muito a estabelecer “fatias” do mercado editorial ou a facilitar a organização burocrática das escolas, mas, a nosso ver, não têm contribuído para formar cidadãos criativos, participantes, dotados de senso crítico e visão humanista da vida e do mundo. Nem para a formação de leitores, ou seja, pessoas que saibam usar o livro em benefício próprio (p. 83).

O levantamento bibliográfico iniciado em agosto de 2016 e as consultas feitas no Banco de Teses e Dissertações do IBICT e no Portal de Periódicos da Capes apresentam uma série de pesquisas que dão contorno ao campo.

Utilizando o cruzamento entre os termos “literatura infantil” e “Educação Infantil”, localizamos 44 trabalhos que, em sua maioria, discutem temáticas relativas à literatura infantil e gênero, literatura infantil e matemática, literatura infantil e questões étnico-raciais, literatura infantil e arte, literatura infantil e música e literatura infantil e ensino de ciências. Dentre todos esses estudos, identificamos apenas 13 trabalhos que abordam aspectos que se aproximam do nosso objeto de pesquisa. Estes, em sua maioria, versam sobre a necessidade e sobre a importância de estudar processos de mediação de leitura literária com crianças pequenas e sobre práticas literárias na Educação Infantil, como os estudos de Pereira (2014), Brito (2016), Oliveira (2010), Silva (2016) e Guimarães (2011). Gostaríamos de destacar alguns trabalhos que discorrem sobre aspectos que também são relevantes para o estudo proposto.

O trabalho de Thais Borella (2016), *Desenvolvimento da linguagem infantil à luz da teoria histórico-cultural: contribuições de práticas literárias na infância*, investigou as contribuições que as atividades de leitura planejadas, organizadas e adequadamente mediadas com crianças de dois e três anos podem oferecer para a aquisição da linguagem oral. O trabalho que apresentamos também procurou evidenciar a forma como as crianças de três anos se apropriam

de diferentes linguagens, em especial da linguagem oral, e ampliam seu vocabulário a partir da leitura literária. Entretanto, este é apenas um dos enfoques dessa pesquisa, que procura, através da experiência de mediação literária com crianças de três e quatro anos de idade, explorar, dentre outras questões, o uso do corpo como meio de expressão mesmo quando há presença da linguagem oral.

A dissertação de Maíze Carla Costa Pelisson (2016), *Compreensão da ironia em livros de história e sua importância para o desenvolvimento sociocognitivo*, investigou a compreensão, por crianças de cinco e seis anos, da ironia contida em dois livros de histórias infantis. A autora destaca a importância da exploração das ironias presentes nas narrativas dos livros de histórias infantis, uma vez que a ironia “fornece informações sobre mentes e experiências subjetivas utilizando de uma perspectiva sutil sobre os pensamentos, desejos e sentimentos alheios, o que pode produzir um efeito benéfico no aprimoramento da compreensão infantil dos estados mentais” (p. 5). Destacamos esta produção porque ela traz uma reflexão que contribui para as que fazemos nesta dissertação. Pretendemos abordar as formas como as crianças de três e quatro anos entendem as metáforas e o humor presentes nas produções literárias infantis.

Larissa Elisabeth de Barros Brito (2016), em sua dissertação *Literatura, memória e imaginação: as crianças e a leitura de histórias na Educação Infantil*, abordou o trabalho com a literatura na Educação Infantil, cujo objetivo foi ouvir o que crianças de cinco e seis anos têm a dizer a partir de leituras literárias realizadas pela professora e pela bibliotecária em uma turma de Educação Infantil. Dentre as metodologias utilizadas, a pesquisadora realizou entrevistas semiestruturadas coletivas (com grupos de dois a cinco participantes) após as leituras literárias, fazendo uso de gravações em vídeo. As análises foram realizadas a partir dos seguintes eixos: “as narrativas produzidas pelas crianças que recontavam a história; discussões nas quais os participantes colocavam seus pontos de vista; relatos de experiência; e narrativas inventadas.” (p. 5). As análises dos dados evidenciaram que o reconto, pelas crianças, das histórias contadas, era feito coletivamente, a partir da memória coletiva do grupo de crianças entrevistadas. As (re)significações e as apropriações que as crianças fazem do texto nos momentos pós-leitura nos quais o livro ainda é material de exploração, também foram analisadas. Constatou-se, ainda, que as ideias criativas das crianças tornaram-se cada vez mais frequentes com o decorrer das entrevistas. A autora destacou, também, a importância da mediação do adulto nos momentos de leitura de histórias, como contribuinte para o desenvolvimento psicológico infantil, uma vez que estimula diferentes comportamentos das crianças.

É interessante observar que esse trabalho também procurou ouvir o que as crianças têm a dizer a partir das leituras literárias realizadas no contexto da sala de aula da Educação Infantil. Todavia, ele não contempla a principal temática do trabalho em tela, que convida as crianças de três e quatro anos a nos mostrar, durante as rodas de leitura literária e em momentos de leitura de livre-escolha, se os critérios de escalonamento etário feito para os livros de literatura infantil são procedentes.

Gostaríamos de trazer, ainda, a tese de Angelo Antonio Abrantes (2011), intitulada *A educação escolar e a promoção do desenvolvimento do pensamento: a mediação da literatura infantil*. Interessa-nos enfatizar o tratamento que o autor dá aos livros que fazem parte do acervo das escolas de Educação Infantil. Corroboramos o que Abrantes disserta a respeito dos livros infantis: o conteúdo e a forma devem comportar princípios de emancipação humana. Desse modo, nas palavras do autor: “para que o livro infantil de tal qualidade cumpra a função acima indicada, não consideramos o livro por si mesmo, mas as formas de sua apropriação pelo adulto envolvido” (ABRANTES, 2011, p. 39). Intencionamos, nesta dissertação, abordar também a importância de uma seleção criteriosa dos livros de literatura infantil que compõem os acervos das instituições de Educação Infantil, de forma que eles cumpram critérios de qualidade que contribuam para uma mediação efetiva no sentido de ampliar as experiências de vida das crianças e de contribuir para a formação de sujeitos críticos.

Refinamos a busca com o objetivo de localizar trabalhos que se aproximassem mais da faixa etária com a qual trabalhamos neste estudo. Assim, realizamos o cruzamento entre os termos “literatura infantil” e “creche” e foi possível localizar dois resultados. O primeiro, de Daniela Finco (2004), *Faca sem ponta, galinha sem pé, homem com mulher: relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na pré-escola*, examina as relações de gênero nas brincadeiras entre meninos e meninas.

O segundo, de Cinthia Silva de Albuquerque (2013), *O acervos, os espaços e os projetos de leitura em instituições públicas de Educação Infantil do Recife*, investigou os espaços de leitura disponíveis em instituições educativas voltadas para o atendimento de crianças de até seis anos de idade enfocando a importância de espaços organizados para leitura literária, os acervos e a mediação.

A segunda proposta de investigação encontrada reflete sobre a importância da construção de acervos de qualidade e sobre a relevância de mediações de leitura literária de qualidade – questões que também perpassam este trabalho. Entretanto, ambas as pesquisas se distanciam do tema central desta dissertação.

A fim de nos aproximarmos do tema central deste estudo, realizamos o cruzamento entre os termos “literatura infantil” e “faixa etária; e “literatura infantil” e “idade”. No primeiro cruzamento, realizado também no Banco de Teses e Dissertações do IBICT e no Portal de Periódicos da Capes, encontramos um total de dez trabalhos. Destes, seis apareceram também no cruzamento realizado utilizando os termos “literatura infantil” e “Educação Infantil”. Os demais foram resultados de pesquisas realizadas nos anos iniciais do Ensino Fundamental (3) e com crianças de seis a nove anos de uma Unidade de Terapia Intensiva Pediátrica (1). É importante ressaltar que o termo “faixa etária” não aparece, nesses trabalhos, com o mesmo sentido que propomos em nossa pesquisa. Aparece como um recorte etário do estudo: “acelerar o processo de aquisição da leitura e escrita nessa faixa etária”; “aplicação de atividades com alunos de uma turma da faixa etária determinada”.

O mesmo ocorreu quando realizamos o cruzamento entre os termos “literatura infantil” e “idade”. Encontramos um total de 38 resultados. Destes, alguns já havíamos encontrado nas consultas apresentadas acima; outros não se restringiam à Educação Infantil e à literatura e os demais não se relacionavam à área da Educação. Na grande maioria dos trabalhos localizados a partir desse cruzamento (35), o termo “idade” apareceu com o significado de estágio de vida: “um estudo com alunos de 5 e 6 anos de idade”; “programa de alfabetização na idade certa”. Meramente os trabalhos de Freitas (2005), Siqueira (2013) e Olarieta (2008) dialogam com o que tencionamos discutir.

Ebe Maria de Lima Siqueira (2013), em sua tese *Literatura sem fronteira: por uma educação literária*, abordou a “formação do leitor literário fundamentada em reflexões sobre o papel e a importância da mediação” (p. 7). O ponto central de sua pesquisa é o papel do mediador e, para subsidiar o trabalho deste, a autora refletiu sobre o que entende por educação literária. Procurou analisar um *corpus* que foi delimitado a partir da indefinição da faixa etária de seu público, ou seja, obras que podem ser lidas para o público infantil, juvenil e adulto, com o objetivo de evidenciar um texto de caráter artístico que vai ao encontro do leitor que a autora busca ao longo de sua produção. Essa concepção foi fundamentada pela autora em seu trabalho

ressaltando que o endereçamento de um determinado livro literário a diferentes faixas etárias não significa a inferiorização do literário. Destacou ainda que a linha que separa os textos por faixa etária é muito imprecisa e aponta fatores, como o meio cultural no qual as crianças estão inseridas, que exercem influência sobre o comportamento leitor de cada sujeito independentemente da idade cronológica.

A tese apresentada acima dialoga com a proposta da nossa dissertação, uma vez que destaca a importância da mediação na formação do leitor literário e ressalta a dificuldade de classificar os textos por faixa etária e de vinculá-los a adjetivos. No nosso caso, a separação por faixa etária se restringe a um *corpus* que faz parte da categoria “literatura infantil”. Mesmo sendo infantil, os livros são separados em subcategorias que compreendem a faixa etária de seis meses a seis anos de idade. Seguramente, as contribuições trazidas pela autora colaborarão para a fundamentação teórica da presente pesquisa. Entretanto, ela se distancia quanto à metodologia utilizada e à forma de análise do *corpus*. A mediação, inevitavelmente, é abordada em nosso trabalho, não sendo, todavia, o tema central da dissertação.

A dissertação de Beatriz Fabiana Olarieta (2008), *O que torna infantil uma literatura ou sobre o papel da literatura na experiência de filosofia com crianças*, aborda duas questões: o lugar da literatura na prática de filosofia com crianças e a necessidade de reconsiderar o encontro entre a infância e a literatura. Para a autora, a ideia de literatura infantil foi produzida após o encontro entre a infância e a literatura e, a partir disso, estabelece a diferença entre literatura infantil com letra minúscula e Literatura Infantil com letra maiúscula. Interessa-nos essa discussão, uma vez que nosso trabalho aborda a literatura adjetivada como infantil e procura analisar obras que fazem parte dessa categoria, com o objetivo de refletir sobre a necessidade de caracterizar livros de literatura infantil por faixa etária.

Finalmente, a tese de Alessandra Cardozo de Freitas (2005), *Literatura e educação: ação argumentativa na discussão de histórias*, tem como foco central a discussão de histórias do gênero contos de fadas em momentos de leitura literária em uma turma de crianças de cinco e seis anos. A autora objetivou investigar a ação argumentativa no processo de mediação concluindo sobre a necessidade dessa ação. A autora ressalta a importância da mediação do processo de discussão de histórias, o que estimula a ação argumentativa das crianças e outras capacidades também evidenciadas na análise dos dados da nossa pesquisa, como antecipação e

elaboração de hipóteses. Contudo, a pesquisa de Freitas (2005) se distancia do tema central de nossa investigação quanto à metodologia utilizada e quanto à forma de mediar a leitura literária.

A revisão de literatura e as colocações apresentadas acima revelam a escassez de pesquisas que procuram questionar a categorização dos livros de literatura infantil por faixa etária, o que ratifica a importância das discussões sobre o tema aqui proposto. Dessa forma, optamos por traçar uma linha metodológica que pudesse nos aproximar das crianças de forma a poder melhor escutá-las. Organizamos um *corpus* para ser explorado em uma turma de crianças de três anos de idade com o objetivo de que elas nos ajudassem a entender os critérios de escalonamento etário para os livros de literatura infantil, por meio de rodas de leitura literária e em momentos de leitura de livre-escolha. É desejo, ainda, que os resultados possam contribuir para a elaboração de critérios a serem empregados no processo de construção de acervos de livros de literatura infantil para crianças de até seis anos de idade e que seus dados sejam aproveitados para futuras investigações.

Esta pesquisa se justifica, pois, pela oportunidade de contribuir com os estudos e discussões na área da Educação Infantil com uma temática ainda incipiente no âmbito dessa etapa da Educação Básica. Ademais, acreditamos que esta proposta de investigação, ao colocar as crianças como protagonistas, contribui para ampliar e relativizar nosso entendimento sobre as culturas infantis, uma vez que as relações entre adultos e crianças ocupam diferentes lugares sociais e possuem uma desigual relação de poder. Finalmente, ao empoderarmos as crianças e darmos-lhes ênfase em nossa escuta, evidenciamos a relevância de que elas nos digam sobre a pertinência da classificação etária dos livros de literatura infantil.

Desse modo, este texto estrutura-se em três capítulos:

O primeiro capítulo expõe uma breve cronologia sobre a formação histórica e social da criança e da literatura, evidenciando as concepções de criança que norteiam as produções literárias de determinadas épocas. As relações das crianças com a linguagem verbal, especificamente com a literatura, também são abordadas nas seções seguintes deste capítulo.

O segundo capítulo apresenta a linha metodológica utilizada para a realização da pesquisa, bem como os procedimentos de coleta de dados. O histórico da instituição participante da pesquisa

e o contexto – sala de aula e crianças – onde ela foi realizada também foram apresentados neste capítulo.

O terceiro capítulo contempla as análises dos dados coletados durante a pesquisa de campo. As análises procuraram: explorar, através da experiência de mediação literária, o uso do corpo com crianças de três e quatro anos de idade; compreender como as crianças de três e quatro anos entendem as metáforas e o humor presentes nas produções literárias infantis; entender os critérios de escalonamento etário para os livros de literatura infantil, por meio de rodas de leitura literária e em momentos de leitura de livre-escolha; estabelecer uma seleção criteriosa dos livros de literatura infantil que compõem os acervos de uma instituição de Educação Infantil; analisar obras que fazem parte da categoria literatura infantil.

Finalmente, as considerações finais retomam as questões iniciais no sentido de perceber a importância da reflexão acerca da classificação etária dos livros de literatura infantil.

CAPÍTULO 1. A LINGUAGEM, O JOGO, O SENTIDO

Não são as coisas que saltam das páginas em direção à criança que as vai imaginando – a própria criança penetra nas coisas durante o contemplar, como nuvem que se impregna do esplendor colorido desse mundo pictórico. Diante de seu livro ilustrado, a criança coloca em prática a arte dos taoístas consumados: vence a parede ilusória da superfície e, esgueirando-se por entre tecidos e bastidores coloridos, adentra um palco onde vive o conto maravilhoso.

Walter Benjamin

1.1. A formação histórico-social da infância e da literatura infantil

A Educação Infantil, ao longo dos anos, foi conquistando seu lugar no sistema educacional brasileiro. A dificuldade por parte dos órgãos competentes, e até mesmo da sociedade, em reconhecer e dar à criança o seu lugar de direito, isto é, de reconhecê-la como sujeito ativo no processo de desenvolvimento, como um ser que dialoga com a cultura, mas que também a transforma, é justificada por uma perspectiva histórica que tem início nas sociedades primitivas.

Quando falamos em infância, um dos aspectos mais importantes a ser relacionado é a temporalidade. Ao longo da história humana, diversas foram as formas de ver e tratar a criança. Fatores como local e cultura em que se inscreve tal infância também são determinantes na abordagem do tema. (ALCÂNTARA, 2009, p. 26)

Nessa época, a educação se limitava à imitação: os filhos homens aprendiam a caçar, pescar, colher e a manusear instrumentos, como arco e flecha, com os pais, e as filhas mulheres imitavam as mães nos afazeres de casa.

Mais tarde, na Antiguidade Clássica, entre gregos e romanos, a educação visava formar guerreiros. Tratava-se de uma educação prática que tencionava atender ao Estado e à Sociedade. Na Grécia Antiga, “os meninos aprendiam ginástica, música, dança e literatura. As meninas eram educadas em casa; aprendiam a cozinhar, costurar, bordar e cantar” (SALEM, 1970, p. 20).

Durante a Idade Média, uma nova concepção de educação sucedeu a dos antigos gregos e romanos. A formação intelectual, nessa época, foi substituída por ensinamentos e práticas

religiosos. Em seu livro *História Social da Criança e da Família*, Philippe Ariès (1979)⁸ relata que, até o final do século XIII, as crianças eram representadas numa escala mais reduzida que os adultos, ou seja, apenas o tamanho as distinguiu delas. As diferentes formas de representar a criança surgidas a partir daí eram sustentadas por uma concepção em comum: a infância era um período desinteressante e até mesmo irreal, um “período de transição, logo ultrapassado, e cuja lembrança também era logo perdida” (p. 52). A sociedade não considerava a particularidade infantil, isto é, não fazia distinção entre crianças e adultos. A criança, nessa época, era considerada miniatura do adulto; até os modos de vestir pareciam-se com os dos maiores. A duração da infância nessa época era reduzida. Assim que a criança tivesse condições de viver sem a solicitude de sua mãe ou ama, ela ingressava na sociedade adulta e não se distinguiu mais desta. Os sentimentos de infância como os reconhecemos hoje, assim como seu processo de socialização, eram inexistentes.

No século XVI, o Renascimento trouxe as artes e a filosofia, o que provocou um desprendimento do caráter religioso da Educação. Surgiram as escolas, que, primeiramente, foram orientadas pelos Jesuítas e pela Igreja e, mais tarde, ficaram a cargo do Estado. As instituições de ensino destinavam-se somente a homens, que aprendiam leitura, escrita, arte-sacra e religião. Somente a partir do século XVIII o ensino foi oferecido às mulheres.

Foi a partir do fim do século XVII que uma mudança de concepção provocou uma transformação na prática. As crianças deixaram de ser misturadas aos adultos e de aprenderem a vida diretamente com eles. A escola apareceu como um lugar para cumprir o papel de educar, substituindo a aprendizagem familiar. Essa escola mantinha as crianças em uma espécie de “quarentena” e visava, sobretudo, moralizá-las, pois acreditava estarem, as crianças, sob o estigma do pecado. A partir daí, um determinado tipo de sentimento de infância começou a ser formado. A família, os educadores e os moralistas passaram a ter interesses psicológicos e preocupações morais em relação às crianças.

A Revolução Industrial, deflagrada no século XVIII na Europa, desencadeou o crescimento político e financeiro e a urbanização. A burguesia se solidificou como uma classe social e

⁸ Phillipe Ariès foi o primeiro autor a trazer a discussão sobre a história social da infância no final dos anos 1960, desencadeando uma série de reflexões sobre as concepções históricas da infância e das crianças. Entretanto, cabe apontar algumas críticas referentes à unidirecionalidade no desenvolvimento da concepção de infância e ao uso de fontes provenientes apenas de classes mais abastadas. Essas críticas são desenvolvidas de maneira mais sistemática e aprofundada por Priore (1999), por Corsaro (2005) e por Kuhlmann (1998).

investiu na consolidação das famílias. A estabilização familiar se deu por meio “da divisão do trabalho entre seus membros (ao pai, cabendo a sustentação econômica e à mãe, a gerência da vida doméstica privada)” (SALEM, 1970, p. 17) e sua legitimação, por meio da promoção da criança, que passou a conservar um novo papel na sociedade “motivando o aparecimento de objetos industrializados (o brinquedo) e culturais (o livro)” (SALEM, 1970, p. 17). A burguesia também investiu nas escolas – as quais, até o século XVIII, eram consideradas facultativas –, de forma a contribuir com a solidificação política e ideológica dessa classe social dominante. A escolarização tornou-se compulsória para as crianças de todos os segmentos da sociedade. Assim, a *infant school* nasce para atender as necessidades dos trabalhadores e acarreta uma mudança de mentalidade em que a criança surge como um sujeito pedagógico. Escolas foram criadas para que as crianças

dominassem os rudimentos da leitura, da escrita e da aritmética e pudessem, assim, habilitar-se à condição de adultos dirigentes. Crianças pobres e filhos bastardos teriam valor como mão de obra barata, o que contribuiu para se desenvolverem cuidados com a infância visando à diminuição da mortalidade. (ALCÂNTARA, 2009, p. 31)

Apesar de terem conquistado um significativo espaço, as crianças ainda eram vistas como seres não pensantes, irracionais. Era preciso desenvolver nelas o caráter e a razão. Não podendo compreender as crianças naquilo que as caracterizava, instituía-se um padrão adulto para estabelecer julgamentos. Em lugar de procurar entender as diferenças e aceitar as semelhanças das crianças, a originalidade de seu pensamento, considerava-as como páginas em branco a serem preenchidas, preparadas para a vida adulta.

Este preâmbulo nos apresenta os pressupostos da construção dos conceitos de criança, infância e do surgimento da Educação Infantil, forjados no tecido histórico, e possibilita o entrelaçamento com a trajetória da literatura infantil, que também não ficou isenta dos contextos sociais e históricos de determinadas épocas.

Sabemos que a noção de infância é socialmente construída e varia com o tempo, cruzando diferentes culturas. Nenhum livro é sempre social ou politicamente neutro, e as publicações para os jovens são especialmente sensíveis à maneira como uma determinada cultura, em um momento específico, enxerga a infância. (SALISBURY, 2013, p. 113)

A literatura acompanhou o desenvolvimento industrial, modernizou-se e assumiu a condição de mercadoria. Seu aperfeiçoamento provocou a proliferação de gêneros literários que se adequavam à situação da época: a ideologia burguesa, o civismo e a moralização. Como a tecnologia dos livros advinha da linguagem escrita, coube à escola a ação de nortear as produções literárias desse período. É daí que o vínculo entre a literatura e a escola começa a aparecer. Gouvêa (2000) complementa:

[...] infância e literatura guardam aí uma relação especular. Ou seja, ao qualificar, caracterizar, descrever as crianças e seus contornos, as práticas literárias, ao mesmo tempo que retratam a(s) criança(s), constroem a infância através das narrativas. Falar à criança, compreendendo-a como distinta do adulto, significa aí definir tal distinção tendo a linguagem literária como campo discursivo. Construiu-se a noção de uma narrativa especificamente dirigida a tal público leitor, formulando modelos de gostos, gestos, falas, ações, comportamentos remetidos a um sujeito infante marcado por uma identidade diferenciada do leitor adulto. (p. 1-2)

Às instituições de ensino cabiam a promoção e o estímulo à leitura literária e a consequente mediação entre criança e sociedade de consumo. A literatura infantil e a escola foram alvos da classe média, que acreditava ser a Educação um meio de ascensão social e a literatura, um meio de difusão dos valores dessa classe: a importância da alfabetização, da leitura e do conhecimento, bem como a exaltação do comportamento moralmente aceitável.

Ainda persiste a produção de livros que abrangem temas didatizantes. Entendemos, como Azevedo (2007), que “[...] muitos adultos, diante de uma criança, aparentemente só conseguem enxergar um papel a cumprir: o de ‘professor’. Por analogia, dentro dessa concepção, só haveria espaço para um tipo de livro: ‘o que ensina’” (p. 77).

O autor completa:

[...] textos didáticos são essenciais para a formação das pessoas, têm seu sentido e seu lugar, mas não formam leitores. É preciso que, concomitantemente, haja acesso à leitura de ficção, ao discurso poético, à leitura prazerosa e emotiva. É necessário que alguém chore, sonhe, dê risada, fique emocionado, fique identificado, comungue, enfim, com o texto, para que ocorra a formação do leitor. (AZEVEDO, 2007, p. 79)

Gostaríamos, diante disso, de exemplificar com alguns livros infantis que possuem lições e informações para serem aprendidas. Tratam-se de livros literários que possuem uma tendência informativa e, por consequência, didatizante. *ABC do Mundinho*, da autora e ilustradora

Ingrid Biesemeyer Bellinghausen, coloca a criança em contato com o alfabeto. Esse livro possui uma direção informativa, sendo fácil perceber a intenção da autora em contribuir para o processo de alfabetização. *A casa do lixo zero*, de Ana Maria de Andrade, conta a história de uma família de porquinhos que mora na casa do lixo zero e se preocupa com o futuro do planeta. Os personagens procuram, através da reutilização, reciclagem e redução do lixo, contribuir para a preservação do meio ambiente. Esse livro literário, de maneira explícita, procura ensinar as crianças a cuidar do planeta Terra reciclando o lixo. Finalmente, o livro “*Não fui eu!*” *Aprendendo sobre honestidade* explora as mentiras que, muitas vezes, por mais inofensivas que pareçam, podem causar grandes problemas. Esse livro literário também possui uma intenção clara de educar as crianças sobre as consequências da mentira.

FIGURA 1:
ABC do mundinho



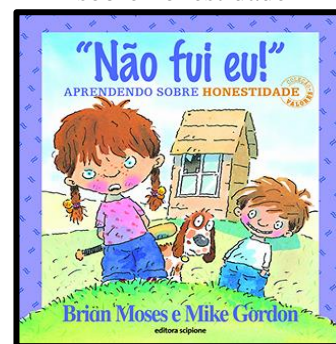
Fonte:
BELLINGHAUSEN, 2009.

FIGURA 2:
A casa do lixo zero



Fonte: ANDRADE, 2008.

FIGURA 3:
Não fui eu! Aprendendo sobre honestidade



Fonte: MOSES &
GORDON, 1999.

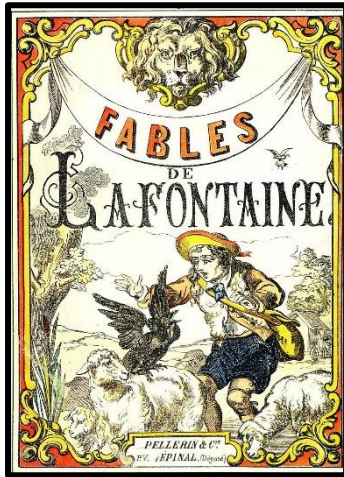
As primeiras obras destinadas ao público infantil apareceram no mercado europeu na primeira metade do século XVIII. Antes disso, no século XVII, durante o classicismo francês, foram escritas histórias que, paulatinamente, foram sendo incorporadas ao universo infantil. São elas: as *Fábulas* de La Fontaine, editadas entre 1668 e 1694, *As aventuras de Telêmaco*, de Fénelon, lançadas em 1717, e os *Contos da Mamã Gansa* – originalmente chamados de *Histórias ou narrativas do tempo passado com moralidades* –, publicado por Charles Perrault em 1697⁹ (ZILBERMAN e LAJOLO, 1987, p. 15).

Recolhidos da tradição oral, esses textos foram, ao longo dos anos, higienizados para serem oferecidos às crianças com objetivos pedagógicos de modelar o comportamento do leitor

⁹ Reúne contos como: “Bela Adormecida”, “Chapeuzinho Vermelho”, “O Barba Azul”, “O Gato Mestre” (ou “O Gato de Botas”, “As Fadas”, “Cinderela” (ou “A Gata Borracheira”), “O Pequeno Polegar” e “Pele de Asno”. A editora CosacNaify produziu uma edição desse livro de Charles Perrault em 2015, chamada *Contos da mamã gansa ou histórias do tempo antigo*.

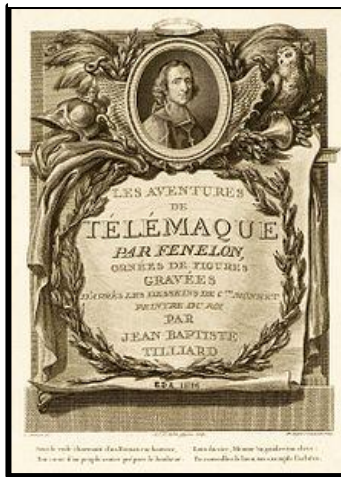
infantil. “Nessas obras, além da supressão dos elementos eróticos e sexuais que pudessem ser ofensivos à moral, valores burgueses foram sendo gradualmente incorporados às histórias” (ALCÂNTARA, 2009, p. 32).

FIGURA 4:
Fables de La Fontaine



Fonte: LA FONTAINE,
[16--]

FIGURA 5:
Les aventures de Télémaque



Fonte: FENELÓN, [17--]

FIGURA 6:
Contes de ma mère l'oye



Fonte: PERRAULT, [17--]

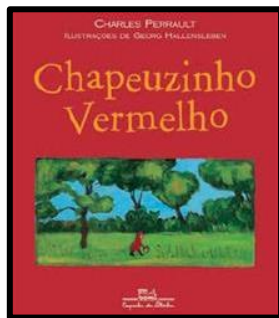
O conto *Chapeuzinho Vermelho*, de Perrault, que, atualmente, é um dos preferidos por crianças de diferentes idades, foi originalmente registrado de forma escrita com o objetivo de educar as jovens da época. A moral que vem ao final do conto diz:

Aqui se vê que os inocentes,
Sobretudo se são mocinhas
Bonitas, atraentes, meiguinhas,
Fazem mal em ouvir todo tipo de gente.
E não é coisa tão estranha
Que o lobo coma as que ele apanha.
Digo o lobo porque nem todos
São da mesma variedade;
Há uns de grande urbanidade,
Sem grita ou raiva, e de bons modos,
Que, complacentes e domados,
Seguem as jovens senhorinhas
Até nas suas casas e até nas ruínas;
Mas todos sabem que esses lobos são bondosos
De todos são os mais perigosos (PERRAULT, 2007, p. 17)

Inúmeras foram as adaptações desse conto para que ele habitasse o universo infantil. Entretanto, encontramos versões originais de *Chapeuzinho Vermelho*, escritas tanto por Perrault quanto

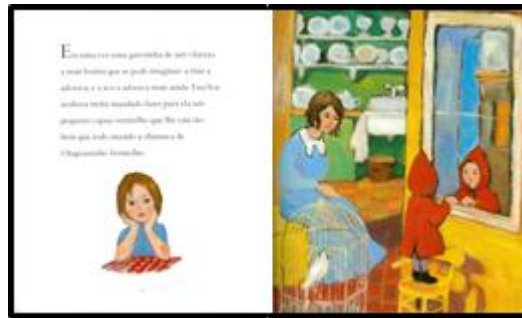
pelos irmãos Grimm, que foram reeditadas. Dentre as editoras que se interessaram em republicar o conto, destacamos a Companhia das Letrinhas, a Zahar e a CosacNaify. Esses livros foram reeditados preservando o texto original e investindo em um projeto gráfico e em ilustrações que compreendem o universo infantil contemporâneo.

*FIGURA 7:
Chapeuzinho
Vermelho*



Fonte: PERRAULT, 2007.

*FIGURA 8:
Chapeuzinho Vermelho*



Fonte: PERRAULT, 2007, p. 2 e 3.

*FIGURA 9:
Chapeuzinho Vermelho*



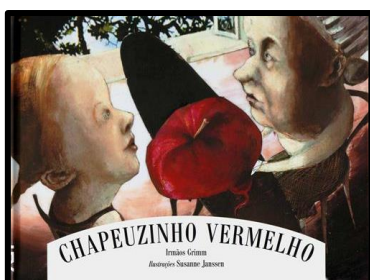
Fonte: PERRAULT, 2007, p. 6 e 7

*FIGURA 10:
Chapeuzinho Vermelho*



Fonte: PERRAULT, 2007, p. 24 e 25

*FIGURA 11:
Chapeuzinho Vermelho*



Fonte: Irmãos Grimm, 2004

*FIGURA 12:
Chapeuzinho Vermelho*



Fonte: Irmãos Grimm, 2004, p. 2 e 3

FIGURA 13:
Chapeuzinho Vermelho



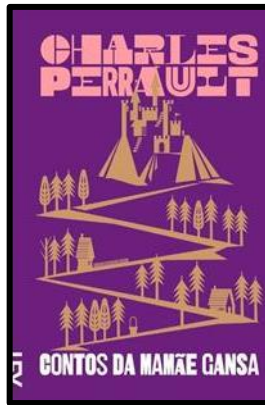
Fonte: Irmãos Grimm, 2004.

FIGURA 14:
Chapeuzinho Vermelho



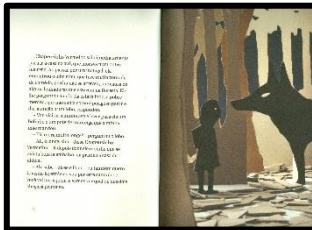
Fonte: Irmãos Grimm, p.9.

FIGURA 15:
Contos da Mamãe Gansa.



Fonte: PERRAULT, 2015

FIGURA 13:
Chapeuzinho Vermelho



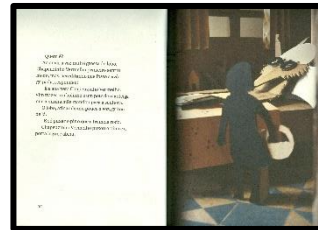
Fonte: PERRAULT, 2015, p. 4 e 5

FIGURA 13:
Chapeuzinho Vermelho



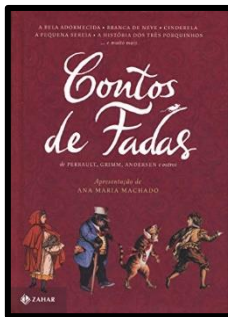
Fonte: PERRAULT, 2015, p. 2 e 3

FIGURA 13:
Chapeuzinho Vermelho



Fonte: PERRAULT, 2015, p. 10 e 11

FIGURA 19:
Contos de Fadas



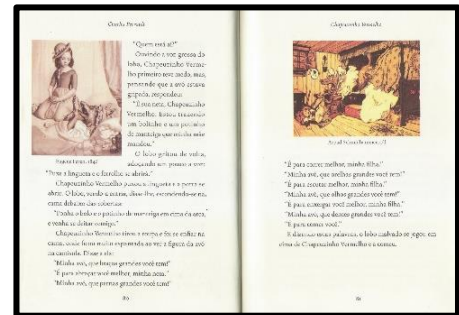
Fonte:
PERRAULT,
2010

FIGURA 20:
Chapeuzinho Vermelho



Fonte:
PERRAULT,
2010, p. 77

FIGURA 21:
Chapeuzinho Vermelho



Fonte: PERRAULT, 2010, p. 80 e
81.

É possível que nos defrontemos com visões de professores e professoras da Educação Infantil e até mesmo de pesquisadores e pesquisadoras da área, de que os livros apresentados acima não são apropriados para crianças de até seis anos de idade, dados a complexidade imagética, o vocabulário rebuscado e a extensão textual. Foi o que aconteceu em uma das reuniões técnicas realizadas com as professoras e professores participantes do projeto LEPI. Ao apresentarmos as obras expostas acima, a maioria dos presentes se mostrou contra a leitura dessas versões para as crianças pequenas, alegando que, além de o texto ser muito complexo, as ilustrações provocariam medo nas crianças. Nós, adultos, muitas vezes, censuramos o acesso das crianças às diferentes manifestações da cultura. Vale enfatizar que as interações das crianças com as obras não dependem somente da forma como elas são escritas e/ou editadas. As produções de sentido de textos literários feitas pelas crianças dependem de suas experiências de vida e da mediação. Galvão (2016) nos ajuda a finalizar:

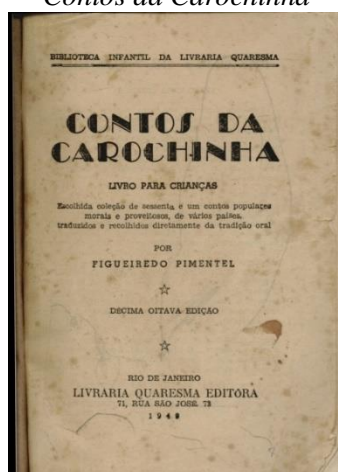
A evolução das obras destinadas às crianças, em que imagem e texto verbal interagem para compor o discurso, foi um processo lento, tímido e vacilante porque muitos autores e editores levavam em consideração a capacidade de produção de sentido dos leitores presumidos. É interessante observar que a ideia sobre a possibilidade de as crianças se apropriarem do texto literário ainda conforma muitas obras destinadas a esse público. Diversos livros de literatura infantil encontrados no mercado atualmente apresentam textos pueris, temas estéreis, didatizantes ou moralizantes e ilustrações que não otimizam as experiências estéticas das crianças. (p. 142-143)

Figueiredo Pimentel, juntamente com Carlos Jansen¹⁰, popularizou a Literatura Infantil no Brasil com traduções e adaptações de obras estrangeiras para crianças. *Contos da Carochinha*

¹⁰ O autor traduziu e adaptou, entre outras produções, *Contos seletos das mil e uma noites* (1882), *Robinson Crusoe* (1885), *As aventuras do celeberrimo Barão de Münchhausen* (1891) (ZILBERMAN e LAJOLO, 1987, p. 32).

foi o seu primeiro livro, publicado em 1894, que reuniu contos reescritos e adaptados provenientes da cultura oral europeia. É importante destacar que o pioneirismo de ambos os autores permitiu que outras obras, como as de Perrault, Grimm e Andersen, começassem a circular no Brasil e que bibliotecas, como a Biblioteca Infantil, da editora Melhoramentos (1915), fossem inauguradas. O conto a seguir evidencia a intenção didática dos contos destinados às crianças daquela época:

FIGURA 22:
Contos da Carochinha



Fonte: PIMENTEL, {19--}

Os pêssegos

Um pai extremoso trouxe, um dia, para seus quatro filhos, belos e saborosos pêssegos.

Era a primeira vez que os meninos viam aquela fruta, admirando-lhe o perfume, a cor e a penugem aveludada.

À tarde, o pai perguntou-lhes:

– Então?! Comeram os pêssegos que lhes dei?

– Sim! – exclamou o mais velho – Estava muito bom. Guardei o caroço, vou plantá-lo, e ainda espero comer frutos dessa árvore.

– Bem, – disse o pai – uma coisa digna de elogios ser-se econômico, e pensar-se no futuro.

– Eu, – falou o mais moço de todos – comi o meu e mamãe ainda me deu metade do dela. Estava doce como açúcar.

– Ah! És um bocadinho guloso, mas na tua idade, desculpável. Espero que os anos não de corrigir o defeito.

– Eu – falou o terceiro – apanhei o caroço que meu irmãozinho jogou no chão, quebrei-o e encontrei dentro uma amêndoa muito gostosa. Quanto ao meu pêssego, vendi-o, e com o dinheiro, posso comprar muitos outros, quando for à cidade.

O pai balançou a cabeça.

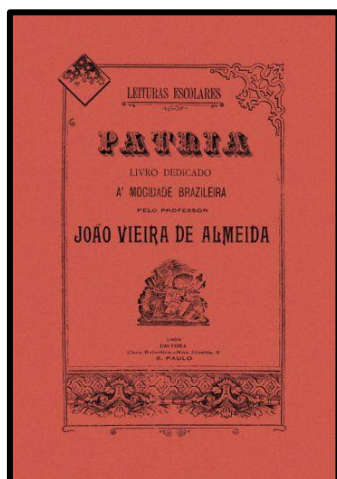
– Isso pode parecer uma ideia muito engenhosa, mas preferia ver-te menos calculista e financeiro.

Depois, dirigindo-se ao quarto filho:

- E tu, Edmundo, que fizeste do teu?
 - Levei-o ao filho do nosso vizinho, o pobre Jorge, que está doente de cama, com febre. Não queria aceitar, mas deixei-o em cima da cama, e vim-me embora.
 - Então, meus filhos, – interrogou o pai – qual de vocês fez melhor uso dos belos frutos que lhes dei?
 - Foi Edmundo!
- (PIMENTEL, 2005, p. 176)

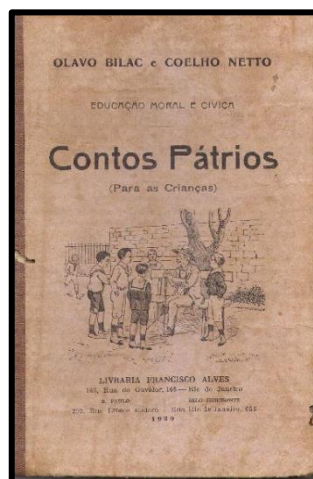
Outras obras publicadas no Brasil deram consistência à ideia do incentivo à leitura escolar, instrumento de patriotismo, civismo e moralização. São exemplos: *Contos Infantis*, de Julia Lopes de Almeida e Adelina Lopes Vieira (1889); *Pátria*, de João Vieira de Almeida (1901); *Contos Pátrios*, de Olavo Bilac (1907).

FIGURA 23:
Pátria



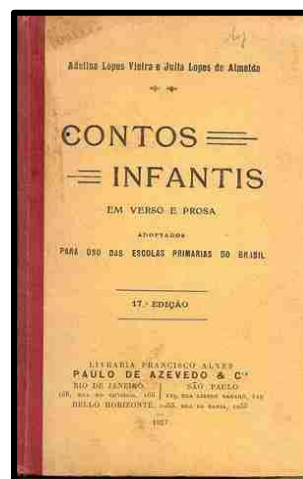
Fonte: ALMEIDA, {19--}

FIGURA 24:
Contos Pátrios



Fonte: BILAC, [19--]

FIGURA 25:
Contos infantis em verso e prosa



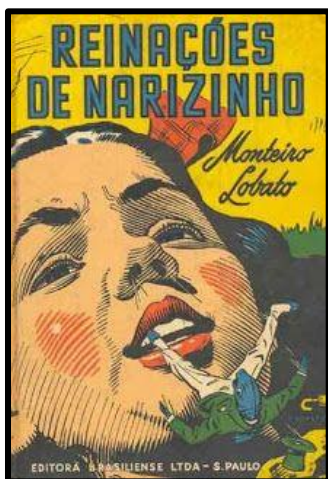
Fonte: ALMEIDA & VIEIRA, {18--}.

Dessa forma, até o início do século XX, as obras dirigidas à infância foram marcadas pela complexidade em compreender e traduzir o universo infantil. A literatura que circulava na época era destinada, em particular, às crianças que frequentavam escolas. Acreditava-se que elas seriam o futuro do país e, por isso, precisavam ser preparadas. As produções apresentavam uma noção idealizada de criança, construída pelo mundo adulto, que a reduziu à condição pueril e à escassez afetiva e intelectual (ZILBERMAN e LAJOLO, 1987, p. 116).

As representações sobre a infância na literatura infantil estão presentes em diferentes práticas culturais e contextos discursivos. Monteiro Lobato foi um dos raros autores que, através de um esforço para modernizar a sociedade, se comprometeu a produzir uma literatura que, segundo

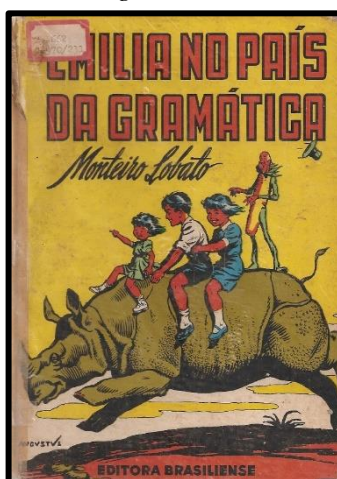
ele, falasse a língua das crianças. As obras de Monteiro Lobato são consideradas um marco para a literatura infantil brasileira, por romperem com a perspectiva utilitarista e pedagógica da época. Houve uma significativa vendagem dos livros, o que provocou o aumento da produção de obras para crianças, bem como o interesse de algumas editoras em dedicar-se, exclusivamente, ao mercado infantil.

Figura 26:
Reinações de Narizinho



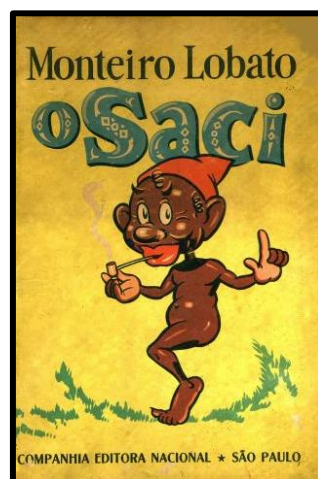
Fonte: LOBATO, {19--}

Figura 27:
Emília no país da gramática



Fonte: LOBATO, {19--}.

Figura 28:
O Saci



Fonte: LOBATO, {19--}.

Por volta dos anos 1960, começou a crescer o número de programas voltados para o fomento da leitura e intensificou-se a discussão sobre a literatura infantil no Brasil. A Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (1968) e a Academia Brasileira de Literatura Infantil e Juvenil (1979) surgiram nesse período. O Estado se mobilizou apoiando essas novas iniciativas envolvidas com o livro e com a leitura e o lançamento de livros começou a aumentar. Nos livros dirigidos à escola, foram incluídas instruções e sugestões didáticas, como: questionários, fichas de leitura e roteiros de compreensão do texto. Essa adequação dos livros destinados às instituições educativas ao mercado em crescimento nos provoca a refletir sobre a função atribuída à literatura na época: um instrumento para medir interpretações e avaliar a leitura, por exemplo. Tratava-se de provocar uma atribuição de sentido restrito e um tratamento didatizante da leitura.

Entretanto, atualmente, muitos são os livros de literatura infantil e juvenil que vêm acompanhados desse material didático. As editoras Ática, Scipione e Moderna, por exemplo, produzem encartes que vêm dentro dos livros para serem respondidos pelos alunos. Tecer este breve histórico nos impacta por perceber que tais práticas ainda persistem no século XXI.

Apesar dos esforços de muitos escritores, ilustradores, designers gráficos, editores, professoras e professores em dar lugar a uma literatura que promova a ampliação estética das crianças e dos jovens, a literatura infantil e juvenil ainda é tratada sob uma perspectiva em que a escola a “toma para si, escolariza-a, didatiza-a, pedagogiza-a, para atender a seus próprios fins” (SOARES, 2006, p. 17). Esta autora também afirma que tudo o que está dentro da escola – conhecimentos, saberes, arte, literatura – é escolarizado. Uma das grandes questões que hoje se coloca em relação ao trabalho com a literatura na escola, ao nosso ver, vai ao encontro do que Soares (2006) pergunta ao final de seu artigo: “como realizar de maneira adequada a inevitável escolarização da literatura?” (p. 48).

Todavia, tentando ampliar as funções escolares, a literatura pode ser um objeto didático ou um objeto artístico. A título de exemplificar o que encontramos hoje no mercado editorial, recorreremos aos *Clássicos Infantis* da editora Moderna. Essa coleção contempla o reconto de histórias clássicas, como *Chapeuzinho Vermelho*, *Os Três Porquinhos*, *A galinha ruiva*, *A festa no céu*, *A história da Baratinha*, *Rapunzel*, *A Bela Adormecida*, entre outras, escritas em formato de poesia narrativa. Surpreendemo-nos ao encontrar esses títulos no segmento “Ensino Fundamental I” e, na descrição dos livros, encontrá-los recomendados para crianças a partir de nove anos. Esses livros agradam crianças desde o berçário¹¹. Além disso, essas obras vêm acompanhadas de um encarte em que aparecem um guia de leitura e atividades relacionadas à alfabetização. Os professores e as professoras podem ter acesso ao material no site da editora, com sugestões de atividades complementares às propostas do encarte.

¹¹ O site da editora Moderna nos oferece a busca por segmento – Educação Infantil, Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II, Ensino Médio e Apoio Didático – e por faixa etária – de um até 15 anos. Ao clicarmos na faixa etária “um ano”, nenhum livro foi encontrado, apesar de nossas experiências verificarem a interação de crianças dessa faixa etária com alguns títulos indicados para crianças maiores. Essa constatação corrobora o tema da nossa pesquisa, uma vez que evidencia a censura estabelecida por algumas editoras aos livros de literatura infantil.

FIGURA 29:
A galinha ruiva

Clássicos Infância
Agalharuiva
Recontado por Elza Fiúza
Ilustrado por Leninha Lacerca

NUME: _____
SÉRIE: _____
ESCOLA: _____

BRINCADEIRAS

Hirte o desenho de acordo com os números.
(1) verde (2) amarelo (3) azul (4) marrom

Fonte: MODERNA,
2006.

FIGURA 30:
A galinha ruiva

Vamos pintar

As esdijas de milho são douradas, amareladas. Hirte, nos desenhos abaixo, apenas as outras coisas amarelas. Depois, escreva o nome de cada uma delas.

Vamos escrever

Complete os espaços usando nh. Depois, copie as palavras que você formou.

GALI.....A BOLI.....A
PAMON.....A FOFI.....A
FARI.....A CAMI.....O

Fonte: MODERNA,
2006.

FIGURA 31:
A história da Baratinha

Vamos escrever

Como é a fala de cada bicho?

O boi faz
O boi muge.

O burro faz
O burro zura.

O cabrito faz
O cabrito berra.

O rato faz
O rato chia:.....

Professor: Quer tal explorar as vozes de outros animais? Pergunte a seus alunos: "O que faz o gato?" (o gato faz miau, o gato mia); "O que faz o cão?" (o cão faz au-au ou cão au-au); "O que faz o leão?" (o leão faz grunhar, o leão urra); "O que faz o porco?" (o porco faz paca-paca ou paca-paca); "O que faz o galo?" (o galo faz co-co-rinco, o galo cacareja); e assim por diante, de acordo com os bichos que os alunos quiserem explorar.

Vamos ligar

Ligue as palavras que têm o mesmo som no final.

BARATINHA FOGÃO
RATÃO PANELA
JANELA CAIXINHA

Fonte: MODERNA,
1995.

Assim como acontece com as editoras, as escolas também criam suas fichas de livros que devem ser preenchidas pelas crianças em sala ou em casa. Essas fichas têm como objetivo medir a compreensão do aluno sobre a história e trabalhar aspectos relacionados à apropriação da linguagem escrita. Yolanda Reyes (2012) explica essa prática dizendo que, para algumas escolas, a “eficácia do professor ainda é estimada em função do quanto de aprendizagem consegue demonstrar que seus alunos obtiveram. O que não é visível, mensurável e observável não dá pontos” (p. 22). A literatura ensinada dessa forma pode ser considerada como uma ferramenta para reforçar conteúdos didáticos e provocar o divórcio entre a literatura e a vida. A autora completa “a literatura assim ensinada não costuma dar segundas oportunidades” (p. 18). Os exemplos a seguir evidenciam fichas de leitura produzidas por algumas escolas.

FIGURA 32:
Ficha de leitura - Escola A

FICHA DE LEITURA

NOME: _____ DATA: ____/____/____

Título: _____

Autor(a) ou Coleção: _____

Qual o personagem que você mais gostou? _____

Analisando as imagens e o texto escrito, em qual estação do ano você acha que acontece essa história? Por quê?

Procure no livro duas palavras iniciadas com a letra F: _____

Recorte de revistas ou jornais, uma ou mais figuras que representem a história lida:

Fonte: Acervo pessoal

FIGURA 33:
Ficha de leitura - Escola B

Projeto "Sacola da Leitura" - Ficha Individual

Aluno: [REDACTED]


Nome do Livro: [REDACTED]

Autor: LILIANA BEUMY

Ilustrador: ARIO LEYMAN

Fale um pouco da parte que você mais gostou do livro que acabou de ler.
 O que gostei foi de quando a Foca e o Coelho foram para a casa da Mãe e ficaram felizes.

Represente com um desenho a sua parte favorita.



Você leu sozinho? (X) Sim () Não
 Se não, quem leu pra você?

Pois lembrem-se que nossos exemplos valem mais do que palavras, demonstre interesse por ler, pelo estudo de seu filho (a), e verá o quanto é gratificante essa fase de suas vidas.

Fonte: Acervo pessoal

FIGURA 34:
Ficha de leitura - Escola C

Projeto "Sacola da Leitura" - Ficha Individual

Aluno: [REDACTED]

Nome do Livro: [REDACTED]

Autor: ANDERSON LIONEL

Ilustrador: ANDERSON LIONEL

Fale um pouco da parte que você mais gostou do livro que acabou de ler.
 O que gostei foi de quando o Papai e a Mãe foram para a casa da Mãe e ficaram felizes.

Represente com um desenho a sua parte favorita.



Você leu sozinho? (X) Sim () Não
 Se não, quem leu pra você? BUE MINHA MÃE.

Pois lembrem-se que nossos exemplos valem mais do que palavras, demonstre interesse por ler, pelo estudo de seu filho (a), e verá o quanto é gratificante essa fase de suas vidas.

Fonte: Acervo pessoal

FIGURA 35:
Ficha de leitura - Escola D

Itanhaém, ____ de ____ de 2010.
 Aluno: _____ 4º ano
 Professora: Fabrisa

Falando sobre o livro...

Título do livro: _____
 Autor(es): _____
 Editora: _____
 Que motivos levaram a ler este livro: _____

Enumere as personagens da história:

Assunto da história:

Descreva brevemente o seu personagem favorito:

Faça um pequeno resumo da história:

Fonte: Acervo pessoal

Apesar de a maioria dos exemplos referirem-se ao Ensino Fundamental, a literatura também é utilizada como suporte para conteúdos didáticos na Educação Infantil. Nossas experiências com o LEPI nos mostraram que muitas professoras desse segmento selecionam livros de literatura que possibilitem o trabalho com cores, números e letras; e com valores éticos e morais. O mercado editorial tem, muitas vezes, atendido a essa demanda e produzido livros com histórias que servem para ensinar, dar lições e bons exemplos – tratam-se de livros mascarados de literatura, cheios de moral e censura. Sabe-se, contudo, que essa produção não deixa lugar para literatura como espaço poético. “Se não há nada mais que construção e técnica inconsequente, é fácil levar à superprodução, à leviandade, às más cópias, às séries, aos contos de terror que são produzidos ‘a torto e a direito’ e às imposições de mercado” (MONTES, 1999, p. 25)¹².

Além disso, a infância, por possuir características próprias que a constituem como uma categoria geracional, exige uma produção literária que leve em consideração as formas com as quais as crianças se colocam no mundo. Assim, faz-se necessário conhecer os critérios que têm sido levados em consideração ao se produzir livros de literatura infantil, para garantir o acesso a textos literários de qualidade desde muito cedo. Dessa forma é que a literatura pode abrir possibilidades estéticas e formadoras no interior da cultura.

¹² Texto original: “[...] si no hay sino construccion y artificio inconsecuente, es fácil derivar em la hiperproducción, la liviandad, las malas copias, las series, los cuentos de terror que salen como ristras de chorizos y la especulacion de mercado” (MONTES, 1999, p. 25).

A leitura se dá na interação de quem lê com o lido, e toda leitura é já uma interpretação. Portanto, a formação da pessoa como interlocutora do mundo está ligada aos acervos que partilha e aos repertórios que elege como seus, inclusive seu desempenho expressivo, assentado sobre sua capacidade de pensar singularmente, com originalidade suficiente para que não seja mera repetidora do que ouve sem se colocar criticamente. (YUNES, 2009, p. 34)

1.2. Criança e linguagem

Era uma vez... nas noites dos tempos, sem que possamos dizer primeiro onde nem quando, um homem que nasceu cantando e contando...

De repente, o homem primitivo prestou atenção nos sons do mundo. Ouviu os pássaros cantarem com suavidade e de forma variada. Gostou dos muitos ritmos marcando o movimento das águas dos rios e dos mares. Achou que o vento fazia um som bonito e diferenciado ao movimentar toda a natureza. Percebeu que podia, como seu corpo, imitar os sons que ouvia. Mais que tudo, começou a observar a beleza dos sons que soltava e que os outros homens soltavam. E havia o ritmo do choro e do riso, o barulho das crianças e dos casais fazendo amor. As primeiras onomatopeias vinham cheias de amor e repetições, vinham cheias de musicalidade, portanto, poesia. E a cultura, penso eu, começou com estas formas de recriar a realidade de modo pessoal e, ao mesmo tempo, coletivo. [...] contar e cantar eram formas de enriquecer o visto, enriqueciam o seu cantar. E começou a prostrar e a poetar por tudo e por nada, por necessidades lógicas e psicológicas ou por simples encantamento. O era uma vez passou a ser uma necessidade primária e fundamental do homem.

Elias José

O lugar que as crianças têm ocupado no campo das ciências sociais e humanas nos oportuniza a refletir e discutir sobre a produção e a oferta literária às crianças pequenas. Buscamos evidenciar a concepção de criança e a concepção de literatura que embasam nossa discussão sobre os critérios adotados na categorização dos livros de literatura infantil por faixa etária. Corsino (2010) nos conduz para essa discussão:

Literatura e infância são dois conceitos construídos, portanto, variam conforme a época, o lugar, os grupos sociais e seus valores. Ambos os conceitos se inter-relacionam, já que literatura infantil surge quando se passa a conceber a criança de forma diferenciada do adulto. Por sua vez, a literatura adjetivada como infantil é produzida no seio de uma cultura que define o que é ou não literatura e também o que é ou não infantil ou adequado à infância. (p. 26)

As crianças são sujeitos históricos e sociais que se apropriam de saberes, modos de ser e viver, e dialogam com o meio produzindo cultura desde o nascimento. São várias as áreas do

conhecimento que têm se dedicado a entendê-las. A psicologia, a psicanálise, a antropologia, a filosofia e, mais recentemente, a sociologia e a pedagogia têm aberto espaço para pesquisas na área da infância. A exemplo, gostaríamos de recorrer ao subprojeto “A Leitura e a Escrita na Pesquisa em Educação Infantil: o Estado do Conhecimento (1973-2013)”¹³ realizado no âmbito do Projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil¹⁴, que teve como objetivos específicos organizar uma revisão bibliográfica que contemplasse teses, dissertações e artigos científicos sobre o tema Leitura e Escrita na Educação Infantil e analisar essas produções evidenciando concepções, práticas e tendências. Os resultados quantitativos revelaram que nas últimas quatro décadas, 399 documentos foram produzidos sobre Leitura e Escrita na Educação Infantil, sendo 217 dissertações de mestrado, 72 teses de doutorado, 1 tese de livre docência, 61 artigos e 48 trabalhos apresentados na ANPEd¹⁵. Outra constatação refere-se à época em que mais se produziu trabalhos sobre leitura e escrita na Educação Infantil. A partir dos anos 1990, as produções começaram a aumentar e nos anos de 2011 e 2012, houve um pico de produção de teses e dissertações (17 teses defendidas em cada ano, 51 dissertações em 2011 e 40 em 2012).

A sociologia da infância¹⁶ tem se dedicado, nos últimos 25 anos, a entender os processos de socialização da criança e o desenvolvimento infantil e contribuído, conseqüentemente, para a prática docente com crianças. A sessão apresentada anteriormente expôs, sucintamente, o processo de construção do reconhecimento social da infância, o qual teve início com Ariès no século XVIII. Devido à posição subordinada das crianças nas sociedades, elas foram, durante muito tempo, marginalizadas nos estudos sociológicos. Contudo, a concepção de criança como um ser invisível, incompleto, que não fala, que é inferior, menor, incapaz; como um “vir a ser”, como uma promessa de futuro, ainda norteia muitas práticas nos dias de hoje. Isso porque ainda não foram consideradas como seres sociais de plenos direitos.

No âmbito da Educação Infantil, ainda encontramos o conflito dessas concepções com algumas práticas pedagógicas. Por conseguinte, a produção cultural para a infância não fica isenta dessa

¹³ “Considerando possíveis relações entre as tendências pedagógicas que marcaram as últimas quatro décadas de produção na área educacional e as questões relacionadas à alfabetização e à educação infantil, delimitou-se um recorte temporal entre 1973 e 2013.” (p. 13)

¹⁴ Em parceria com a Secretaria de Educação Básica, Ministério da Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

¹⁵ Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.

¹⁶ A despeito de todas as contribuições da sociologia da infância em tentar promover aproximações cada vez mais eficazes do universo infantil, é necessário que usemos as contribuições de outras áreas do conhecimento – filosofia, antropologia, psicologia, psicanálise, pedagogia – para iluminar de maneira mais ampla nosso foco de investigação: as crianças.

interferência. Nosso esforço em tentar “pensar a infância a partir do que ela tem e não do que lhe falta” (KOHAN, 2008, p. 41) contribui para considerarmos as crianças como capazes de construir de forma sistematizada modos de significação do mundo e de ação intencional. As crianças não apenas participam da cultura e a reproduzem; elas contribuem para mudanças sociais. As formas com as quais as crianças percebem e organizam seus mundos nos levam a conferir-lhes um papel ativo de participação na sociedade. Consideremos o exemplo a seguir, retirado do jornal “faz e acontece”, o qual circula no âmbito da instituição onde esta pesquisa foi realizada: após um longo estudo sobre os diferentes momentos históricos dos artistas plásticos, a professora de artes pergunta às crianças de uma turma de cinco anos: “quem são os pintores contemporâneos?”. Uma criança responde: “são aqueles que não fazem obras primas”. São muitas as experiências semelhantes a essa que nos possibilitam devolver à criança seu lugar na produção cultural e superar as dificuldades que se colocam à interpretação do conceito de infância, que depende de contextos culturais e sociais diversos e de épocas históricas distintas. Outro exemplo, também retirado do jornal da instituição, refere-se a outra turma de crianças de cinco anos que estava conhecendo jogos e brincadeiras que fizeram parte da infância de seus pais e avós. Nesse projeto, as famílias eram convidadas para ir até à escola ensinar algumas brincadeiras antigas. A mãe de uma das crianças da turma narrou: “quando eu era criança, morava em uma casa que ficava em uma rua que não tinha asfalto, o chão era de terra. Nesse tempo também não havia televisão nem vídeo game. A gente brincava na rua com brinquedos que a gente mesmo fazia: bola de meia, carrinhos de madeira e bonecas de pano”. Após escutar a história dessa mãe, uma criança perguntou: “você conheceu o homem das cavernas?”. A mãe, sensível à forma com a qual as crianças interpretam a cultura, respondeu: “você tem razão. Eu vivi em uma época muito antiga, mas os homens das cavernas são mais antigos que eu”. As situações apresentadas acima permitem perceber que as formas com as quais as crianças experimentam a cultura são qualitativamente diferentes das formas que nós, adultos, o fazemos.

Pensar a constituição histórico-cultural dos sujeitos inseridos em determinada cultura nos possibilita compreender a criança como um ser de ação e pensamento, um sujeito que constitui a cultura e que ao mesmo tempo é constituído por ela e nos oportuniza refletir e discutir sobre as características das culturas infantis. As crianças significam o mundo e constroem conhecimento de maneira singular. Souza (1994) corrobora o exposto acima quando afirma que

é por meio da linguagem que a criança constrói a representação da realidade na qual está inserida. Agindo, ela é capaz de transformar a realidade, mas, ao mesmo tempo, é também transformada por esse seu modo de agir no mundo. Sua participação na dialética da subordinação e do controle deve ser entendida a partir do papel que ela assume na recriação de sua realidade histórica por meio do uso que faz da linguagem nas interações sociais. (p. 24)

Nesse sentido, é importante evidenciar o papel central que a linguagem ocupa na participação dos sujeitos na cultura. “A humanidade se constitui na e pela linguagem. Ao longo da história da espécie [...] os homens ultrapassaram o domínio da natureza e fizeram-se produtores de cultura” (GOUVÊA, 2007, p. 111). Assim, a internalização ou apropriação da cultura pelas crianças é mediada pela linguagem. Como um sistema simbólico particular, a linguagem possibilita a interpretação e significação do mundo social e medeia as múltiplas interações que o “viver em sociedade” exige. É por meio da linguagem que as crianças codificam a cultura, participam dela e se fazem sujeito. Ao tomar posse da linguagem, as crianças marcam o seu nascimento cultural, isto é, a partir das relações que estabelecem com o meio desde que nascem, as crianças vão se apropriando das diversas linguagens que edificam sua constituição cultural. As relações que as crianças estabelecem com o mundo que as rodeia são mediadas pelo Outro, sobretudo pela família, que, ao atribuir significado às ações das crianças, mostra-lhes que elas estão inseridas em um contexto histórico, social e cultural e que podem ser interpretadas por outros participantes da cultura. Bakhtin (2012) completa afirmando que, da mesma forma como nossa visão precisa do outro para que possamos nos ver e nos completar, nossa palavra precisa do outro para significar.

A epígrafe de Elias José nos remete à capacidade criadora e imaginativa da criança. Essa capacidade nasce a partir da experiência sensível transformada pelas significações e ressignificações do homem em diálogo com a cultura. A criança, desde que nasce, está em contato com variadas formas simbólicas de dizer o mundo, e aos membros mais experientes da cultura da qual a criança faz parte cabe a tarefa de lhe apresentá-lo. Quando um bebê, que ainda não se apropriou da linguagem verbal, aponta para sua mamadeira de água, o adulto, rapidamente, questiona: “você quer água?”. Essa intervenção indica ao bebê que seu gesto possui um significado e a insere no circuito das relações sociais.

Assim a subjetividade da criança é construída: a partir do contato com o conhecimento historicamente construído, com as interações com o seu meio social e cultural e com os diálogos internos travados em sua intimidade. A interação da criança com o mundo faz com que ela se

aventure por espaços diversos, habitados por sujeitos também diversos que apresentam normas, valores, pontos de vista, desejos, necessidades e dúvidas distintos. Isso promove o encontro de diferentes subjetividades e constrói um campo profícuo para interações conflituosas que possibilitam a construção de sentidos singulares que formam a identidade dos sujeitos. Essa relação de encontro de subjetividades é essencial para a formação humana, pois nos constituímos como humanos através de nossa relação com os outros.

Dentre as múltiplas linguagens que participam do processo de formação do pensamento, a linguagem verbal se destaca como um sistema de representação com o qual a criança entra em contato antes mesmo de frequentar instituições educativas. Desde que nasce, a criança está em contato constante com a linguagem verbal e esta exerce um papel preponderante no processo de constituição da criança pequena como sujeito. Na mediação entre sujeito e mundo, a linguagem verbal se destaca como um sistema particular de símbolos e signos fundamental no processo de interação do sujeito com o meio no qual ele está inserido. A criança, como ser imerso na cultura, se apropria da linguagem verbal de forma ativa construindo formas particulares de significação e de expressão do mundo. O potencial formador e transformador da linguagem verbal ultrapassa os processos meramente comunicativos, pois atua, também, na organização do real. Se, por um lado, a necessidade do homem de se comunicar e trocar experiências com o outro e com o meio impulsiona o desenvolvimento da linguagem verbal, por outro, é ela que possibilita sua inscrição no mundo dos signos.

Ao argumentar sobre o desenvolvimento infantil, Vigotski (1998) afirma que a linguagem verbal é como uma continuidade de outras atividades simbólicas como os gestos, o desenho e o brinquedo. Além disso, defende que, desde que nasce, a criança está cercada pelo patrimônio da cultura humana e tem acesso a este, que se manifesta através de diversos portadores do texto escrito. Seus argumentos nos permitem concordar com Goulart (2005) sobre o entendimento de que as crianças, desde muito cedo, são capazes de ler e produzir textos. Apesar de não lerem no sentido convencional da palavra, isto é, de decodificarem o signo verbal escrito, as crianças, desde os primeiros anos de vida, na tentativa de compreenderem e de se apropriarem do mundo, interagem com seu entorno atribuindo-lhe sentidos e significações particulares. Desde seu ingresso no mundo, as crianças estão “lendo” os seus códigos, símbolos e signos e tentando interpretá-los. São essas ações dialógicas que vão construindo o seu ser e estar no mundo e, conseqüentemente, a sua subjetividade.

Considerando as várias formas de expressão da linguagem escrita, o discurso literário, como bem alertam Peres (1997) e Queirós (2002), revela uma aproximação com o universo infantil. Por possuir elementos que são próprios da infância, como afetividade, fantasia, ludicidade, criatividade, espontaneidade e inventividade, a literatura traz a criança para bem perto de si. Quando ela entra em contato com essa linguagem, passa a viver em um mundo formado por palavras e consegue analisar as experiências reais pelas quais passa: pode imaginar o que não viu, vive literariamente o que não vivenciou concretamente, sente o que não sentiu (VIGOTSKI, 2009). Yunes (2009) dialoga com o autor ao afirmar que “[...] a abertura e a disponibilidade de si para interagir com uma obra nascem da subjetividade construída pouco a pouco pelas interações com outros sujeitos, outros repertórios, outros acervos.” (p. 41).

Em seu livro *Imaginação e criação na infância*, Vigotski (2009) reflete sobre o papel da linguagem na atividade criadora da criança. A forma escrita da linguagem em narrativas ficcionais pode constituir-se em material para tal atividade. Isso acontece porque as narrativas mobilizam muitas vozes, ações, discursos e modos de vida que são interiorizados na forma de experiências singulares. Estas, por sua vez, transformam-se em substratos para imaginação e fantasia, elementos necessários para a existência humana. No mesmo livro, o teórico enfatiza que a memória, como portadora de experiências anteriores, permite associar fatos, sentimentos, percepções e imagens, formando uma rede de significados que são reconstituídos e ressignificados criando histórias. Nossa memória, como bem nos lembra Yunes (2009), “fabula”. É por isso que Vigotski (2009) afirma que precisamos de um referente sobre o qual criar. Nesse sentido, o ato de ler, ao convidar o leitor à participação, instiga sua memória com tudo o que ela pode trazer consigo, convocando-o ao exercício de pensar e lembrar experiências anteriores. Segundo Yunes (2009), o ato de ler oportuniza o leitor a, aos poucos, tomar conhecimento de si mesmo.

1.3. Criança e Literatura

Como exposto anteriormente, o conceito de literatura é construído social e historicamente, portanto, varia conforme a época, o local, os grupos sociais e seus valores. Cândido (2011) e Chapela (2011a) trazem uma definição ampla de literatura e a consideram como todas as criações humanas de toque poético, ficcional, dramático, científico, narrativo – e isto inclui os textos escritos em variados suportes e os textos orais – de muitas pessoas e grupos, em todos os tipos de cultura, através do tempo. O conceito de literatura abrange desde o que chamamos de

folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações. Por ser uma prática cultural, a literatura assim definida nos invade e nos convida a conhecê-la com nossas leituras próprias, possibilitando confrontar, descobrir e argumentar nossa humanidade.

Acreditamos na literatura como uma ferramenta que possibilita a cada um de nós converter a cultura em experiências inéditas. Essa concepção nos convence da necessidade de oferecer o acesso precoce ao texto literário. Como ficção, a literatura pode ser comparada ao jogo de papéis, pois as narrativas permitem às crianças assumirem diferentes vozes e com estas se confrontarem. Segundo Vigotski (2009), é na brincadeira que a criança começa a agir independentemente do que ela vê e vive. Assim, o jogo de brincar de ser outro, de sair de nós mesmos, amplia as possibilidades de nos entendermos e nos construirmos. A experiência com as diferentes vozes que compõem as diversas narrativas literárias abre portas para que a criança saia de “casa” e retorne mais ciente de quem é e do lugar que ocupa no mundo.

Montes (1999) também compara a literatura ao jogo: a um espaço imaginário, a um espaço de construção e a um espaço de ficção pleno de sentidos:

Jogar nos ajudava a entender a vida, e também a arte nos ajuda a entender a vida. Mas não porque os contos “digam de outra maneira” certos assuntos ou expliquem com exemplos o que nos acontece, mas por causa das consequências de vivenciá-los, aceitar a brincadeira. Pela forma “perfurante” que possui a ficção. De mostrar coisas escondidas. Observar o outro lado. Romper com o que parece simples. Oferecer fendas por onde passar. Abonar os excessos. Explorar os territórios de fronteira, entrar nas conchas onde se escondem as pessoas, os vínculos, as ideias. (MONTES, 1999, p. 28)

Como bem nos lembrou Bruner (2001), um dos argumentos utilizados por Peter para convencer Wendy a retornar com ele à Terra do Nunca foi que ela ensinasse os Meninos Perdidos a contar histórias. “Quem sabe se soubessem contá-las, poderiam crescer?” (p. 44). Contar histórias, pois, é uma forma de nos compreendermos para explorar e aceitar o melhor e o pior de nossa condição. Ao contar histórias, conseguimos retomar fatos e mesclá-los para criarmos coisas novas. “Fabricar histórias é o meio para nos conciliarmos com as surpresas, estranhezas da condição humana, para nos conciliarmos com a nossa percepção imperfeita dessa condição” (BRUNER, 2014, p. 100). É possível que, depois de ouvir tantas histórias sentado na janela do quarto de Wendy, Peter Pan tenha satisfeito uma das necessidades básicas humanas, a de não se contentar em viver uma única vida e, por isso, desejar suspender um pouco o transcurso

monocórdio da própria existência para ter acesso a outras vidas, a outros mundos possíveis. Isso “produz, por um lado, certo descanso ante a fadiga de viver e, por outro, o acesso a aspectos sutis do humano que até então nos haviam sido alheios” (ANDRUETTO, 2012, p. 54).

A narrativa é uma produção cultural na qual estamos imersos desde o nascimento. Bruner (2014) afirma que “nosso convívio com as histórias começa cedo e nunca mais cessa: não admira que saibamos lidar tão bem com elas” (p. 13). A psicanálise tem nos ajudado a pensar essa relação precoce com as narrativas. As primeiras representações mentais, as primeiras formas de comunicação da criança se dão através de um processo que Golse (2002) chama de “dupla ancoragem”, a corporal e a interativa. Corporal, porque o pensamento organiza-se, primeiramente, e, sobretudo, através do corpo; interativa, porque é na relação com o outro que o bebê significa os gestos, balbucios e afetos de forma a conseguir analisar as inúmeras experiências pelas quais passa. Ele começa a se entender e a entender o mundo ao reproduzir corporalmente o que vê, ouve e sente. Assim, no processo de desenvolvimento da criança pequena,

no tempo precoce da narratividade, ou seja, no período em que a criança é preparada para o desenvolvimento da narratividade, aquilo que ainda não pode ser comunicado pela linguagem verbal encontra outra forma de comunicação. Quando falamos, portanto, de narrativas nos primeiros anos, é preciso levar em conta que existe primeiro uma narrativa corporal e, só mais tarde, uma narrativa verbal. (CADEMARTORI, 2014, p. 32)

Nessa fase, as tentativas de narrar são chamadas de protonarrativas, pois ainda não apresentam características do discurso canônico: início, meio e fim. Entretanto, nesse “jogo de narrar”, mãe-bebê vão brincando com ritmos, sonoridades, entonações, em uma sintonia afetiva que funda a base das futuras narrativas. Perroni (1992) elucida que nessas interações verbais, tanto o adulto quanto a criança assumem papéis específicos um em relação ao outro. A ação do adulto nessa fase é predominantemente ativa e, quando faz perguntas para a criança ao observar, por exemplo, um álbum de fotografias, permite que ela organize o pensamento na forma de um discurso narrativo: “Olha, onde que a gente estava aqui? No parque?”; “O que você está segurando na sua mão? Um carrinho?”; “Quem está nessa foto?”. Uma vez que não há uma situação previamente construída, essas perguntas vão, por um lado, organizando, aos poucos, uma estrutura narrativa que vai sendo configurada ao longo das interações; por outro, elas participam de um processo que contribui para que a criança aprenda, por meio dessas

interações, as noções de tempo e espaço, fundamentais para a constituição da narrativa, mesmo que ainda não tenha adquirido a linguagem oral.

Entretanto, pode-se e deve-se expor as crianças a narrativas que, ao contrário do jogo, são previamente construídas. As histórias são um dos muitos usos da linguagem verbal em nossa cultura. À atividade de contar e ler histórias estão associadas convenções, como começar com “Era uma vez...” e terminar com “e foram felizes para sempre”, entre outras. Trata-se, nesse caso, de um discurso canônico, com início, meio e fim.

Os relatos contados pelas vozes adultas permitem que as crianças entrem em contato com uma língua diferente da fala do imediatismo, e essa experiência acaba sendo fundamental tanto para nutrir o pensamento e dotá-lo de “estruturas visíveis” que dão coesão à sua própria narrativa – é impressionante quando se descobre como as narrativas das crianças habitualmente expostas às histórias se diferenciam das outras a quem não se contam nem se leem histórias – como para ajudá-lo a “pensar na linguagem”. (REYES, 2010, p. 67)

A importância de entender o quão natural é nossa relação com a narrativa, isto é, como nossa capacidade de produzir e entender histórias é própria do ser humano, contribui para pensarmos na oferta literária desde a mais tenra idade. Um livro de histórias oferece um sentido para as coisas que fazem referência à vida real. “A narrativa, incluindo a ficcional, dá forma para as coisas no mundo real e, muitas vezes, oferece credenciais de acesso à realidade” (BRUNER, 2014, p. 18).

Entendendo a narrativa como uma forma de organização do mundo de referências e refletindo sobre um dos tipos de narrativa, a literária, abordaremos, a seguir, uma categoria que tem recebido frequentes interpelações para a definição do que deve ser o melhor para as crianças: sua qualidade.

1.4. Literatura infantil de qualidade?

O que pode haver de “para crianças” ou “para jovens” numa obra deve ser secundário e vir como acréscimo, porque a dificuldade de um texto capaz de agradar a leitores crianças ou jovens não provém tanto de sua adaptabilidade a um destinatário, mas, sobretudo, de sua qualidade, e porque quando falamos de escrita de qualquer tema ou gênero o substantivo sempre é mais importante que o adjetivo.

(ANDRUETTO, 2012, p. 61)

É crescente a discussão sobre o conceito de qualidade do livro infantil no âmbito das instituições que lidam com a primeira infância. Isso porque, nos últimos anos, essa etapa tem despertado o interesse e a atenção dos setores que lidam com essa faixa de idade. Quanto mais as crianças ganham visibilidade, mais se produz para elas. E por mais que falar de qualidade seja algo que suscita diversas problematizações, podemos afirmar que há uma preocupação por parte das instituições que lidam com a primeira infância em oferecer serviços e materiais que ampliem as experiências das crianças. Contudo, o conceito de qualidade está carregado de ideologias. Trata-se de um conceito construído histórica e socialmente e que ganha perfis subjetivos, baseado em valores, crenças, concepções, interesses, direitos, necessidades, demandas, conhecimentos e possibilidades.

O documento Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil dialoga com Moss (2005) e Bondioli (2004) a fim de sintetizar a natureza do conceito de qualidade. Compartilhamos com os autores supracitados a ideia de que definir a qualidade é uma prática dinâmica e contínua, que requer revisões e que nunca chega a um enunciado definitivo. Dessa forma, a elaboração desse conceito está tensionada por diferentes perspectivas. Entretanto, é um processo que oferece oportunidades para discutir, entender e compartilhar valores, ideias, conhecimentos e experiências. A qualidade tem uma natureza transacional, participativa, autorreflexiva, contextual e plural. O que intencionamos nesta pesquisa é aliar o termo *qualidade* a um processo que vise ampliar a sensibilidade, a imaginação e o senso estético das crianças.

Dessa forma, acreditamos que o conceito de qualidade posto acima pode nos auxiliar em nossa discussão. Entendemos que a literatura é arte e, como tal, para que ela amplie as possibilidades de formação humana, julgamos que estabelecer critérios de qualidade para a escolha de acervos

de literatura infantil pode contribuir para que as crianças possam olhar para o mundo sob diferentes pontos de vista. Ainda que o conceito de arte não seja estanque, pois ela também está na dependência da conjuntura histórica e social na qual surge, podemos considerá-la dentro de critérios que tratam de sua dimensão ética e política. Política porque, retomando Benjamin (1987), a função da arte é construir um diálogo permanente com os valores supremos da vida. É ética por se tratar de um compromisso para a transformação, ou seja, de desencadear possibilidades de modos sempre novos de interpretação do mundo. Portanto, a arte seria um meio de garantir o encontro com a verdade, com o belo, com a experiência de liberdade e dignidade do homem.

A verdade, segundo Bakhtin (1985), não se encontra no interior de uma única pessoa, mas ela é construída na relação dialógica entre as pessoas no coletivo de suas vivências. Assim, a experiência da verdade é polifônica: é na tensão de múltiplas vozes que participam dos diálogos da vida que a verdade vai sendo provisoriamente erigida. É nessa dialogia que a vida e os homens podem ser interpretados e compreendidos sob diferentes pontos de vista.

Já o conceito de belo é explorado de maneira pertinente por Rodin (1911):

[...] em Arte, só é belo o que tem caráter.
 O caráter é a verdade intensa de qualquer espetáculo natural, bonito ou feio; e pode também ser chamada de verdade dual: pois é uma verdade interior traduzida pela verdade exterior. O caráter é a alma, o sentimento e a ideia expressos pelos traços de um rosto, pelos gestos e ações de um ser humano, pelas cores de um céu, pela linha de um horizonte.
 Em Arte, é feio somente aquilo que é sem caráter, isto é, o que não oferece verdade alguma, seja exterior ou interior.
 Em Arte, feio é o que é falso, artificial, o que procura ser atraente ou belo, ao invés de expressivo, o que é afetado e precioso, o que sorri sem motivo, o que é pretensioso sem razão, o que estufa o peito e se empetiga sem motivo, tudo a que falta alma e verdade, tudo o que se resume a um desfile de beleza e graça, tudo o que mente. (p. 34-36)

Uma das grandes dificuldades atuais com a literatura infantil é distinguir, dentre as inúmeras ofertas do mercado editorial, os livros que têm qualidade literária. Podemos pensar, a princípio, na qualidade a partir do destinatário: bons livros para quem? Outra possibilidade é relativa à subjetividade de quem faz a seleção desse material. Há ainda o aspecto referente à qualidade da mediação que pode desviar os aspectos intrínsecos da obra para usos didáticos. Nesse terreno escorregadio e espinhoso, é saudável estabelecer alguns critérios para não cairmos na tentação de relativizar a obra literária. Outro critério a se considerar seria referente às leituras de

entretenimento que, muitas vezes, carregam estereótipos, valores morais e também àquelas que acarretam normatizações, empobrecem a expressividade infantil e acabam por contribuir para o enquadramento cultural.

A dimensão estética do livro tem importância fundamental na formação do gosto das crianças pequenas. Como sujeitos da cultura, elas são capazes de (e devem) fazer escolhas. Entretanto, a avaliação estética de qualquer objeto da cultura requer formação. Geralmente nos atrevemos a dizer que “as crianças aceitam tudo que lhes é oferecido”, ou então que “as crianças gostam de tudo”. Talvez seja melhor pensarmos que isso acontece pelo fato de elas ainda não conseguirem atribuir valor estético aos objetos culturais por ser este um processo que exige formação. Uma pequena fábula, de Eduardo Galeano (1991), consuma o exposto acima e retoma a função da arte como sendo uma pedagogia do olhar:

Diego não conhecia o mar. O pai, Santiago Kovadloff,
levou-o para que descobrisse o mar.
Viajaram para o sul.
Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando.
Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas de areia,
depois de muito caminhar, o mar estava na frente de seus olhos. E foi
tanta a imensidão do mar, e tanto o seu fulgor, que o menino ficou
mudo de beleza.
E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai:
– Me ajuda a olhar!

O trecho supracitado nos conduz a refletir sobre a importância de auxiliar as crianças a aprender a olhar e de educá-las para a sensibilidade. Dessa forma, a eleição ou o descarte de livros de literatura deve seguir alguns critérios que vão ao encontro das especificidades e potencialidades das crianças pequenas.

Como exemplo, trazemos um relato de uma experiência referente à seleção de acervo literário para compor a biblioteca de sala de uma turma de crianças de cinco anos. Foi doada à turma uma caixa com livros de literatura. A caixa continha diferentes versões de contos de fadas e a professora decidiu dividir com as crianças a tarefa de selecionar os livros que integrariam a biblioteca de classe. Depois de categorizar os livros pelos temas, a professora lia três versões da mesma história para que as crianças argumentassem qual delas deveria fazer parte do acervo. Depois da leitura das versões de *Cinderela*, o livro que não dava detalhes do vestido da princesa foi rejeitado: “Esse aqui não. Esse aqui nem fala do vestido da Cinderela!”. Essa escolha foi possível porque as crianças dessa turma já possuíam uma experiência leitora que havia se

iniciado quando elas ainda eram bebês na mesma instituição. Além disso, a oferta das diferentes versões de uma mesma história possibilitou que as crianças estabelecessem comparações e fizessem uma seleção mais criteriosa.

Mais que concepções e ideologias, a oferta mercadológica envolve aspectos políticos. Veloso (2011) faz um alerta: as sociedades contemporâneas têm apostado na comunicação midiática para atingir seus objetivos desenvolvimentistas. As celebridades que aparecem na televisão oferecem modelos de vida marcados pelo superficial e pelo efêmero e são excelentes meios para formar indivíduos facilmente manipuláveis, quando não, escravos dessa oferta. O livro também é um objeto simultaneamente cultural e comercial, e o índice de vendas não indica, por si só, qualidade. Para consubstanciar as afirmações de Veloso, evocamos as palavras de Souza (1994), que compartilha suas ideias em relação à cultura como formadora dos sujeitos. Ela afirma que:

As questões da modernidade se entrelaçam com as da cultura de massa, e esta última é o elemento fundamental da produção da subjetividade capitalística. A cultura de massa é responsável pelos indivíduos normatizados, articulados uns aos outros segundo sistemas hierárquicos de valores e sistemas de submissão [...]. Existem processos de singularização que recusam todos esses modos de enquadramento cultural preestabelecidos. Trata-se de fazer emergir modos de relação com o outro, modos de produção e modos de criatividade que produzam uma subjetividade singular que coincida com um desejo, com um gosto pela vida. (p. 23)

Autores como Paiva (2008), Hunt (2010), Martha (2011), Mendonça (2011) e Veloso (2011) também contribuem para ampliar a discussão sobre a oferta de livros de literatura, com qualidade estética, destinados ao público infantil. Segundo os autores referidos, há um imaginário concernente à vinculação entre a relação positiva estabelecida pelo leitor com a obra e sua qualidade. Isto é, pode-se ter como concepção que um livro de literatura, para ser bom, dependa apenas da relação positiva estabelecida pelo leitor; há quem se preocupe com as imposições culturais, artísticas, mercadológicas e pedagógicas; outros analisam o livro infantil do ponto de vista de sua organização interna, sua estrutura, como um conjunto de sistemas semióticos. Acreditamos que um bom livro literário direcionado para o público infantil seja uma síntese de um projeto gráfico concebido de maneira a promover o diálogo não apenas entre as diversas linguagens que um livro de literatura pode conter – textos verbal e visual, por exemplo – como também pela materialidade apresentada, com variação de tamanhos, formatos e cores.

Merecem destaque, ainda, as obras literárias comprometidas especificamente com a alfabetização. A vinculação existente entre produção editorial e escola pode determinar o conceito de qualidade. Sob essa perspectiva, seriam considerados bons pela escola os livros que facilitassem o processo de alfabetização. Os livros de imagem, por não possuírem texto verbal, talvez estivessem fora de uma seleção assim fundamentada. O pragmatismo, muitas vezes embutido nessas produções, desagrada delas seu valor estético.

Cabe ainda ressaltar que os programas e instituições de incentivo à leitura, como o PNBE – Programa Nacional Biblioteca da Escola e a FNLIJ – Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil, já asseguram o acesso a livros que foram submetidos a avaliações e, por isso, passaram por análises que procuraram garantir qualidade. Entretanto, para escapar a padrões impostos pelo mercado e pela mídia, comprometidos exclusivamente com o lucro, deve-se ter sempre em mente que um bom livro de literatura usa a arte como possibilidade de emancipação. Dialogando (com) e reforçando esse discurso, Devetach (2008) declara:

As coisas não são sempre boas ou más em si. Há também o fato de como são usadas e para que. E em uma cultura não há melhor poltrona que a ignorância. Assim o mundo se simplifica, e não há problema. Viva então o hambúrguer como a melhor comida. E não seria isso o pior. O problema real não é a existência do hambúrguer, mas sim que se exclua todo o resto, simplesmente porque não sabemos que existe. (p. 84, tradução da Pesquisadora¹⁷)

¹⁷ Texto original: “Las cosas no son siempre malas o buenas em sí. Está también el hecho de cómo se usan y para qué. Y en una cultura no hay mejor poltrona que la ignorancia. Entonces sí que el mundo se simplifica y no hay problemas. Viva entonces la hamburguesa como la mejor comida. Y no sería eso lo peor. El problema real no es la existencia de la hamburguesa sino que se borre de un plumazo todo lo demás, simplemente porque no sabemos que existe.” (DEVETACH, 2008, p. 84)

CAPÍTULO 2. PELOS CAMINHOS POR ONDE ANDEI: CARACTERIZAÇÃO DO ESPAÇO E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Eis, porque, por outro lado, a estada para o estrangeiro é uma pedra de toque tão mais preciosa. Obriga todos a escolher um critério. No fundo, obviamente, a garantia única do julgamento correto é ter escolhido uma posição antes de vir.

Walter Benjamin

Este capítulo foi organizado em duas seções. A primeira abrange informações sobre o local da pesquisa: localização geográfica; histórico; estrutura física da instituição onde a pesquisa foi realizada; dados sobre os profissionais da instituição e referências sobre o perfil da turma observada. A segunda contempla a definição dos procedimentos teórico-metodológicos utilizados e as características da organização do *corpus*, dos eventos e das análises.

2.1. O local da pesquisa

Esta seção está organizada da seguinte forma: inicialmente apresentamos a localização geográfica da instituição com o objetivo de situar o campo e os sujeitos da pesquisa. A seguir, retratamos brevemente o histórico da instituição escolhida. Depois, trazemos algumas informações sobre o atendimento. A descrição da estrutura física da instituição é apresentada logo em seguida. Julgamos necessário apresentar também dados sobre os profissionais da instituição com o objetivo de compor o quadro dos sujeitos envolvidos na pesquisa. Finalmente, nos detemos às informações detalhadas sobre o perfil da turma e da professora que integraram a pesquisa.

2.1.1. Localização geográfica

A instituição escolhida para a realização da pesquisa localiza-se no bairro Sion, na região Centro-Sul de Belo Horizonte. Esse bairro começou a se desenvolver no final da década de 1920, quando se iniciaram os loteamentos na região. Entretanto, foi no final dos anos 1940 que começou a ser mais intensamente povoado. Atualmente, sua população é composta, majoritariamente, por pessoas de classe média alta, mas a comunidade de baixa renda Vila Acaba Mundo, localizada próximo à praça Juscelino Kubitschek – Praça JK – também integra o bairro Sion. De acordo com os dados do IBGE do Censo de 2010, o bairro Sion possui cerca de 19.000 habitantes. É uma região com boa infraestrutura comercial, de lazer, escolas públicas

e particulares, praças e parques bem conservados.¹⁸ Nos últimos dez anos, devido a um processo de verticalização, várias casas e prédios pequenos deram lugar a grandes edifícios residenciais. Essa especulação imobiliária aumentou consideravelmente a população local e, conseqüentemente, alterou a paisagem e o trânsito de veículos nas proximidades. Atualmente, o bairro Sion é o que possui o maior Índice de Desenvolvimento Humano de Belo Horizonte.

2.1.2. Projeto Político Pedagógico e a proposta de trabalho da Escola Viva¹⁹

A Escola Viva, instituição privada que atende a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, nasceu em 2015 em consonância com a proposta pedagógica da Escola Cooperativa²⁰, uma instituição sem fins lucrativos²¹, que existiu em Belo Horizonte durante 22 anos e que teve, ao final de 2014, o encerramento de suas atividades em decorrência de uma grave crise financeira.

Realizei uma entrevista informal com a diretora da escola; ela nos relatou os obstáculos encontrados pela Escola Cooperativa durante seus 22 anos de funcionamento. Apesar de a entrevista não ter sido gravada em áudio, foi possível registrar por escrito informações que contribuíram para o entendimento sobre a forma de organização da escola. Ela afirmou que manter uma instituição com a ideologia cooperativista não é fácil. Um cooperado é um corresponsável financeiramente, operacionalmente, judicialmente. Dessa forma, alegou que uma das razões das dificuldades enfrentadas se deve ao fato de que esse modelo de gestão não faz parte da nossa cultura.

Assim, em 2015, três profissionais da antiga Escola Cooperativa, mobilizadas pelo desejo de dar segmento ao Projeto Pedagógico da instituição, fundaram a Escola Viva.

¹⁸ Disponível em: <[https://pt.wikipedia.org/wiki/Sion_\(Belo_Horizonte\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/Sion_(Belo_Horizonte))>. Acesso em: 17 fev. 2016 e <http://portalpbh.pbh.gov.br/pbh/ecp/comunidade.do?evento=portlet&pIdPlc=ecpTaxonomiaMenuPortal&app=arquivopublico&tax=16825&lang=pt_BR&pg=6742&taxp=0&>. Acesso em: 17 fev. 2016.

¹⁹ Esse nome é fictício e visa preservar o anonimato de todos os participantes da pesquisa. A escolha do nome “Escola Viva” surgiu do meu desejo de que essa escola se mantivesse sempre muito viva.

²⁰ Esse nome é fictício e visa preservar o anonimato de todos os participantes da pesquisa. O sistema cooperativista reflete a capacidade que certos grupos possuem de se organizar em torno de interesses comuns. A Escola Cooperativa permite que os pais sejam parceiros do Projeto Pedagógico da instituição, que participem ativamente do processo administrativo e que estejam integrados ao cotidiano das crianças e adolescentes na escola. (Escola Cooperativa, p. 4)

²¹ Todo investimento feito pelos pais, seja ele monetário ou de participação efetiva, reverte-se em benefícios no processo educativo e no desempenho escolar dos estudantes. (Escola Cooperativa, p. 4)

A Escola Viva procura dar continuidade ao Projeto Pedagógico da Escola Cooperativa, que foi elaborado durante os 22 anos de existência da instituição, em seus aspectos centrais:

a produção coletiva de conhecimento; o diálogo entre famílias, corpo docente e discente e funcionários; o acolhimento afetivo de todos esses sujeitos, o exercício de compreensão do outro nas relações educacionais; o aprimoramento das práticas educacionais que visam, primordialmente, a manutenção e o desenvolvimento da curiosidade investigativa das crianças e adolescentes; a firme estruturação das linguagens nos campos da matemática, da língua portuguesa e da língua inglesa; o desenvolvimento da personalidade criativa no campo das artes. (Escola Viva, p. 4)

De acordo com a Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, que fixa as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil:

proposta pedagógica ou projeto político pedagógico é o plano orientador das ações da instituição e define as metas que se pretende para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças que nela são educados e cuidados. É elaborado num processo coletivo, com a participação da direção, dos professores e da comunidade escolar. (p. 13)

A proposta pedagógica da Escola Viva está em concordância com o movimento social que gerou a Escola Cooperativa em 1992 e buscou apoio no referido documento no momento de sua elaboração. Algumas famílias, movidas pelo desejo de criar um espaço educativo para crianças e adolescentes onde pudessem participar ativamente, concretizaram a promoção de um atendimento orientado pela cooperação, solidariedade e autogestão. Com o *slogan* “nem particular, nem pública, uma escola cooperativa”, a instituição procurou, durante os 22 anos de existência, oferecer uma educação comprometida com a construção de um espaço democrático, proporcionando o envolvimento de todos os sujeitos da comunidade escolar em um processo contínuo de participação e formação de uma cultura cooperativista.

O Projeto Político Pedagógico da antiga Escola Cooperativa sofreu pequenas alterações e resultou no Projeto Político Pedagógico da atual Escola Viva. Foram realizadas algumas modificações na apresentação e nos princípios norteadores. A apresentação do Projeto da Escola Cooperativa traz informações sobre o modelo cooperativista de Educação. Como a instituição deixou de ser cooperativa, o Projeto da Escola Viva traz, na apresentação, o histórico de seu surgimento. O Quadro 1, a seguir, traz os princípios norteadores das duas instituições.

QUADRO 1

Princípios norteadores das duas instituições

Escola Cooperativa	Escola Viva
Educação Cooperativista	
Flexibilidade Curricular	Solidez no ensino de língua portuguesa, língua inglesa e matemática; Desenvolvimento da habilidade investigativa em ciências naturais, geografia e história
Inserção na Contemporaneidade	
Criatividade	Estímulo à expansão da personalidade criativa em artes plásticas, música e literatura
Formação Humana	Abertura de horizontes em oficinas artísticas e culturais
Acolhimento das diferenças	Cuidado com as dificuldades, estímulo aos talentos Cuidado com as relações
Pedagogia da Palavra	Exercício permanente do diálogo
Construção da Autonomia	
	Interação entre as turmas Cuidado com as relações
	Lanche coletivo preparado na cozinha da escola
Professor como Mediador da Aprendizagem	
Avaliação	

Fonte: Projetos Político-Pedagógicos da Escola Viva e da Escola Cooperativa.

Nota: Dados trabalhados pela autora.

Como tive a oportunidade de trabalhar nas duas escolas, pude observar que as mudanças nos princípios norteadores não refletiram na prática pedagógica. A própria ideologia da cooperação ainda é muito presente na escola, sendo um desafio, muitas vezes, recusar a participação das famílias em decisões administrativas, por exemplo. Podemos pensar que isso decorra, talvez, do fato de alguns princípios terem sofrido alterações apenas em sua redação. O que na Escola Cooperativa era chamado de “Acolhimento das diferenças”, na Escola Viva aparece como “Cuidado com as dificuldades, estímulo aos talentos”. Podemos pensar ainda no fato de que o surgimento da Escola Viva no ano de 2014 não coincide com uma mudança em seu corpo docente. A saída de alguns profissionais e a entrada de outros ocorreu quando a instituição ainda era cooperativa. A Educação Infantil, por exemplo, possui uma professora que trabalha na instituição desde 1995. As demais professoras já foram auxiliares de turma desde o ano de 2010. A coordenadora da Educação Infantil, uma das sócias da Escola Viva, apesar de não ter

formação em Educação, foi mãe de alunas da Escola Cooperativa durante aproximadamente 15 anos e foi presidente do Conselho de pais.

Em relação à forma como a instituição estrutura seu currículo, vai ao encontro do artigo 3º das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009), o qual afirma:

o currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade. (p. 1)

A análise do Projeto Pedagógico da instituição evidencia a relação de corresponsabilidade entre educadores e educandos. Tanto para a Escola Cooperativa quanto para a Escola Viva, o professor é um articulador da relação do educando consigo mesmo, com os outros e com as situações que ele vivencia. Educador e educando desenvolvem uma relação capaz de exercitar a iniciativa, a autonomia, a liberdade de ideias e a capacidade de comprometer-se consigo mesmo e com os outros. Baseado nessa concepção de troca entre os sujeitos, o currículo se alicerça na pedagogia de projetos, na qual há participação efetiva do estudante na escolha do tema e na construção do currículo próprio das disciplinas, estando assim de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009). Vejamos:

As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (p. 1)

Além dos chamados Projetos de Aprendizagem, que são trabalhados por cada turma individualmente, a Escola Viva elege, a cada semestre, um projeto institucional. O tema deste projeto, diferentemente dos Projetos de Aprendizagem, é definido pelo corpo docente da instituição, que procura valorizar o pensar coletivo e fortalecer os ideais de Educação desenvolvidos pela escola, responsáveis pela construção da identidade da mesma.

2.1.3. Atendimento

O atendimento da instituição escolhida para a realização da pesquisa também se alicerça naquele oferecido pela antiga Escola Cooperativa, isto é, contempla a Educação Infantil e o Ensino Fundamental para famílias de baixa renda²², de classe média e de classe média-alta.

A escola atende, atualmente, 99²³ crianças e adolescentes de um a 15 anos incompletos, compondo um total de 13²⁴ turmas divididas conforme o Quadro 2 abaixo:

QUADRO 2

Atendimento

Período	Turma	Qtd. de turmas	Qtd. de alunos
Manhã	5º ano	1	10
	6º ano	1	7
	7º ano	1	8
	8º ano	1	8
	Total		4
Tarde	Infantil I	1	4
	Infantil II	1	6
	Infantil III	1	8
	Infantil IV	1	6
	Infantil V	1	7
	Total		5
Tarde	1º ano	1	12
	2º ano	1	11
	3º ano	1	6
	4º ano	1	9
	Total		4
Integral	Integral	1	22
Total		1	22
Total de turmas e alunos ²⁵		14	102

²² Essas famílias são escolhidas mediante sorteio de crianças que frequentam a Associação Querubins. A Associação Querubins é uma entidade sem fins lucrativos voltada, há 21 anos, para o desenvolvimento de crianças e jovens através da arte. Originou-se em 1994 e funciona na Vila Acaba Mundo, no bairro Sion, em Belo Horizonte. Disponível em: <<http://www.associacaoquerubins.org.br>>. Acesso em: 17 fev. 2016.

²³ Levantamento feito no dia 1º de fevereiro de 2016.

²⁴ No ano de 2016, a instituição não teve quantidade de alunos suficiente para abrir uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental.

²⁵ Não foram computados os alunos que ficam no Integral porque eles fazem parte da contagem das turmas que frequentam no turno da tarde.

A escola funciona em período integral, das 7h às 19h, de segunda a sexta. No turno da manhã, funcionam as turmas do 5º ao 9º ano. O horário de 7h40min a 12h10min é destinado ao 5º ano e o das demais turmas é de 7h30min a 12h10min. O turno da tarde atende a Educação Infantil – Infantil I ao Infantil V – no horário de 13h30min às 17h30min e o Ensino Fundamental I – 1º ao 4º ano – no horário de 13h15min às 17h45min, sempre de segunda a sexta.

As turmas do Ensino Fundamental do turno da manhã dividem a sala de atividades com as turmas do Ensino Fundamental do turno da tarde. As turmas da Educação Infantil não dividem a sala de atividades com as turmas que estudam na escola no turno da manhã. À vista disso, esses espaços ficam fechados durante o período da manhã e só são abertos para receber as crianças no período da tarde.

Apenas uma turma da Educação Infantil – a minha turma e onde realizei a pesquisa de campo – divide o espaço da sala de atividades com o 7º ano do Ensino Fundamental, que utiliza esse ambiente no período matutino. Nesse caso, há necessidade de uma mudança no espaço para atender as especificidades das diferentes faixas etárias. É preciso trocar as mesas e cadeiras que, no período em que não estão sendo utilizadas, ficam empilhadas em um canto da sala. O espaço físico dessa sala de aula é grande para o número de crianças e adolescentes que atende. Dessa forma, mesmo com as cadeiras empilhadas em um canto da sala, não há prejuízo para a livre circulação dos estudantes dentro da sala de atividades. Todavia, há o inconveniente de a sala ficar esteticamente atrapalhada e bagunçada. Além disso, essa disposição não oferece segurança às crianças pequenas, que podem esbarrar, sem querer, nas cadeiras ou nas mesas empilhadas, fazendo com que os objetos caiam em cima delas. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998)²⁶ alerta para a segurança dos espaços e dos materiais das instituições de Educação Infantil: “para as crianças circularem com independência no espaço, é necessário um bom planejamento que garanta condições de segurança necessárias [...] É necessária, também, proteção adequada em situações onde exista possibilidade de risco [...]” (p. 72).

²⁶ Esse documento é muito utilizado nas escolas de Educação Infantil, sendo citado nos Projetos Político-Pedagógicos de escolas de todo o Brasil. Contudo, vale ressaltar algumas críticas que esse documento sofreu no meio acadêmico. Cerisara (2002) comenta acerca da especificidade do RCNEI para Educação Infantil: “se é possível considerar um avanço para a área a existência de um documento que se diz voltado especificamente para a Educação Infantil, é preciso verificar até que ponto ele efetivamente garante a especificidade defendida pelos educadores da área para o trabalho a ser realizado com meninos e meninas de 0 a 6 anos em instituições educativas como creches e pré-escolas.” (p. 335)

Essa organização é feita pela equipe responsável pela limpeza das salas em dois horários: após o término das aulas do turno da manhã e após o término das aulas do turno da tarde. As famílias tinham pouco acesso à sala de aula, uma vez que a entrada e a saída das crianças são realizadas no espaço externo da instituição, localizado distante das salas de aula. Contudo, as famílias estavam cientes da forma como a sala ficava organizada porque as reuniões de pais ocorriam nesse espaço. Nunca houve nenhum comentário das famílias em relação à disposição das mesas e cadeiras.

As imagens 36 e 37 abaixo mostram a disposição das mesas e cadeiras utilizadas no turno da manhã pelo Ensino Fundamental, na sala de atividades que também é utilizada pela Educação Infantil no turno da tarde.

FIGURA 36:
Crianças brincando de faz de conta na sala de atividades



Fonte: acervo da pesquisadora

FIGURA 37:
Crianças em aula de música na sala de atividades



Fonte: acervo da pesquisadora

A escola possui, ainda, o horário integral, em que há três profissionais em formação responsáveis por crianças e adolescentes que precisam ficar na escola o dia inteiro. As crianças que frequentam o horário integral ficam na escola a partir da manhã, em horário flexível. Nesse horário, as crianças têm recreação, oficinas criativas e acompanhamento para tarefas de casa. Algumas saem para aulas de natação e/ou inglês, acompanhadas de educadoras da própria escola ou da outra instituição. Duas crianças da turma onde realizei a pesquisa frequentavam o horário integral. Esse regime não possui atividades programadas e as crianças não são divididas por faixa etária. Consequentemente, as crianças de dois anos dividem o mesmo espaço com crianças de dez anos. Não há também espaços físicos reservados onde as crianças tomem banho e durmam para que fiquem descansadas para o turno da tarde. As famílias que optam pelo

horário integral têm consciência do funcionamento desse período. Entretanto, realizei, como professora de duas crianças que frequentavam esse horário, reuniões com as famílias e com a escola propondo uma mudança na organização do horário integral, de forma que as crianças dormissem e não ficassem tão cansadas no período da tarde, onde ocorriam atividades mais sistematizadas. Infelizmente, não obtive sucesso com a escola, mas uma das famílias tirou uma das crianças desse período no início do ano de 2017.

No que diz respeito à Educação Infantil, o quadro a seguir apresenta a situação do atendimento na instituição em relação ao número de turmas, por faixa etária e período de atendimento.

QUADRO 3

Atendimento por faixa etária

Turno	Segmento	Turmas	Faixa Etária
Tarde	Educação Infantil	Infantil I	1 ano incompleto ou 1 ano até o dia 30 de junho do ano corrente.
		Infantil II	2 anos incompletos ou 2 anos até o dia 30 de junho do ano corrente.
		Infantil III	3 anos incompletos ou 3 anos até o dia 30 de junho do ano corrente.
		Infantil IV	4 anos incompletos ou 4 anos até o dia 30 de junho do ano corrente.
		Infantil V	5 anos incompletos ou 5 anos até o dia 30 de junho do ano corrente.

É interessante destacar que os dados desse quadro estão de acordo com a Lei 20.817, que dispõe sobre a idade de ingresso no primeiro ano do ensino fundamental, sancionada pelo governador em 30 de julho de 2013. De acordo com o texto aprovado:

Art. 1º Para o ingresso no primeiro ano do ensino fundamental no Estado, a criança deverá ter seis anos de idade completos até o dia 30 de junho do ano em que ocorrer a matrícula.

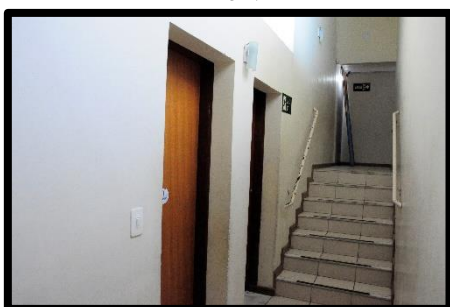
Art. 2º A criança que completar seis anos de idade após a data definida no art. 1º será matriculada na pré-escola.

Art. 3º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação. (BRASIL, 2013)

2.1.4. Estrutura física da instituição

A instituição possui três andares. O primeiro andar é composto por duas salas de atividades das turmas do Infantil V e do Infantil III. Uma pequena escada com cinco degraus dá acesso ao segundo andar onde há um longo corredor.

FIGURA 38:
Primeiro andar – salas dos infantis
III e V



Fonte: acervo da pesquisadora

FIGURA 39:
Corredor do segundo andar



Fonte: acervo da pesquisadora

Ao lado direito do corredor, encontramos a sala de coordenação do Ensino Fundamental I e II, a sala de coordenação da Educação Infantil, o setor financeiro e uma sala de atividades da turma do 1º ano do Ensino Fundamental – turno da tarde – e do 8º ano do Ensino Fundamental – turno da manhã. Do lado esquerdo do corredor, há uma pequena sala para guardar materiais, um banheiro adaptado, a biblioteca e a secretaria. O final do corredor dá acesso à entrada da escola.

FIGURA 40:
Corredor de entrada da instituição



Fonte: acervo da pesquisadora

Ao lado esquerdo do corredor de entrada, há uma quadra e a sala direção. A quadra é descoberta e pequena, entretanto, para a quantidade de alunos por turma que a instituição atende atualmente, o espaço está de acordo com as necessidades das crianças e adolescentes.

FIGURA 41:
Sala da direção



Fonte: acervo da pesquisadora

FIGURA 42:
Quadra



Fonte: acervo da pesquisadora

Seguindo o corredor de entrada, encontramos uma rampa que dá acesso ao pátio, composto por um tanque de areia pequeno, um escorregador com uma casinha grande, um escorregador pequeno, um balanço e dois carros de brinquedo.

FIGURA 43:
Rampa de acesso ao pátio



Fonte: acervo da pesquisadora

FIGURA 44:
Brinquedos do pátio



Fonte: acervo da pesquisadora

FIGURA 45:
Carros de brinquedo



Fonte: acervo da pesquisadora

Ainda nesse espaço, encontramos a sala dos professores, a cozinha, dois banheiros – um feminino e um masculino –, um tanque usado para lavar materiais de artes e de limpeza, um bebedouro, uma sala para guardar materiais de artes e de música e a sala de atividades da turma do Infantil IV. Essa sala é a única que difere das demais salas de atividades. É muito pequena e, mesmo atendendo um número pequeno de crianças – seis ao todo –, não é possível que elas circulem livremente pelo espaço.

FIGURA 46:
Cozinha e banheiros



Fonte: acervo da pesquisadora

FIGURA 47:
Depósito de artes e sala de
atividades do Infantil IV



Fonte: acervo da pesquisadora

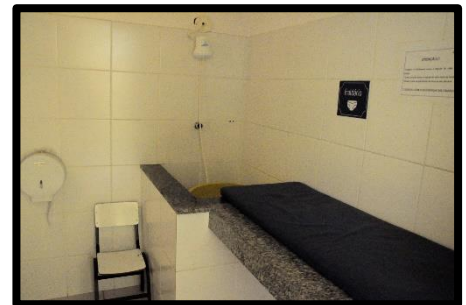
Acima da rampa que dá acesso ao pátio, encontramos três salas de atividades – Infantil I, Infantil II e 3º ano. Bem próximo a essas salas, encontramos um banheiro adaptado para as crianças pequenas, com pias e vasos sanitários adequados à altura delas, um trocador e um chuveiro.

FIGURA 48:
Corredor das salas de atividades
dos Infantis I e III e do 3º ano



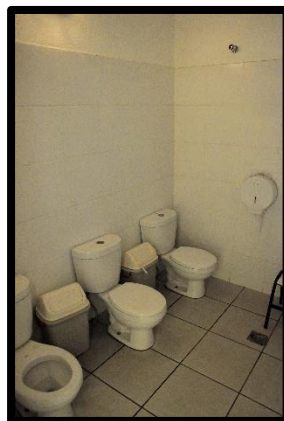
Fonte: acervo da pesquisadora

FIGURA 49:
Banheiro da Educação Infantil -
Chuveiro e trocador



Fonte: acervo da pesquisadora

FIGURA 50:
Banheiro Educação
Infantil – Vasos
Sanitários



Fonte: acervo da
pesquisadora

FIGURA 51:
Banheiro Educação
Infantil – Pias



Fonte: acervo da
pesquisadora

As outras duas salas do Ensino Fundamental encontram-se no último andar da instituição. O acesso a essas salas ocorre apenas por uma longa escada localizada no pátio. Como a escola se propõe a atender crianças com mobilidade reduzida, no início de cada ano letivo é feito um levantamento para que as turmas que ficarão nas salas do piso superior não possuam crianças que não podem subir escadas.

FIGURA 52:
Escada de acesso ao terceiro andar e
sala de atividades do Ensino
Fundamental



Fonte: acervo da pesquisadora

FIGURA 53:
Sala de atividades do Ensino
Fundamental



Fonte: acervo da pesquisadora

Com exceção da sala do Infantil IV, as demais salas de atividades que compõem o espaço interno da instituição são profundas, largas e altas. São bem iluminadas e arejadas. As salas de atividades das turmas do Ensino Fundamental são divididas entre as turmas do turno da manhã e do turno da tarde. Duas salas de atividades da Educação Infantil – Infantil II e Infantil III – são divididas com o integral. É importante observar que, para o número de crianças e adolescentes que a instituição atende por turma, as salas estão adequadas às necessidades dos alunos, ou seja, é possível circular livremente pelo espaço mesmo com a presença de mesas e cadeiras.

Conscientes do espaço físico limitado, a instituição estabelece, em seu Projeto Político Pedagógico, a quantidade máxima de crianças e adolescentes permitida por turma:

QUADRO 4

Quantidade máxima de alunos por sala de atividades

Turma	Quantidade máxima de alunos de acordo com informações do PPP da instituição
Infantil I	8
Infantil II	12
Infantil III	15
Infantil IV	18
Infantil V	18
1º ano	20
2º ano	20
3º ano	20
4º ano	20
5º ano	20
6º ano	20
7º ano	20
8º ano	20
9º ano	20

Fonte: Projeto Político Pedagógico da Escola Viva.

Nota: Dados trabalhados pelas autoras.

O artigo 19, parágrafo primeiro, da Resolução nº 001/2015 do Conselho Municipal de Educação de Belo Horizonte, que fixa as normas para o funcionamento de instituições municipais de Educação Infantil de Belo Horizonte, estabelece que:

Os parâmetros de organização dos grupos de crianças devem considerar as especificidades das faixas etárias que constituem a Educação Infantil, da proposta pedagógica e das condições do espaço físico.

§ 1º - Os parâmetros de organização dos grupos de crianças devem considerar a seguinte relação professor/criança:

I - crianças de 0 a 12 meses - até 7 (sete) crianças por professor;

II - crianças de 1 a 2 anos - até 12 (doze) crianças por professor;

III - crianças de 2 a 3 anos - até 16 (dezesesseis) crianças por professor;

IV - crianças de 3 a 4 anos - até 20 (vinte) crianças por professor;

V - crianças de 4 a 5 anos - até 20 (vinte) crianças por professor;

VI - crianças de 5 a 6 anos - até 25 (vinte e cinco) crianças por professor
(BELO HORIZONTE, 2015)

Percebe-se que a instituição pesquisada acolhe um número menor que o número máximo de crianças estabelecido pelo CME/BH por sala de atividades na Educação Infantil. Mesmo assim, a instituição possui uma professora e uma auxiliar nas turmas de crianças de um a dois anos e nas turmas de crianças de dois a três anos. Nesse sentido, é perceptível uma preocupação da instituição em considerar a importância da circulação livre das crianças.

A instituição não possui salas de uso coletivo; dessa forma, as aulas de música, artes e inglês acontecem nas salas de atividades das crianças.

2.1.5. Profissionais da instituição

O quadro de profissionais da Escola Viva é composto por 43 profissionais, incluindo auxiliares de limpeza, responsáveis pela portaria e serviços externos, secretária, direção e coordenação pedagógica. A escola possui três sócias. Uma delas é professora especializada de música das turmas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I e coordenadora do integral. A outra sócia é professora de inglês dos três segmentos e a outra é coordenadora pedagógica da Educação Infantil, do Ensino Fundamental II e também a responsável pela oficina de Filosofia das turmas do Ensino Fundamental II.

A Educação Infantil possui cinco professoras, duas estagiárias – uma para o Infantil I e outra para o Infantil II – duas professoras especializadas – música e inglês²⁷. – e dois professores especializados – educação física e artes. O Ensino Fundamental I possui quatro professoras²⁸, três tutoras²⁹ responsáveis por crianças de inclusão e os mesmos quatro professores especializados que dão aula para as turmas da Educação Infantil. O Ensino Fundamental II possui um professor para cada disciplina: português, literatura, matemática, ciências, geografia, história. Os professores especializados de artes e música não são os mesmos que atuam na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, apenas os professores de educação física e inglês se mantêm os mesmos. Além de um professor para cada disciplina, a Escola Viva possui, no Ensino Fundamental II, dois profissionais responsáveis pelas oficinas de filosofia³⁰ e fotografia. O integral, além da coordenadora, conta com três estagiários.

Além das professoras e professores, a instituição possui profissionais nos setores administrativo e de apoio. No setor administrativo, a secretária escolar é também auxiliar de coordenação do Ensino Fundamental II. Há, ainda, um profissional responsável por cada função: financeiro, recepção no turno da manhã, recepção no turno da tarde e direção. A equipe de apoio conta com

²⁷ As aulas de inglês na Educação Infantil acontecem apenas nas turmas de três, quatro e cinco anos – Infantil III, IV e V.

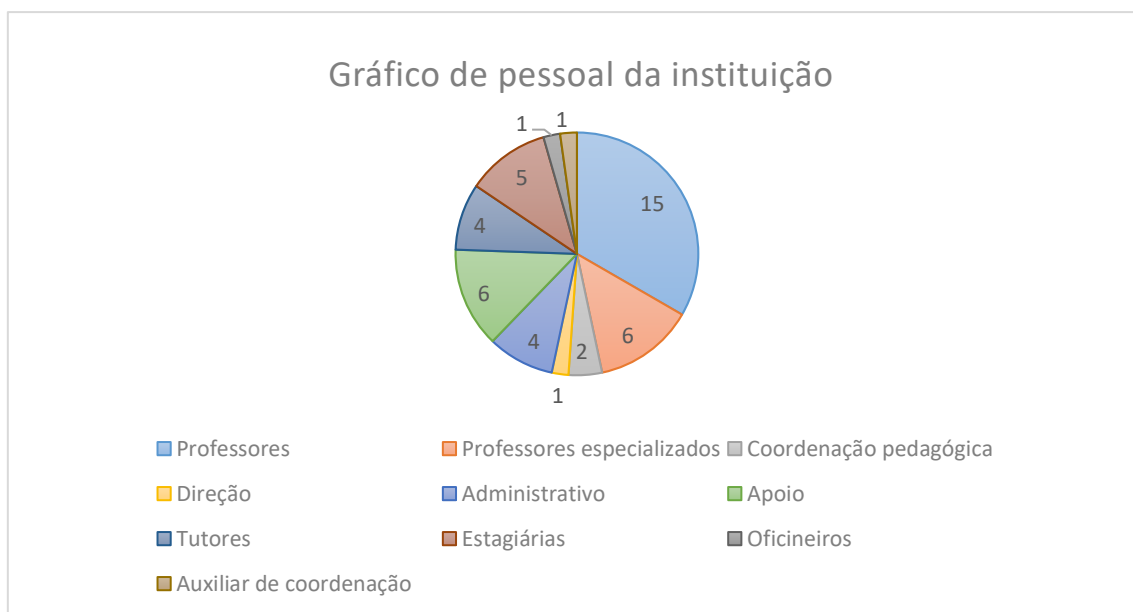
²⁸ São cinco turmas e quatro professoras porque o 5º ano é no turno da manhã e a professora desta turma é também professora do 4º ano.

²⁹ As tutoras das crianças de inclusão são contratadas pelos pais.

³⁰ A profissional responsável pela oficina de literatura é uma das sócias da instituição e também coordenadora pedagógica da Educação Infantil e do Ensino Fundamental II.

um porteiro que também realiza os serviços externos, três responsáveis pela limpeza e uma cozinheira.

O gráfico abaixo apresenta a organização descrita acima sem a repetição de profissionais que atuam em mais de uma função:



Os dados apresentados acima nos possibilitam verificar que a Escola Viva possui um número de profissionais que permite um funcionamento efetivo. Contudo, podemos criar hipóteses de como seria a organização do espaço caso houvesse uma maior quantidade de profissionais. No que diz respeito à Educação Infantil, a presença de mais um auxiliar de turma poderia, por exemplo, ajudar as turmas que não possuem esse suporte, o que contribuiria para uma menor sobrecarga nos professores que, às vezes, precisam ir ao banheiro, mas não têm com quem deixar as crianças. A escola também não tem profissionais suficientes para cobrir faltas. Tanto em relação às turmas, quanto em relação aos setores de apoio e administrativo, é sempre um transtorno quando um profissional precisa se ausentar. Nesse caso, há uma junção de turmas, ficando o professor responsável por sua turma e pela turma do seu colega de trabalho que faltou. É importante ressaltar que o esquema permanece o mesmo independentemente da quantidade de dias que o professor precisa faltar. Em junho, a professora do Infantil II adoeceu e precisou ficar internada durante três meses no CTI. Sua turma ficou sob responsabilidade da auxiliar de sala, que trabalhou, em muitos momentos, com a turma do Infantil I. Nesse caso, a auxiliar conseguiu cobrir a falta dessa professora. Mas as turmas do Infantil III, IV e V que não possuem

auxiliar precisam contar com as colegas de trabalho para acolher as crianças quando ocorre algum contratempo.

2.1.6. Descrição da sala de aula onde a pesquisa foi realizada

A sala é bem ampla: profunda, larga e muito alta. É bem iluminada por luzes, mas possui apenas uma janela grande, que se assemelha a um basculante. Ela fica localizada quase no encontro da parede com o teto. A sala possui um ventilador grande localizado na parede lateral próximo à porta de entrada.

Na parede ao fundo da sala, estão localizados dois armários médios usados para guardar os materiais de uso coletivo e individual das crianças – jogos, materiais de desenho, brinquedos – e as produções individuais e coletivas das crianças.

Na parede que fica perpendicular à porta, está afixado um quadro branco que é usado, dentre outras coisas, para a escrita da rotina diária. Esse planejamento é montado em consonância com os horários estabelecidos pela escola, como hora do recreio, lanche e aulas especializadas e é construído por meio da escrita e do desenho. Essa proposta é feita com a participação das crianças, que também “escrevem” e desenham. A rotina é retomada durante o dia como instrumento de consulta, isto é, são marcadas as atividades que já foram realizadas e as que foram trocadas de ordem ou que não puderam acontecer. O quadro fica a uma altura que dá acesso às crianças, para que possam utilizá-lo para desenharem a rotina.

FIGURA 54:
Criança fazendo marcações na rotina

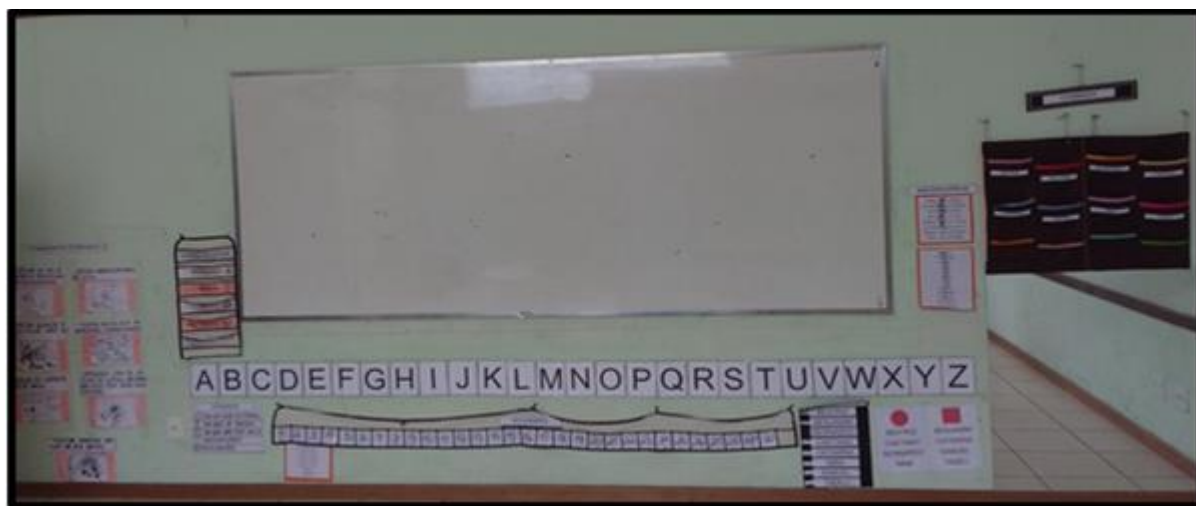


Fonte: acervo da pesquisadora

Baseado na concepção de que a aprendizagem das crianças é um processo construído a partir de sua interação com os outros (crianças e adultos) e com os artefatos culturais mediados pela linguagem, e ainda de acordo com os Referenciais Curriculares para a Educação Infantil (1998), segundo os quais “é preciso que, em todas as salas, exista mobiliário adequado ao tamanho das crianças para que estas disponham permanentemente de materiais para seu uso espontâneo ou em atividades dirigidas” (p. 71), solicitei à instituição que o quadro ficasse mais baixo, de forma que o uso desse material não ficasse restrito à “parte mais baixa” do quadro e para que ele ficasse mais à altura dos olhos das crianças pequenas dessa faixa etária. Os responsáveis da instituição me informaram que essa mudança seria esteticamente prejudicial para a escola porque a sala havia sido pintada recentemente com o quadro afixado na parede. Caso ele sofresse alguma alteração de posição, pedaços da parede com cor diferente iriam aparecer. Além disso, me disseram que essa mudança poderia ser prejudicial à turma do 7º ano do turno da manhã – que faz uso da mesma sala –, uma vez que o quadro não ficaria à altura dos olhos das crianças dessa faixa etária – que assistem aula sentados em cadeiras altas – e que poderia, ainda, prejudicar os professores que escrevem muito no quadro.

FIGURA 55:

À esquerda: combinados da turma; ao centro: quadro branco, alfabeto, calendário, painel com a rotina semanal, painel com os ajudantes do dia, painel com as marcações das mesas, painel com as datas dos aniversários, painel com os meses do ano. À direita: painel utilizado para fazer a chamada e espelho



Fonte: acervo da pesquisadora

Abaixo do quadro há um alfabeto e, sob este, um calendário linear usado para marcar os dias que já se passaram, o dia em que estamos, os eventos da escola, os aniversários, finais de semana, feriados, excursões. Uma legenda, afixada ao lado do calendário, informa o que estabelece cada marcação. Ao lado direito do calendário há um quadro com o título “ajudantes

do dia” e os nomes das crianças, digitados em caixa alta e organizados em ordem alfabética. Uma seta cinza é utilizada para fazer a marcação do ajudante do dia. Há, ainda, outros dois quadros utilizados para marcar as mesas em que as crianças sentam³¹. Ao lado direito do quadro, há um painel de chamada, fora do alcance das crianças, mas que é removido e colocado no chão, ao alcance delas, no momento de realização da chamada. Esse painel possui compartimentos com os nomes das crianças, os quais, no momento da chamada, são ocupados com bonecos que representam cada criança – confeccionados por elas em casa com as famílias. Abaixo do painel da chamada, há um espelho. Ao lado esquerdo do quadro, encontramos os combinados da turma, um painel com a rotina semanal, utilizada para marcar as atividades especializadas que as crianças têm durante a semana, e um painel com as datas dos aniversários dos alunos.

As crianças circulam com autonomia pela sala: pegam e guardam materiais e livros e brincam livremente por todo o espaço. Todos os materiais de uso coletivo, como canetinhas, lápis, giz, tesouras, massinha, pincéis e papéis, assim como todos os brinquedos, livros de literatura e informativos e jogos encontram-se guardados ao alcance das crianças e devidamente nomeados, identificados e classificados. Essa forma de organização está em concordância com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), que declara:

Outro ponto importante a ser ressaltado diz respeito à disposição e organização dos materiais, uma vez que isso pode ser decisivo no uso que as crianças venham a fazer deles. Os brinquedos e demais materiais precisam estar dispostos de forma acessível às crianças, permitindo seu uso autônomo, sua visibilidade, bem como uma organização que possibilite identificar os critérios de ordenação. (p. 71)

Essa concepção acerca da forma de organização dos materiais, além de contribuir para que possam usufruir destes espontaneamente ou em atividades dirigidas e para a construção da autonomia e independência, contribui para o cuidado dos mesmos. Essas são aprendizagens importantes para a Educação Infantil.

³¹ Existem duas mesas com quatro cadeiras em cada uma. As mesas não são fixas e podem ser arrumadas de diferentes maneiras de acordo com a atividade proposta. Há lugar marcado para as crianças se sentarem. Essa opção de organização do grupo colabora para o desenvolvimento das atividades evitando dispersões, conversas e conflitos, para que as crianças possam socializar com vários colegas e para que possam ajudar umas às outras de acordo com a demanda da atividade. Entretanto, em alguns momentos, as crianças também podem escolher onde sentarão. Além das mesas, as crianças usam o chão para fazer rodas, desenvolver atividades e brincar.

A mesa da professora é um pouco maior do que a das crianças e fica posicionada ao lado esquerdo do quadro branco, de frente para elas.

Em uma das paredes laterais, onde se situa a porta, encontra-se um mural usado para afixar produções das crianças, o qual é atualizado com frequência. Abaixo do mural, encontram-se ganchos identificados com o nome de cada criança, utilizados para pendurar as mochilas. Na parede lateral oposta a essa, encontramos um mural com a mesma utilização do outro. Pelas paredes da sala, estão afixadas produções coletivas e individuais, de modo que estas trazem o nome de quem produziu.

Abaixo do mural que fica do lado oposto da porta de entrada da sala, encontramos a biblioteca. São painéis com 120 compartimentos que deixam os livros expostos com a capa para frente. Os livros que não cabem nos painéis ficam dentro de uma grande caixa transparente no chão.

2.1.7. Perfil da turma onde a pesquisa foi realizada

A turma na qual a pesquisa foi realizada é composta por oito crianças: cinco meninos e três meninas. Quatro crianças já frequentavam a escola regularmente desde o ano de 2014. Uma criança frequentava a escola desde o segundo semestre de 2015 apenas no integral. Duas crianças novatas vieram de uma escola de pedagogia antroposófica localizada em Belo Horizonte. E a outra criança novata veio de uma pequena cidade no interior da Bahia onde frequentava a escola desde o berçário. Nenhuma criança dessa turma é participante do Projeto Querubins. Para entender um pouco mais esse grupo, solicitamos à instituição fichas individuais fornecidas pela escola que foram preenchidas por todas as famílias das crianças que frequentam a Escola Viva. Apresentamos, a seguir, as ocupações dos pais das crianças da turma apresentada.

QUADRO 5
Ocupações de mães e pais

Criança³²	Ocupação mãe	Ocupação Pai
Beatrice	Psicóloga	Advogado
Benício	Artista (Palhaça)	Artista (Palhaço)
Bento	Estudante	Professor
Caio	Artista (Palhaça) e Educadora	Compositor e Violonista
Clara	Jornalista	Advogado
Nara	Arquiteta	Músico e Professor
Santiago	Bióloga	Geólogo
Tomaz	Relações Públicas	Relações Internacionais

O quadro abaixo apresenta a data de nascimento de cada criança.

QUADRO 6
Data de nascimento das crianças participantes da pesquisa

Beatrice	01/05/2013
Benício	10/01/2013
Bento	10/08/2012
Caio	01/05/2013
Clara	10/08/2012
Nara	04/12/2012
Santiago	24/09/2012
Tomaz	04/01/2013

Observamos uma heterogeneidade na faixa etária das crianças dessa turma. A maioria das crianças iniciou o ano letivo com três anos de idade. Apenas duas crianças tinham dois anos quando o primeiro semestre de 2016 iniciou. O ano se encerra com quatro crianças tendo quatro anos de idade completos. Deste grupo, quatro crianças estudam na escola desde um ano de idade; as demais entraram no ano de 2016. Essa heterogeneidade correspondente à faixa etária das crianças era imperceptível na maioria das propostas pedagógicas e nos momentos de leitura literária.

³² A fim de preservar a identidade das crianças, utilizamos nomes fictícios.

É importante ressaltar que as crianças veteranas possuíam contato com a leitura literária desde o ingresso na instituição. Entretanto, não observei diferenças na relação das crianças novatas com os livros de literatura infantil. Essa constatação me possibilitou elaborar algumas hipóteses: todas as crianças vêm de famílias dotadas de capital cultural que possibilita que frequentem cinemas, teatros, concertos e tenham acesso à literatura com frequência. Muitas famílias são leitoras e investem na formação cultural de seus filhos. Apesar de não ter tido oportunidade de entrevistar essas famílias, pude obter tais informações a partir de conversas formais e informais e de notícias que as próprias crianças traziam para a sala sobre a ida a cinemas, teatros e concertos, por exemplo. Outra hipótese foi o fato de eu ter iniciado o ano letivo com muito empenho em contribuir para a formação de leitores literários. Sendo assim, investi no estudo das obras que oferecia às crianças e na melhor maneira de mediar as rodas de leitura literária e os momentos de leitura de livre escolha.

A fim de aprofundar nossas reflexões sobre as concepções que orientam as práticas de leitura literária na Educação Infantil, contextualizaremos o campo de pesquisa com o objetivo de compreender melhor a participação das crianças de três anos em eventos de leitura literária.

2.2. A definição dos procedimentos teórico-metodológicos

Para responder as perguntas referentes à definição de faixa etária dos livros de literatura infantil, adotamos uma metodologia que pudesse nos aproximar das crianças e escutá-las. A concepção de criança como sujeito da pesquisa, e não apenas como objeto, nos levou a campo para que pudéssemos, junto a elas, analisar suas formas de participação nos eventos de leitura literária em uma instituição de Educação Infantil de forma a compreender melhor as ideias defendidas neste trabalho. Intencionamos considerar

a voz do sujeito, sua perspectiva, seu sentido, mas não apenas para registro e posterior interpretação do pesquisador: a voz do sujeito fará parte da tessitura da metodologia da investigação. Nesse caso, a metodologia não se faz por meio das etapas de um método, mas se organiza pelas situações relevantes que emergem do processo. (FRANCO, 2005, p. 486)

O primeiro passo rumo à coleta de dados foi a escolha da instituição, que se deu a partir dos seguintes critérios: primeiramente é a escola onde eu trabalhava como professora de turmas de crianças de três anos de idade, ou que completam essa idade até o dia 31 de junho do ano

corrente³³. Dessa forma, conciliar pesquisa de campo e trabalho profissional se tornou uma boa possibilidade. Além disso, o campo e os sujeitos da pesquisa já eram familiares, o que fez com que eu não me sentisse estranha no espaço e estabelecesse, assim, uma relação mais estreita de proximidade, confiança e parceria com as crianças e suas famílias. A escola se mostrou muito interessada em fazer parte da pesquisa desde a apresentação da proposta. O fato de ser professora da turma onde a pesquisa foi realizada possibilitou, ainda, uma maior flexibilidade de reorganização e adaptação da rotina da turma para atender aos objetivos propostos por este trabalho. Finalmente, achamos que seria necessário escolher uma instituição que já tivesse um trabalho consolidado com a literatura, uma vez que as observações, para atender aos objetivos da pesquisa, precisavam ser realizadas em um contexto onde as crianças e os professores já estivessem familiarizados com as práticas de leitura literária.

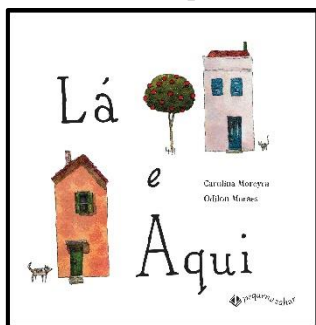
As escolhas teórico-metodológicas para a realização desta investigação também foram desafiadoras. Trata-se de uma pesquisa que tem como foco as crianças, ou seja, as contribuições que dão durante as rodas de leitura literária. A participação das crianças nesses eventos nos permite analisar aspectos como a relação que estabelecem com o humor e com as metáforas dos livros de literatura infantil que, em sua maioria, são indicados – pelos catálogos, pelos programas de incentivo à leitura e por bibliotecários e livreiros – para crianças maiores de três anos. Minha participação nesses eventos se deu como professora e como pesquisadora, ao mesmo tempo, e se aproxima do que alguns etnógrafos chamam de “observação participante”. A observação participante na pesquisa qualitativa caracteriza-se pela participação do pesquisador como membro do grupo. Isto é, o pesquisador não é apenas um observador. Essa técnica científica passa por momentos de sistematização, planejamento e controle da objetividade e o pesquisador não apenas olha o que está acontecendo, mas observa o contexto com olhos treinados em busca de acontecimentos específicos. Nesse modelo, o pesquisador aprende a, aos poucos, se tornar membro do grupo, ao mesmo tempo em que reflete sobre a prática observada e a documenta. Todavia, no presente estudo, eu, pesquisadora e professora, já integrava esse grupo.

Como exposto na apresentação deste trabalho, minha trajetória como professora e, mais recentemente, como pesquisadora, contribuiu para o trabalho com leitura literária na Educação

³³ Essa informação está de acordo com a Lei 20.817, sancionada pelo governador em 30 de julho de 2013, que estabelece a data de corte para o ingresso da criança no Ensino Fundamental (BRASIL, 2013).

Infantil. A exemplo, os trabalhos realizados pelo LEPI, no âmbito da pesquisa Letramento Literário na Educação Infantil (Edital 13/2012 FAPEMIG/CAPES), permitiram um estudo aprofundado de obras de literatura infantil. Saber analisar esses livros com todos os elementos que os compõem permitiu uma maior exploração do material durante as rodas de leitura literária. Outra particularidade que merece destaque refere-se à forma como eu pude coordenar as rodas de leitura. Conduzi as perguntas, as pausas, os comentários, de forma a atender aos meus objetivos e às minhas inquietações como pesquisadora. Os trechos dos diários de campo apresentados a seguir mostram as diferentes formas de exploração da capa do livro. Outras análises são possíveis, mas elas serão abordadas em capítulo posterior. No primeiro trecho, da obra *Lá e Aqui*, de Carolyn Moreira e Odilon Moraes, eu não tinha intenção de que as crianças criassem hipóteses sobre o possível título do livro; gostaria que explicitassem o seu entendimento acerca do que significava: “lá onde?”; “aqui onde?”.

FIGURA 56:
Lá e Aqui

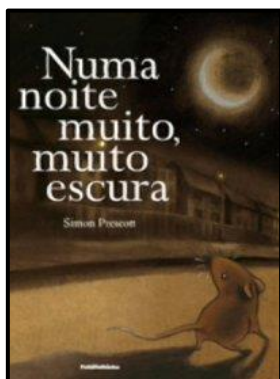


Apresentei o livro para as crianças dizendo: “você sabem como esse livro chama?”. Não tinha a intenção de que as crianças criassem hipóteses sobre o possível título da história porque meu objetivo era explorar o título *Lá e aqui*. Mas Nara disse: “casas”. Entretanto, sua resposta é quase imperceptível, uma vez que eu faço a pergunta e respondo logo em seguida: “Lá e aqui”. Após a leitura do título, pergunto às crianças: “lá aonde, hein, será?” (DIÁRIO DE CAMPO, 08/06/2016, grifo nosso).

Fonte: MOREYRA, 2015

Já no segundo fragmento, referente ao livro *Numa noite muito, muito escura*, de Simon Prescott, meu intuito era instigar as crianças a elaborarem hipóteses sobre o título, sobre a ilustração da capa e inferirem o possível conteúdo da história:

FIGURA 57:
*Numa noite muito,
muito escura*



Apresentei o livro às crianças perguntando se elas conheciam a história. Todas disseram que não. Então questionei: “Vocês têm uma ideia de qual pode ser o título dessa história?”. Elas responderam: “rato”; “pequeno rato”; “rato meu querido rato”; “o rato da rua”. Concordei que havia um rato na capa do livro, mas evidenciei para as crianças que havia outros elementos paratextuais; perguntei quais eram e elas disseram: “Eu acho que tá de noite”; “é porque tem a lua”; “hoje a Nara vai dormir lá em casa”. As crianças continuaram elaborando hipóteses sobre o título da história e inferindo o conteúdo após eu ler o título do livro (DIÁRIO DE CAMPO, 23/05/2016).

Fonte: PRESCOTT,
2010

O fato de o campo e os sujeitos da pesquisa serem familiares favoreceu uma relação de proximidade, confiança e parceria entre mim, a escola, as crianças e as famílias. Contudo, o não estranhamento inicial do espaço e das crianças fez-me, posteriormente, pensar em situações que pudessem propiciar novas indagações ou que pudessem passar despercebidas por mim. A construção do objeto de pesquisa como algo não imediatamente dado já implica um trabalho do acolhimento das diferenças e das negociações inerentes a esse fato. O Outro, pelo simples fato de ser alguém diferente de mim, já impõe um caráter de desconhecido e de imprevisível. Amorim (2004) nos alerta para esse fato ao afirmar que:

Todo trabalho de pesquisa seria uma tradução do que é estranho para algo de familiar. O estranhamento sendo a condição de princípio de todo procedimento [...] é necessário construí-lo. A imersão num determinado cotidiano pode nos cegar justamente por causa de sua familiaridade. Para que alguma coisa possa se tornar objeto de pesquisa, é preciso torná-la estranha de início para poder retraduzi-la no final: do familiar ao estranho e vice-versa, sucessivamente. (p. 26)

À vista disso, considero que o trabalho de um professor de Educação Infantil é, cotidianamente, permeado pelo estranhamento, uma vez que existe um esforço de hospedar um sujeito com modos particulares de ser e estar no mundo. Apesar de trazermos dentro de nós, adultos, a criança que fomos, já não mais habitamos o mesmo espaço da mesma forma que elas. Amorim (2004) discorre que “o pesquisador pretende ser aquele que recolhe e acolhe o estranho. Abandona seu território, desloca-se em direção ao país do outro, para construir uma determinada escuta da alteridade, e poder traduzi-la e transmiti-la” (p. 26). A estrangeiridade já

está posta desde o princípio quando o assunto é o trabalho com crianças e tem que ser entendida como possibilidade de encontro com a infância. A metáfora da hospitalidade nos permite refletir sobre a possibilidade de sermos hóspedes e anfitriões ao mesmo tempo. Sem o reconhecimento da alteridade, não há como se fazer pesquisa de campo e é preciso, ainda, ter em mente que haverá sempre um desconhecido, uma incógnita para ser pesquisada. Como bem afirma Chapela (2011a), “a hospitalidade supõe sempre uma casa, um lugar, uma fronteira, um teto com chaminés, fogões, portas e janelas, água e alimentos, e tempo para convidar à mesa, ao fogo, à conversa, ao relato. E supõe um anfitrião aberto, atento, disposto ao outro [...]” (p. 33).³⁴

A linguagem verbal é a própria hospitalidade, sendo algo que nos une, seres humanos, em uma humanidade comum. Entretanto, essa identidade comum é permeada por muitas vozes que constroem nossas subjetividades. Assim, como diz Gouvêa (2011), “entre o desconhecimento e a profunda identificação, situamo-nos em relação à infância tentando compreendê-la e significá-la” (p. 549). A literatura, uma das formas de expressão da linguagem verbal, compartilha o propósito desta pesquisa, uma vez que ela é “sujeito e agente, é hospitalidade, memória, plural, aberta, lúdica, talentosa e eloquente” (CHAPELA, 2011a, p. 27)³⁵. Assim, nós – as crianças, a literatura e eu – tentamos transitar pelo mesmo terreno: a hospitalidade.

Portanto, o percurso metodológico desta pesquisa teve por princípio a questão da alteridade e procurou utilizar-se de estratégias e procedimentos que possibilitassem o encontro. Entretanto, como relata Amorim (2004):

Como encontrar o outro, como fazê-lo falar, como se fazer ouvir, como compreendê-lo, como traduzi-lo, como influenciá-lo, ou como deixar-se influenciar por ele... Na maior parte dos casos, a resposta a essas perguntas aparece lá onde não se espera, lá onde não há nenhum método. Como se a dessemelhança devesse sempre se confirmar, como se o equívoco fosse a regra e o diálogo um por acaso. [...] Do encontro e de seu fracasso, do diálogo e do equívoco se tece a produção de conhecimentos em Ciências Humanas. (p. 31 e 32)

³⁴ Texto Original: La hospitalidad supone siempre una casa, un hogar, una frontera, un techo con chimeneas, fogones, puertas y ventanas, agua y alimentos, y tiempo para invitar a la mesa, al fuego, a la charla, al relato. Y supone un afitrión abierto, atento, dispuesto al otro [...]. (CHAPELA, 2011, p. 33)

³⁵ Texto Original: La literatura, como sujeto y agente, es hospitalaria, memoriosa, plural, abierta, lúdica, talentosa y elocuente. (CHAPELA, 2011a, p. 27)

Nesse meu encontro com as crianças, não existe a última palavra e elas não são, para mim, um simples objeto de pesquisa. E, apesar de nós, adultos, ocuparmos lugares sociais distintos, nosso saber não é necessariamente superior ao da criança. Apropriamo-nos da cultura de maneiras diferentes e essas significações da cultura devem ser igualmente valorizadas. Nessa perspectiva, procurei estabelecer uma parceria com as crianças de modo que minha pesquisa fosse realizada com elas, e não apenas sobre elas. É a voz das crianças o principal elemento.

A sessão a seguir explicitará a forma como organizamos as rodas de leitura literária, bem como os registros desses momentos.

2.2.1. Rodas de leitura

As rodas de leitura literária foram realizadas diariamente durante todos os dias letivos do ano de 2016. Nos meses de fevereiro, março e abril, esses momentos não foram gravados em vídeo³⁶ porque era necessário esperar a autorização do Comitê de Ética na Pesquisa da Universidade Federal de Minas Gerais - COEP/UFMG. Apesar de termos programado as gravações em vídeo para o segundo semestre de 2016, as rodas de leitura estavam acontecendo desde o primeiro dia do ano letivo. O fato de eu ser professora da turma onde a pesquisa estava sendo realizada me possibilitou um grande número de rodas de leitura literária, mesmo que nem todas tenham sido gravadas em vídeo ou registradas em diários de campo. Foram lidos cerca de duzentos livros de literatura e informativos para as crianças, com poucas repetições de títulos. As famílias se mostraram interessadas e todas autorizaram a participação das crianças. Estabelecemos uma parceria muito agradável durante toda a coleta de dados e todas as autorizações que recebi vieram acompanhadas por mensagens carinhosas. Após o recebimento de todas as autorizações, pude iniciar as gravações no dia 16 de maio de 2016.

Uma reflexão que temos feito acerca dos princípios éticos na pesquisa com crianças reporta-se ao que diz Corsaro (2011) sobre as crianças nos aceitarem como membros do grupo no momento de realização da pesquisa. Mas é importante considerar que elas não possuem o entendimento da dimensão do estudo em questão. Elas nos “autorizam” dentro dos sentidos e

³⁶ Nesse período, utilizei como procedimento de coleta de dados a escrita dos eventos que considerei mais significativos em diários de campo.

significados que lhes são possíveis inferir. Essas crianças têm desejos, sonhos, algo que as move.

As rodas de leitura literária aconteceram diariamente, durante todos os dias letivos, e foram realizadas, no total, 116 gravações em vídeo. Dessas, três gravações demonstraram problema no descarregamento da máquina filmadora para o computador e acabaram ficando danificadas. Dois vídeos foram breves porque a bateria da câmera acabou e a tomada em que ela estava ligada não estava funcionando. Finalmente, quatro vídeos se perderam porque o botão para gravar e pausar na máquina é o mesmo. Quando fui registrar esses eventos, a máquina já estava gravando, então, quando fui apertar “para gravar”, estava, na realidade, pausando. Assim, nove leituras literárias não foram registradas em vídeo. Algumas rodas de leitura não foram gravadas por causa da impossibilidade de eu levar a câmera para a escola alguns dias; pelo fato de os armários da escola não possuírem chaves, era inviável deixar esse material na instituição ocasionalmente.

Merecem destaque, ainda, alguns desafios surgidos ao longo da realização da coleta de dados, devido ao fato de a mesma ter sido realizada na sala de aula onde leciono. Se a quantidade de leituras literárias realizadas na minha turma foi grande por terem acontecido diariamente, o registro dessas atividades foi um desafio. As que não foram filmadas, foram registradas em diários de campo algumas horas após sua realização. Foram elaboradas 33 notas de campo, mas, no esforço de tentar lembrar tudo o que havia acontecido, alguns detalhes podem ter sido perdidos. As atividades gravadas em vídeos ficaram bem detalhadas, mas a câmera foi posicionada em um tripé e, pelo fato de ter ficado o tempo todo parada, algumas movimentações das crianças não foram captadas.

O fato de eu ser professora da turma onde realizei a pesquisa me possibilitou, também, filmar e fazer anotações sobre outros momentos da nossa rotina diária, como jogos matemáticos, brincadeiras dirigidas, brincadeiras de faz de conta, aulas especializadas (artes, música, capoeira), organização do dia (elaboração da rotina, marcação no calendário). Algumas dessas situações irão compor nosso trabalho com o objetivo de ampliar o entendimento da participação das crianças. Entretanto, essas ocasiões não foram alvo de análises mais profundas.

A seguir, evidenciaremos como se deu a seleção do *corpus* que compôs os eventos de leitura literária, bem como suas análises.

2.2.2. “Quero ver o que as crianças vão fazer com esse livro aqui!” – A seleção do *corpus*

Nos capítulos anteriores, anunciamos sobre a limitação que a categorização de livros de literatura infantil por faixa etária pode provocar. Experiências relatadas anteriormente nos mostram que as crianças de cinco e seis anos demonstram interesse por livros que versam sobre fraldas e chupetas, por exemplo. Esses livros são comumente indicados – pelos catálogos de editoras, pelos programas de incentivo à leitura do governo e até mesmo por bibliotecários e livreiros – para crianças de até dois anos de idade. Presumimos que essa indicação se fundamente na ideia de que livros sobre fraldas e chupetas devem ser lidos por crianças que fazem uso de fraldas e chupetas. Todavia, sabemos também que são inúmeras as hipóteses que podemos elaborar a respeito do interesse de crianças maiores, que não usam mais fraldas e chupetas, por livros com essas temáticas. Galvão (2016) descreve, em sua dissertação, algumas hipóteses para esse interesse:

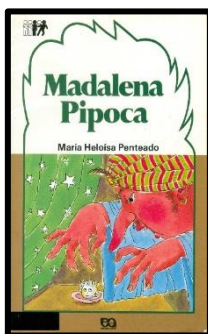
Primeiramente, poderíamos pensar que os adereços, como fantoches, som, texturas, encontrados nesses livros, despertam a curiosidade dessas crianças. Em segundo lugar, que a pouca quantidade de texto existente, em muitos livros para bebês, é um convite para que os pré-escolares se arrisquem em decodificar as palavras. A temática é outro aspecto que deve ser considerado quando pensamos no interesse das crianças maiores pelos livros dos bebês. Ler um livro sobre a retirada das fraldas ou sobre chupetas pode despertar sentimentos de nostalgia ou de superação e avanços. Por último, as brincadeiras de encontrar determinado personagem escondido nas ilustrações ou de abrir as abas das páginas do livro para confirmar ou refutar suposições evocadas pelo texto verbal são extremamente prazerosas. Essa atitude das crianças maiores reforça quanto é controverso o escalonamento das produções literárias destinadas às crianças. (p. 150)

Baseado nas concepções de criança e infância que fundamentam o nosso entendimento por essa etapa da vida, restringir a leitura de um livro que é indicado para crianças de cinco e seis anos, por uma criança de até quatro anos de idade vai de encontro à concepção que acredita na capacidade de interação e de significação das crianças. Além disso, sabemos que “as possibilidades de atribuição de sentido por parte das crianças dependem muito de suas vivências e experiências com e no universo literário. Tal atitude marca uma exclusividade que pode engessar as mediações feitas por pais, professores, bibliotecários e livreiros” (GALVÃO, 2016, p. 149).

Um dos livros que selecionei para ler para as crianças da minha turma faz parte da coleção *Barra-Manteiga* da editora Ática. A obra *Madalena Pipoca*, da autora Maria Heloísa Penteadó,

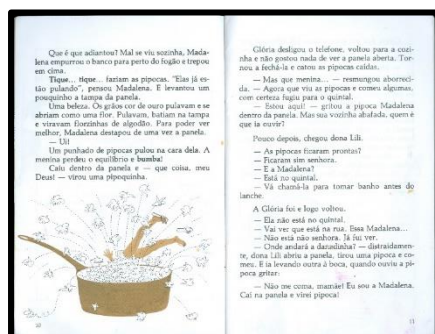
é um livro com poucas ilustrações³⁷, feitas com uma técnica de desenho que se aproxima do que Martin Salisbury (2005) chama de “línea y aguada”. De acordo com o autor, essa técnica talvez seja a mais utilizada por ilustradores, uma vez que permite diversos enfoques de desenho e de cor. Em algumas situações, usa-se a linha para transmitir quase toda a informação e a cor para compor o fundo. No caso de *Madalena Pipoca*, a autora optou por usar o tom sépia em todas as ilustrações.

FIGURA 58:
Madalena Pipoca



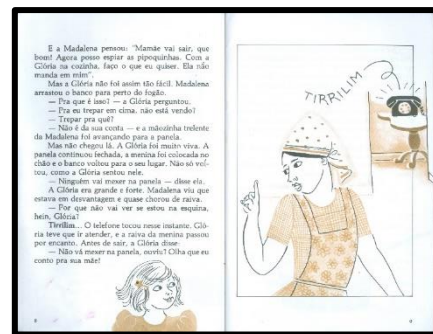
Fonte: acervo da pesquisadora

FIGURA 59:
Madalena Pipoca



Fonte: acervo da pesquisadora

FIGURA 60:
Madalena Pipoca



Fonte: acervo da pesquisadora

Essa obra possui 40 páginas e, conforme o site da editora Ática, a indicação de faixa etária compreende crianças de oito e nove anos. A história é sobre a menina Madalena, que de tão teimosa e desobediente, foi mexer na panela de pipoca e acabou caindo lá dentro, virando uma pipoquinha. A mãe de Madalena, desesperada, foi buscar ajuda da Bruxa Sapatonta e do Mágico Espoletim para tentar salvar a vida da filha.

Li esse livro para as crianças no dia 18/04/2016 e, por estar no início do ano, duas delas ainda não haviam completado três anos. Informei-as de que teríamos que ler o livro em capítulos, pois, por ele ser um pouco maior, não daria tempo de ler tudo em um mesmo dia. De forma a organizar nossa leitura, confeccionamos um marcador que nos indicaria de onde deveríamos começar no dia seguinte. Dividimos o livro em quatro partes, mas a leitura ocorreu em apenas três dias. A ansiedade das crianças para saber o desfecho da história foi tão grande, que me pediram que lesse a terceira e a quarta partes no mesmo dia. Após o término da leitura, o livro ficou disponível em nossa biblioteca. Precisamos nos organizar para que todo mundo

³⁷ De acordo com Sophie Van der Linden (2011), esse livro se insere na categoria “livros com ilustração”. “São obras que apresentam um texto acompanhado de ilustrações. O texto é especialmente predominante e autônomo do ponto de vista do sentido. O leitor penetra na história por meio do texto, o qual sustenta a narrativa.” (p. 24)

manuseasse o livro nos momentos de livre escolha e para que todos pudessem levá-lo para casa na sexta-feira, dia em que as crianças escolhiam livros da biblioteca para compartilhar com a família nos finais de semana.

Esse exemplo evidencia como a criança é desconsiderada por uma produção editorial que, por incrível que pareça, é destinada a esse público. À vista disso, a seleção do *corpus* da pesquisa não se restringiu aos livros do PNBE – Programa Nacional Biblioteca da Escola e nem aos livros da FNLIJ – Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil. No caso do PNBE, é meritória a iniciativa do Governo Federal em oferecer às escolas públicas de todo o país igualdade de acesso à informação com a criação do Programa. Entretanto, esse material é separado por critérios etários com o objetivo de que haja livros destinados à creche e à pré-escola. A respeito dessa segmentação etária dentro de um mesmo segmento educacional, Galvão (2016) pressupõe que essa divisão “[...] pode fazer com que muitos professores adotem esse paradigma e passem a não flexibilizar a interação das crianças com títulos que não fazem parte das categorias preconizadas no acervo” (p. 149).

Em consulta feita ao banco de dados do PNBE, encontramos livros indicados para crianças da pré-escola, como: *A vaca que botou um ovo*, de Russel Ayto; *Como reconhecer um monstro*, de Gustavo Roldán e *Comilança*, de Fernando Vilela e livros indicados para crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental, como: *Chapeuzinho vermelho: uma aventura borbulhante*, de Lynn Roberts; *Numa noite muito, muito escura*, de Simon Prescott; *Até as princesas soltam pum*, de Ilan Brenman e *O discurso do urso*, de Julio Cortázar, selecionados pelo Programa no ano de 2012. Todos esses livros foram utilizados em experiências com crianças da Educação Infantil, desde a creche, durante uma das etapas do Projeto Leitura e Escrita na Primeira Infância, e também foram selecionados para integrar o *corpus* de análise da presente pesquisa. Essa constatação nos orientou a não restringir o nosso *corpus* aos livros do PNBE e nos encaminhou para a ampliação do acervo da nossa pesquisa.

No caso da FNLIJ, muitas categorias de livros que recebem o selo “Altamente Recomendável” também possuem recorte etário, além de gêneros e tipos de texto, linguagens e edição. Atualmente, a Fundação contempla as seguintes categorias: Criança, Jovem, Imagem, Informativo, Poesia, Livro-Brinquedo, Teatro, Teórico, Reconto, Literatura em língua portuguesa, Tradução/Adaptação Criança, Tradução/Adaptação Informativo, Tradução/Adaptação Jovem, Tradução/Adaptação Reconto, Escritor(a) Revelação,

Ilustrador(a) Revelação, Melhor Ilustração e Melhor Projeto Editorial. Sabemos que, de acordo com a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, considera-se criança a pessoa com até 12 anos de idade incompletos. Entretanto, a categoria “Criança”, do Prêmio FNLIJ, não especifica o recorte etário que esse termo compreende. Do mesmo modo, não há especificidade quanto à categorização etária de livros que fazem parte de outras categorias, como imagem, adaptação, informativo e que podem ser apreciados por leitores de todas as idades.

O livro de imagens *O Jornal*, de Patricia Auerbach, da editora Brinque-Book, e o livro *Contos Maravilhosos, Infantis e Domésticos: 1812-1815*, dos irmãos Jacob e Wilhelm Grimm, da editora CosacNaify, ganharam o selo “Altamente Recomendável” nas categorias Ilustração e Melhor Projeto Editorial, respectivamente. Ambas as obras foram premiadas no ano de 2013 e fizeram, também, parte do *corpus* da nossa pesquisa. Trata-se de livros que atraem a atenção de crianças, jovens e adultos. Portanto, usar somente os livros premiados por essa instituição na categoria Criança restringiria obras que fazem parte de outras categorias e que atraem o público da Educação Infantil, em especial as crianças de três anos participantes da nossa pesquisa.

Pensamos, então, no acervo da Bebeteca³⁸ da Faculdade de Educação da UFMG, que conta, atualmente, com dois mil e cem livros considerados de qualidade. A formação desse acervo se deu através da aquisição por meio do Edital PROEXT/MEC 2010; da doação do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE; dos livros comprados por meio do Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE; da doação de editoras e compras feitas por meio do Edital 13/2012 FAPEMIG/CAPES. A formação desse acervo baseia-se nas especificidades do público de até seis anos de idade. Para isso, foram definidos critérios para seleção de livros e demais materiais de consulta. Considerando a amplitude do conceito de qualidade, esses critérios levaram em conta as particularidades do público a que se destina, o

³⁸ A Bebeteca da Faculdade de Educação foi inaugurada em outubro de 2011, durante a realização do evento IX Jogo do Livro e do I Fórum Ibero-Americano de Letramentos e Aprendizagens, organizado pelo Grupo de Pesquisa do Letramento Literário (GPELL) do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE) da Faculdade de Educação da UFMG (FaE/UFMG), com o objetivo de desenvolver projetos e ações para capacitar alunos da graduação, da pós-graduação, professores, bibliotecários e demais profissionais da Educação Infantil a promover a leitura junto a crianças menores de seis anos de idade, fomentando sua experiência estética, emocional e cognitiva, em um espaço multimodal, constituído por uma coleção de livros, materiais videográficos e documentos registrados em qualquer suporte destinados a consulta, pesquisa, estudo ou leitura. A Bebeteca da FaE/UFMG possui algumas especificidades determinadas por seu vínculo institucional. Por se tratar de um espaço instalado na biblioteca de uma faculdade responsável pela formação de professores, seu objetivo principal é potencializar a formação de docentes ou de profissionais da Educação que atuam ou atuarão como mediadores e promotores de leitura junto a crianças de até seis anos de idade incompletos.

investimento em um projeto gráfico que dialogue com essas peculiaridades, a preocupação em evitar estereótipos e, sobretudo, em permitir a fruição estética do leitor. Foi elaborada uma ficha avaliativa³⁹ que objetivou a construção de um panorama desses critérios de escolha que embasam a construção e a distribuição deste e de outros acervos de livros infantis, bem como as concepções que subjazem esses critérios.

Organizamos, dessa forma, um *corpus* com duzentos livros retirados do acervo da Bebeteca, com o objetivo de abarcar a quantidade de dias letivos estabelecida pela Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.⁴⁰ Ao longo do meu percurso acadêmico, adquiri uma quantidade grande de livros de literatura; a maioria dos livros selecionados para esta pesquisa já faziam parte de minha biblioteca particular. Os poucos que eu não tinha, acabei comprando para que pudesse disponibilizar todos eles na biblioteca de sala. Isso porque acreditamos que o trabalho com a literatura na Educação Infantil não se restringe às rodas de leitura literária, mas compreende a presença de uma biblioteca diversa em qualidade e quantidade e momentos em que as crianças possam manusear os livros livremente e levá-los para casa.

Outro critério de seleção desse *corpus* foi a diversidade. De acordo com Veloso (2011), quanto mais diversificadas forem as experiências de leitura literária, maiores serão as competências linguísticas e mais vibrante será a imaginação da criança. Baseamo-nos, ainda, nas tipologias que Nikolajeva (2011) e nas categorias que Galvão (2016) utilizam para examinar os livros ilustrados com os quais trabalham. Dessa maneira, contemplamos diferentes gêneros: poesias, fábulas, contos contemporâneos, contos clássicos, contos populares, numerário, primeiros conceitos, trava-línguas, adivinhas, cantigas, parlendas, recontos, mitos e lendas; diferentes temáticas: temas delicados, polêmicos e ousados (morte, separação de pais, envelhecimento, medo) e temas típicos do universo infantil (fraldas, chupetas) e diferentes conceitos da obra

³⁹ Elaborada pelo grupo de pesquisa Leitura e Escrita na Primeira Infância (LEPI), para o projeto “Letramento Literário na Educação Infantil”, sob coordenação da professora Mônica Correia Baptista (Edital 13/2012 FAPEMIG/CAPES), a Ficha de Avaliação de Livros Infantis é um trabalho realizado a partir das discussões, reflexões e debates do grupo. A criação de uma taxonomia dos livros de literatura, ao objetivar conhecer a diversidade que caracteriza a produção de livros infantis, possibilitará orientar os professores e demais mediadores e promotores de leitura quanto à constituição de acervos na perspectiva da diversidade; conhecer e compreender as características dos livros infantis e perceber as mudanças que vêm ocorrendo ao longo do tempo.

⁴⁰ Art. 31. A educação infantil será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

[...]

II - carga horária mínima anual de 800 (oitocentas) horas, distribuída por um mínimo de 200 (duzentos) dias de trabalho educacional. (BRASIL, 2013)

livros com ilustração⁴¹, livro ilustrado⁴², livro de imagem⁴³, livro de artista⁴⁴, livro-brinquedo⁴⁵).

Entretanto, além de a minha escolha de livros ter sido embasada nos critérios mencionados acima, é preciso destacar o que conforma o princípio fundante desta pesquisa, qual seja, a faixa etária é um critério preliminar para escolha de livros para crianças de até seis anos de idade? Assim, organizamos um conjunto de nove questões que nortearam a escolha dos livros e que se desvincularam do critério de faixa etária e procuramos selecionar o *corpus* a partir de questionamentos que foram surgindo à medida que conhecíamos novas obras e que experienciávamos as leituras com as crianças participantes do Projeto Letramento Literário na Educação Infantil. As questões são as seguintes:

Estas crianças atribuem sentido às transgressões literárias? Qual o grau de transgressão nas obras que estas crianças compreendem? Para investigação, selecionamos livros como: *Chapeuzinhos Coloridos*, de José Roberto Torero; *O Lobinho Bom*, de Nadia Shireen; *Branca de Neve e as sete versões*, de Bruna Assis Brasil; *Onde anda você*, de Eustáquio Rodrigues.

Estas crianças compreendem contradições apresentadas pela relação entre o texto verbal e o texto visual? A fim de averiguar o modo como as crianças compreendem ou não estas contradições, selecionamos obras como: *Hora de sair da banheira*, Shirley, de John Burningham; *Meu gato mais tonto do mundo*, de Gilles Bachelet; *Não!*, de Marta Altés.

⁴¹ De acordo com Sophie Van der Linden (2011), um livro com ilustrações é uma obra em que a narrativa é sustentada pelo texto escrito, que é espacialmente predominante. As imagens, nesse tipo de obra, acompanham o texto verbal. Segundo Almeida (2016, p. 12): “No livro com ilustrações, as imagens podem ser usadas como forma de organização do conteúdo editorial, pontuando o início de um texto ou suas partes, destacando passagens ou criando pausas, momentos de descanso e ruptura na monotonia da mancha gráfica”.

⁴² Os livros ilustrados caracterizam-se pela articulação entre texto visual e escrito. “A inversão na preponderância entre palavras e imagens no espaço do livro marca o surgimento do livro ilustrado, deslocando a atenção para a visualidade desse objeto. As imagens ganham cada vez mais destaque, chegando a ocupar um espaço maior do que o texto verbal.” (ALMEIDA, 2016, p. 13)

⁴³ Nos livros de imagem, são as imagens, em sequência, que constroem a narrativa, não havendo a presença de texto verbal.

⁴⁴ De acordo com Galvão (2016, p. 242), “o livro de artista é por si só uma obra de arte, concebido especificamente na forma de livro e frequentemente publicado pelo próprio artista. Ele pode ser produzido confluindo as linguagens visual e verbal, mas também pode apresentar essas linguagens em separado. Uma outra característica do livro de artista é que ele pode fazer uso da materialidade do suporte”.

⁴⁵ Os livros-brinquedo, conforme Paiva (2013), são os que dão abertura para jogos imaginativos e passeios sensoriais e visuais.

Em que medida as cores, diluídas, matizadas ou fortes, eram um caminho para a compreensão da narrativa por estas crianças? Fundamentadas nesse questionamento, selecionamos: *A Casa Sonolenta*, de Don Wood; *Raposa*, de Margaret Wild e *A bruxa e o espantalho*, de Daniela Padilha.

Narrativas que envolvem temas delicados, como morte, separação de pais, solidão e com finais trágicos, criam dificuldades emocionais ou cognitivas para estas crianças entenderem o enredo? Alicerçadas nesta indagação, escolhemos livros como: *Lá e Aqui* e *O guarda-chuva do vovô*, de Carolina Moreyra; *Raposa*, de Margaret Wild; *A avó adormecida*, de Neusa Sorrenti.

As crianças constroem sentidos por meio de metáforas, ironias e humor – visuais e verbais – presentes nas obras literárias? Qual o grau de compreensão das metáforas, ironias e humor dessas crianças a partir da mediação proposta?

Qual o tratamento dado pelas crianças aos livros-brinquedo? A partir dessa pergunta, selecionamos: *Apenas um é diferente! Você consegue encontrar?*, de Britta Teckentrup; *Jogo de sombras*, de Hervé Tuller; *O livro com um buraco*, de Hervé Tuller; *Tirar e pôr*, de Lucie Felix; *Aperte Aqui*, de Hervé Tullet.

Como estas crianças transitarão entre o objeto livro e os outros suportes onde os mesmos textos poderiam ser encontrados? Os livros *Cultura*, de Arnaldo Antunes; *Pedro Pedreiro*, de Chico Buarque; *O Macaco e a Velha*, de João de Barro; *Rato*, de Paulo Tatit e Sandra Perez são exemplos de textos que também são encontrados em outras mídias, como CDs e DVDs.

As crianças teriam fôlego para uma leitura mais demorada, ou seja, livros como *Madalena Pipoca*, *Quinquim Labareda*, *No Reino Perdido do Beleléu*, *O mágico de Oz* e *Peter Pan* seriam apreciados pelas crianças? Esses livros possuem textos verbais mais longos e poucas ilustrações.

Como ocorreria a apropriação/recepção das crianças aos livros de imagens, tais como: *Bárbaro*, de Renato Moriconi; *Onda*, de Suzy Lee; *Telefone sem fio*, de Ilan Brenman e Renato Moriconi; *Bocejo*, dos mesmos autores; *O lenço* e *O jornal*, ambos de Patricia Auerbach?

2.2.3. Procedimentos de análise

Após assistir as gravações em vídeo e ler os diários de campo, estabelecemos padrões que nos auxiliaram a elaborar os procedimentos de análise. São eles:

1. **Como estas crianças de três anos se expressam por meio do corpo quando escutam histórias.** Observamos que, mesmo que já tenham domínio da língua na sua modalidade oral, essas crianças enfatizam, no corpo, os sentidos que desejam produzir com a fala ou com a ausência dela, fato facilmente observado nas crianças que estão se apropriando da linguagem oral. Os bebês, não falantes da linguagem verbal, comunicam-se por outros sistemas semióticos. E esse modo de comunicação se estende durante toda a vida do sujeito. Mesmo nós, falantes competentes da linguagem oral, não nos esquivamos dos gestos, expressões faciais e outros meios para nos comunicarmos. Benjamim (1987) defende uma teoria mimética da linguagem, afirmando que a linguagem nasceu do corpo e, aos poucos, foi tornando-se uma representação arbitrária ligada aos processos mentais. Bakhtin (1987) e Vigotski (1998, 2008) compartilham as ideias defendidas por Benjamim. Para esses autores, as crianças utilizam, progressivamente, e cada vez mais, a economia de palavras para se expressarem, deixando os gestos em segundo plano. Contudo, o corpo nunca abandona a palavra: “os gestos, os acentos apreciativos, o extra-verbal dos não-ditos e presumidos” (CORSINO, 2009, p. 55) completam o texto verbal, permitindo a construção de sentidos.
2. **Como estas crianças de três anos entendem as metáforas, as ironias e o humor presentes nas produções literárias infantis.** Reconhecemos que as metáforas, as ironias e o humor presentes em muitas produções literárias infantis foram incompreensíveis pelas crianças que participaram da pesquisa. Entretanto, isso não foi impedimento para que as crianças escolhessem, espontaneamente, esses livros para ler.
3. **Intertextualidade que as crianças dessa faixa etária são capazes de elaborar.** Percebemos que, durante uma roda de leitura literária, as crianças estabeleceram relações com outros textos e com situações cotidianas.
4. **Ampliação do léxico.** Durante as rodas de leitura literária, as crianças se depararam com palavras e/ou expressões que causaram estranhamento. Nos momentos em que

usam o corpo para se expressarem em substituição à fala, apropriam-se de novas palavras.

CAPÍTULO 3. “QUÊ QUE TÁ ACONTECENDO AQUI?” – A ANÁLISE DOS DADOS

Talvez possamos ter uma ilustração geral, se imaginarmos que uma pedra que rola morro abaixo tem uma experiência. Com certeza, trata-se de uma atividade suficientemente “prática”. A pedra parte de algum lugar e se move, com a consistência permitida pelas circunstâncias, para um lugar e um estado que ficará em repouso – em direção a um fim. Acrescentemos a esses dados externos, à guisa de imaginação, a ideia de que a pedra anseia pelo resultado final; de que se interessa pelas coisas que encontra no caminho, pelas condições que aceleram e retardam seu avanço, com respeito à influência delas no final; de que age e se sente em relação a elas conforme a função de obstáculo ou auxílio que lhes atribui; e de que a chegada final ao repouso se relaciona com tudo o que veio antes, como a culminação de um movimento contínuo. Nesse caso, a pedra teria uma experiência, e uma experiência com qualidade estética.

John Dewey

Pensar a literatura infantil é também pensar em o que é uma literatura voltada para o público infantil. Meireles (2016) alerta para o reconhecimento da literatura como manifestação artística da linguagem – que não se restringe apenas à palavra escrita. Para a autora, tudo é uma Literatura só. Costuma-se classificar como literatura infantil o que é escrito para as crianças. Seria mais acertado, talvez, classificar o que elas leem com utilidade e prazer. Não haveria, pois, uma literatura infantil a priori, mas a posteriori.

A intensificação da reflexão sobre o livro infantil tem despertado o interesse de pesquisadores e professores, por questões relacionadas à rigidez das faixas etárias leitoras, indicadas, principalmente, nos catálogos das editoras que publicam livros destinados às crianças. Na maioria das vezes, são os editores que, alicerçados em suas concepções de criança, infância e literatura, adequam os livros para atender às exigências do mercado escolar. Isso porque, de acordo com Araújo (2014), a literatura infantil está enovelada no contexto escolar, no texto e no leitor, na dependência da criança em relação ao adulto e nas complexas relações entre o didatismo do texto e os valores estéticos.

Cademartori (1994) nos conduz a refletir sobre o conceito de literatura infantil ao afirmar que “a principal questão relativa à literatura infantil diz respeito ao adjetivo que determina o público a que se destina” (p. 8). Dessa forma, e ainda de acordo com a autora, a literatura adjetivada como infantil pressupõe um conteúdo remetido a um destinatário específico. A literatura enquanto substantivo, ao contrário, não predetermina seu público, o que nos permite dialogar

com Andruetto (2012), que declara que quando falamos de literatura, o substantivo é sempre mais importante que o adjetivo.

Observamos que os indicadores de faixa etária têm orientado os professores e os mediadores de leitura na escolha dos títulos. Contudo, ficar refém desses critérios, além de promover uma nivelção arbitrária, pode provocar uma limitação do contato com as diversas obras que fazem parte do mercado editorial. A produção de sentidos pelas crianças a partir da literatura está atrelada à subjetividade de cada sujeito e às diferenças sociais, econômicas, culturais e escolares. Dessa forma, não há como restringir as experiências com a literatura a partir de critérios de idade, pois os bons livros encontram leitores sensíveis em qualquer faixa etária.

A despeito de compartilharmos as ideias de Meireles, Cademartori e Andruetto, não podemos deixar de considerar o que nos diz Hunt (2010) acerca das especificidades da literatura infantil. Para o autor, “literatura infantil é um conceito inevitável”. Contudo, isso não quer dizer que ela seja considerada como uma literatura menor ou inferior. A literatura infantil, ao separar-se, define-se em termos de seu público, mas suas características dependerão da nossa concepção de criança e de literatura. O autor ainda enfatiza que a literatura infantil é destinada a um público específico – as crianças – que tem habilidades e atitudes particulares, que resultam em leituras singulares. Tudo isso resulta em temas diferentes, estruturas diferentes e diferentes modos/vozes de tratamento na literatura (p. 269).

Diante dos pontos de vista apresentados, entendemos que a literatura infantil faz parte de uma definição ampla de literatura e apresenta algumas especificidades. Todavia, não podemos nos curvar às determinações etárias dos livros destinados às crianças, sob pena de restringirmos as múltiplas produções de sentidos que podem ser construídas a partir do texto literário. Além disso, é importante considerar que o interesse das crianças pelas obras de literatura infantil está relacionado a fatores como: o contexto social em que vivem, a forma como foram apresentadas ao texto literário e as experiências que já tiveram com a literatura.

A epígrafe deste capítulo nos oportuniza a refletir sobre a atividade mediada e sobre a experiência. Poderíamos, ingenuamente, pensar que a pedra, ao rolar, chegaria a um lugar onde permaneceria em repouso, apenas pelas suas características físicas e pelas leis da gravidade. Todavia, as condições que ela encontra pelo caminho, bem como as coisas com as quais ela se depara, influenciam a chegada da pedra ao final. Se relacionarmos essa metáfora ao trabalho

com a literatura na Educação Infantil, podemos pensar que a experiência das crianças com o texto literário é impactada diretamente pela estética presente na obra e pela qualidade da mediação.

A atividade mediada, de acordo com Vigotski (1998, 2008), é constituída desde o nascimento. As crianças se apropriam da cultura por meio dos diferentes processos de mediação social. Para o autor, é somente a partir da relação social com os sujeitos mais experientes da cultura que as crianças internalizam e se apropriam das funções tipicamente humanas como a fala e o pensamento. Com o apoio de adultos, as crianças começam a ser capazes de associar o signo à função dos artefatos culturais. O adulto tem um importante papel no processo de mediação, pois é ele quem vai identificar quais instrumentos e signos promovem a construção de conhecimentos significativos e possibilitam e ampliam a troca de experiências. Assim, é a interação com os membros mais experientes da cultura que contribui para a elaboração de novos conceitos pelas crianças e para o surgimento de novas vivências. Quanto mais lhes forem proporcionadas experiências significativas, mais possibilidades de construir e ressignificarem conhecimentos elas terão. À medida que as crianças internalizam esses processos, a atividade mediada passa a ser voluntária, isto é, passa a ocorrer sem a intervenção de outras pessoas.

No contexto da sala de aula, são diversas as formas de mediação que se estabelecem entre as crianças e o conhecimento. É o professor quem medeia o processo de formação do leitor literário, por exemplo, ao possibilitar que a criança entre em contato com a literatura e com suas peculiaridades estéticas e linguísticas, propiciando a produção de sentidos. Larrosa (2016) afirma que “o sujeito da formação não é o sujeito da educação ou da aprendizagem, e sim o sujeito da experiência: a experiência é a que forma, a que nos faz como somos e o que converte em outra coisa” (p. 48).

Assim, é possível reconhecermos que a mediação de leitura literária possibilita às crianças serem leitoras autônomas, mesmo que ainda não tenham se apropriado do código escrito. Isso porque, no decorrer da experiência com a literatura, elas passam a escolher os textos que querem ler, leem o livro por terem memorizado a narrativa ou leem apoiando-se nas ilustrações e compartilham suas leituras. Dewey (1979) também afirma que “toda experiência modifica quem a faz e por ela passa e a modificação afeta, quer o queiramos ou não, a qualidade das experiências subsequentes, pois é outra, de algum modo, a pessoa que vai passar por essas novas

experiências” (p. 26). Larrosa (2016) compartilha as ideias de Dewey ao declarar que a experiência tem a ver com o não-saber, com o não-dizer e com o não-poder. Na experiência sempre existe algo que não sabemos, algo que não podemos explicitar e algo que não podemos prever. Por isso, a experiência é um fato sempre do singular porque ela “é o que nos acontece, não o que acontece, mas sim o que nos acontece” (p. 68).

Trazendo as afirmações dos autores para pensarmos no nosso objeto de estudo, é legítimo inferir que cada experiência de leitura literária afetou e transformou os sujeitos da pesquisa, o que contribuiu tanto para suas leituras subsequentes, quanto para a qualidade da mediação feita. A palavra “experiência”, segundo Larrosa (2016), não é algo que deve ser conceitual, pois o conceito determina o real enquanto a palavra expande, abre um lugar para que possíveis aconteçam.

Entrelaçando as ideias apresentadas com o que nos diz Bakhtin (2012), a leitura literária é uma prática que implica o diálogo com muitas vozes históricas e culturais e, por isso, ela possibilita múltiplas experiências. De acordo com o autor,

O livro [...] é objeto de discussões ativas sob a forma de diálogo e, além disso, é feito para ser apreendido de maneira ativa, para ser estudado a fundo, comentado e criticado no quadro do discurso interior, sem contar as reações impressas, institucionalizadas, que se encontram nas diferentes esferas da comunicação verbal [...] o discurso escrito é de certa maneira parte integrante de uma discussão ideológica em grande escala: ele responde a alguma coisa, refuta, confirma, antecipa as respostas e objeções potenciais, procura apoio, etc. (p. 127-128)

As análises apresentadas a seguir dialogam com as fundamentações expostas acima e ao longo desta dissertação. Intentamos estabelecer uma aproximação e provocar um diálogo com o que se configura como o tema central desta pesquisa: a necessidade – ou não – de classificação dos livros de literatura infantil por faixa etária. Esse esforço foi feito a partir do estudo dos eventos de leituras literárias realizadas com a turma de crianças de três anos participante da pesquisa e a partir do diálogo com os conceitos de apropriação, mediação, experiência, sentido, significado e interação.

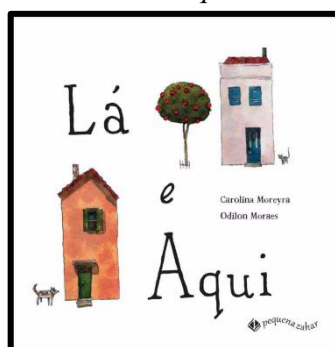
Os eventos foram transcritos e os trechos analisados serão apresentados posteriormente à transcrição das atividades. É importante ressaltar que são inúmeras as análises possíveis. Contudo, objetivamos dialogar com as categorias que estabelecemos, de forma a explorar uma

diversidade de aspectos que consideramos relevante destacar. A seguir, apresentaremos as análises dos eventos referentes aos livros *Lá e Aqui*, de Carolina Moreyra; *Chapeuzinhos Coloridos*, de José Roberto Torero e Marcus Aurelius Pimenta; *O Rei Bigodeira e sua banheira*, de Audrey Wood; *O Lobinho Bom*, de Nadia Shireen; *A casa sonolenta*, de Audrey Wood; *Max, o corajoso*, de Ed Vere; *Não!*, de Marta Altés e *Raposa*, de Margaret Wild.

3.1. LÁ E AQUI

Lá e Aqui é um livro ilustrado, da Editora Pequena Zahar, escrito por Carolina Moreyra e ilustrado por Odilon Moraes. Nesta obra, a autora explora, com sensibilidade, um assunto delicado: a separação dos pais. As ilustrações são marcadas pelo traço simples, característico do premiado ilustrador Odilon Moraes. Através da voz de uma criança, imagem e texto se unem para contar a história em primeira pessoa. Com um texto altamente poético, sensível e com metáforas intensas, os autores compõem uma narrativa capaz de tratar um tema que, para muitos, pode ser visto como inadequado para crianças pequenas. Entretanto, esta é uma obra capaz de comover leitores de todas as idades pela escolha estilística do texto verbal e pela sensibilidade imagética. As relações humanas são complexas e é uma grande oportunidade poder problematizá-las por meio da ficção.

FIGURA 61:
Lá e Aqui



Fonte: MOREYRA, 2015

A leitura ocorreu no dia 08 de junho de 2016 e contou com a presença de todas as crianças participantes da pesquisa. O evento durou 07'01'' (sete minutos e um segundo). A leitura iniciou-se pela exploração da capa do livro. A capa, assim como a contracapa, as orelhas, as folhas de guarda e os frontispícios, são elementos paratextuais das obras. Almeida (2016), em

sua dissertação sobre a mediação inerente a livros ilustrados premiados pela FNLIJ na categoria Criança, esclarece que, de acordo com Gérard Genette,

os paratextos compõem uma estrutura que envolve o texto ou, como o prefixo *para* indica, algo que se coloca perto de, ao lado de. Esse termo assinala, assim, um modo de organização que coloca um texto em relação a outros que o cercam e contribuem para que ele tome forma e produza sentidos. Os paratextos apresentam o texto, atuando como uma porta de entrada, propiciando sua recepção e consumo (2009, citado por ALMEIDA, 2016, p. 44).

Dessa forma, as práticas de leitura mediada, entendidas como um processo amplo de formação de leitores, devem se apoiar na apreensão da obra como um todo: ilustração; materialidade; informações presentes na capa, contracapa e quarta capa e outros paratextos. Isso porque,

no livro infantil ilustrado contemporâneo, frequentemente os elementos paratextuais constituem parte da narrativa, seja comunicando informações essenciais para sua compreensão, seja contradizendo a narrativa principal, produzindo, assim, novas combinações. Desse modo, compõem a totalidade estética do livro ilustrado e interferem na relação do leitor com a obra [...] no livro ilustrado, toda a concepção do projeto gráfico, desde a elaboração dos paratextos, é pensada como instância narrativa (ALMEIDA, 2016, p. 44;63).

A imagem a seguir evidencia a forma como as crianças estavam posicionadas durante a leitura literária.

FIGURA 62:
Roda de leitura – Lá e Aqui



Fonte: acervo da pesquisadora

Professora Bruna: Olha o livro que eu trouxe hoje. Sabe qual é o título dessa história? Lá...

Lá e Aqui!

Nara: Lá e Aqui?

Professora Bruna: *Lá e Aqui!!!* Lá aonde hein, será?

Santiago: A cidade!!!

Tomaz: Lá perto, será!

Professora Bruna: Será? E aqui? Aqui onde?

Santiago: A cidade...

Professora Bruna: Cidade, Santiago? Porque você acha que é uma cidade?

Clara: Por causa que tem casas!

Professora Bruna: Ah...

Beatrice: É uma casa, é uma casa, é uma casa!

Santiago (se levantando em direção ao livro): Olha o auau! O auau ali ó!

Professora Bruna: É, senta que eu vou mostrar. Olha, o Santiago falou que tem um cachorro aqui. E quantas casas tem aqui?

Beatrice, Benício, Bento, Clara, Nina, Santiago, Tomaz (respondem juntos, fazendo o gesto que representa o número dois com os dedos – apenas Caio não se manifesta): Duas!!!

Professora Bruna: Duas casas... E aqui tem um cachorro, é verdade!

O trecho acima evidencia dois aspectos que consideramos relevantes no que diz respeito à atribuição de sentidos e significados pelas crianças ao texto literário e aos modos como as crianças vão se apropriando de aspectos sintáticos, semânticos e morfológicos da linguagem verbal e ampliando o vocabulário. O primeiro diz respeito à evocação dos conhecimentos prévios que as crianças vão construindo em diálogo com o mundo. Santiago e Clara explicitam que a história se passa na cidade porque tem duas casas, o que para eles é um fato definidor do conceito de cidade. As crianças, quando escutam histórias, relacionam, nas correspondências que fazem, os conhecimentos que possuem a partir de suas vivências. As experiências estimulam as crianças a enfrentarem desafios, elaborarem hipóteses e encontrarem respostas para seus questionamentos. À medida que vivenciam novas situações, elas acionam seus conhecimentos para dar sentido ao novo, favorecendo a aprendizagem. Os tipos de experiências às quais as crianças são submetidas relacionam-se com os contextos culturais nos quais elas encontram-se inseridas.

O segundo aspecto que destacamos é relativo à sintaxe da linguagem verbal. Quando faço a pergunta: “Lá aonde hein, será?”, Tomaz responde: “Lá perto, será!”. É possível levantar a hipótese de que a expressão “lá perto” esteja se referindo, na verdade, à expressão “lá longe”. Entretanto, não foi possível confirmar essa suposição porque acolhi a fala, quase simultânea, de Santiago sobre a cidade. Talvez, se eu tivesse pedido a Tomaz que explicasse melhor o que ele quis dizer com “lá perto”, ou se tivesse dito a ele “lá longe”, poderia ter confirmado ou não a minha hipótese e o ajudado a compreender melhor esse conceito.

Esse trecho nos permite dialogar com o que declara Vigotski (2008) acerca da formação de conceitos e refletir sobre as possibilidades lexicais dessas crianças para explicitarem suas ideias. O autor afirma que a formação de um conceito se dá mediante uma combinação específica de todas as funções mentais elementares. Essa operação intelectual é mediada pelo uso das palavras, que centra ativamente a atenção, abstrai determinados traços, simboliza-os e sintetiza-os por meio de um signo. É a partir das tentativas para falar e para entender a fala, que as crianças aprendem a falar. “Na língua oral não se aprende um fonema nem uma sílaba e nem uma palavra por vez. As palavras são aprendidas, são desaprendidas, são definidas e são redefinidas continuamente. Não há um processo cumulativo simples, unidade por unidade, mas organização, desestruturação e reestruturação contínua” (FERREIRO, 1993, p. 31).

Dei continuidade à exploração da capa do livro:

Santiago: Não! Esse tem a minhoca, a minhoca.

Professora Bruna: Onde você viu minhoca? Não tem minhoca, não, é um gatinho que está aqui.

Santiago (levantando e apontando para o que ele achava que era a minhoca): Não, essa minhoca aqui!

FIGURA 63:
Lá e Aqui



Fonte: MOREYRA, 2015

Professora Bruna: Ah, senta lá. Olha só o que o Santiago tá falando: que isso aqui é uma minhoca. Mas não é não, sabe porquê? Isso daqui é um escrito, é o nome da editora. Parece uma minhoca porque está escrito em formato de minhoca, mas é a editora do livro que chama “Pequena Zahar”. Foi a pequena Zahar que editou esse livro. E essa história chama *Lá e Aqui*. Quem escreveu essa história foi a Carolina Moreyra! E quem ilustrou foi o Odilon Moraes.

Tomaz: É muito grande essa história?

Professora Bruna: Não, essa não!

Tomaz: Essa é muita pequena?

Professora Bruna: Essa é pequena! Vamos ver, hein.

A observação que Tomaz faz sobre o tamanho da história “Essa é muita pequena”, evidencia que, no processo do aprendizado da linguagem oral, as crianças não são simples repetidoras passivas do que ouvem. Elas estão o tempo todo construindo um conhecimento linguístico e discursivo nas interações com a língua. O que Tomaz faz é procurar dar uma regularidade de gênero para a palavra “muito” de maneira a fazê-la combinar com casa e pequena, que são palavras femininas. As crianças são sujeitos pensantes que interagem com a cultura significando-a, ressignificando-a e gerando novos modos de ser e estar no mundo. Ademais, Tomaz já demonstra saber que uma das diferenças entre os livros está no tamanho das histórias.

É relevante destacar também a observação que Santiago faz sobre a editora do livro. Ele pensa ser a logomarca da editora uma minhoca porque o escrito está em um formato ondulado. Isso acontece porque, durante os eventos de leitura literária, o livro é explorado em todas as suas características textuais e paratextuais: capa, autores, editora, quarta capa, orelhas. Isso mostra que essas crianças estão atentas aos diversos elementos verbais e visuais das obras e que já entendem que eles podem ajudá-las na apropriação da narrativa. Além disso, é importante salientar que a editora se apropriou das formas e dos grafismos que as crianças enxergam para atualizar os recursos visuais que os projetos gráficos contemporâneos permitem. A entrada no contexto de leitura se dá, também, por esses pequenos detalhes que Santiago notou.

O registro em vídeo contribuiu para percebermos que as crianças lançam mão de outras linguagens para expressarem seus sentimentos, sensações e sentidos durante a leitura de histórias. Elas se mostraram tristes e lamentaram o ocorrido com pequenos gemidos semelhantes a um longo “ah” quando a chuva vem e inunda tudo.

Professora Bruna: Quê que tá acontecendo aqui?

Nara: Tá chovendo!!!

Professora Bruna: Tá chovendo... vão ver?

Nara: Pras flores beber água!

Professora Bruna: Verdade... Ah lá, molhando as flores e as árvores, tá chovendo...

Tomaz: E os peixes...

Professora Bruna: E os peixes! Vão ver ó...

FIGURA 64:
Lá e Aqui



Fonte: MOREYRA, 2015

Professora Bruna (lendo): *Um dia, a casa se afogou.*

Santiago: Afogou.

Nara: É porque o rio veio.

Beatrice: E não tinha chão na casa.

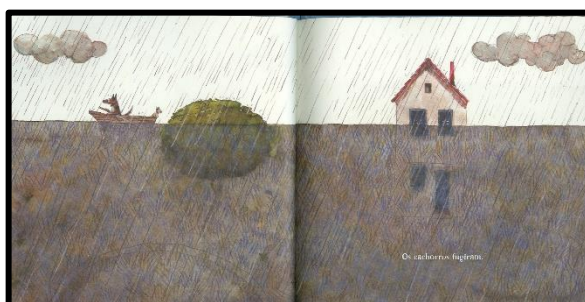
Professora Bruna: Vão ver

FIGURA 65:
Lá e Aqui



Fonte: MOREYRA, 2015

FIGURA 66:
Lá e Aqui



Fonte: MOREYRA, 2015

Professora Bruna (lendo): *Os cachorros fugiram.*

Caio: Por que?

Professora Bruna: Porque que os cachorros fugiram?

Bento: Porque eles tão no barco!

Professora Bruna: Exatamente! Mas por que que eles tão no barco?

Beatrice: Porque tem o rio, o rio!

Professora Bruna: Verdade!!!

Beatrice: É pra fugir, é pra fugir!!!

Professora Bruna: Vão ver ó.

Professora Bruna (lendo): *As flores murcharam, o jardim morreu...*

... e a casa ficou vazia.

Beatrice: Ah::

Nara: Todo mundo morreu?

Professora Bruna (lendo): *Os peixinhos foram morar nos olhos úmidos de minha mãe.*

Beatrice: Ah::

Professora Bruna (lendo): *Os sapos levaram os ensopados pés do papai para longe*

Beatrice: Oba!!! Parou de chover!!!

Nara: Agora ele não consegue mais andar?

Professora Bruna: Vão ver, hein.

Podemos evidenciar, também, a forma como essas crianças estabeleceram sentido às metáforas que aparecem nesse trecho. A chuva ocupa a página dupla e não vem acompanhada de texto verbal. A partir das cores e da organização das imagens no espaço da folha, podemos inferir que a chuva seria o prenúncio de algo muito triste que estava por vir. De fato, a chuva encharca e inunda tudo, destrói, afoga a casa. A maneira como os autores exploram a chuva verbal e imageticamente constitui uma metáfora do momento turbulento e doloroso que abarca uma separação. A chuva pode representar a dor, as lágrimas, o desmantelamento do relacionamento. Entretanto, as crianças não conseguem alcançar a distorção de sentido das palavras. Isso é perfeitamente compreensível pelo fato de as crianças da pesquisa estarem se debruçando sobre a aquisição da linguagem oral e, por isso, interagindo com seus usos, significados e funções. Como entender seus sentidos desviantes quando todo o esforço se concentra em erguer o edifício das conotações linguísticas? As crianças disseram que a chuva veio para as flores e os peixes beberem água, o que sinaliza os significados construídos através das experiências imediatas. Nara entende que a casa se afogou devido à chegada do rio, o que nos permite considerar uma possível relação com as enchentes, que ocorrem na ocasião de chuvas fortes e destroem casas.

O fragmento acima corrobora com o que afirma Hunt (2010) sobre a atribuição de sentidos aos textos literários feitos pelas crianças. O autor comenta que as crianças interagem com as narrativas literárias com as ferramentas que possuem e que foram sendo construídas nas interações com seus meios sociais e culturais. Vigotski (2009) igualmente nos auxilia a compreender que os modos de ser e pensar das crianças são os nossos pontos de partida para nos aproximarmos de seus modos de significar suas experiências. Nos sistemáticos exercícios de olhar e escutar as crianças podemos perceber a complexidade das dinâmicas das interações verbais. Saber sobre o desenvolvimento da criança e sobre todos os fatores que o influenciam é de grande importância para enxergar e interpretar seus movimentos expressivos. Aos três anos de idade, Nara deduz que “o papai não podia mais andar porque os sapos haviam levado seus pés embora”. Bento depreende que os cachorros fugiram para não se afogarem devido à enchente do rio e resolve o problema do afogamento colocando-os em um barco. É preciso conseguir voltar à normalidade durante esse momento de tensão que a narrativa propõe.

A intertextualidade é outro aspecto que podemos observar nesses fragmentos. Beatrice relaciona o desaparecimento da casa encoberta pelo rio com a poesia *A Casa*, de Vinicius de Moraes, que estávamos trabalhando na época. Afinal, era uma casa que “não tinha teto e nem tinha chão” e, assim, só poderia se afogar com a chegada da chuva. Mais uma vez, temos evidências da ampliação de mundo que os textos propiciam. Umberto Eco (1991) lembra que somos uma “enciclopédia de mundo”, acumulando textos, compreensões, fazendo relações, e nos construindo como sujeitos do mundo. Assim, julgamos importante permitir que as crianças expressem suas ideias, que ouçam umas às outras, que construam argumentos.

A leitura desse livro coincide, ainda, com a recente separação dos pais de Nara, que há alguns dias comentava comigo: “hoje eu vou para a casa da Vovó Sara. Sabia que o meu papai também mora lá?”; “Hoje é a minha mamãe que vem me buscar!”. O trecho a seguir evidencia a interação que Nara estabelece com essa parte da narrativa:

Professora Bruna (lendo): *Nossa casa virou duas:*

Uma da mamãe.

Uma do papai.

Nara: Igual o meu papai, ele tá em outra casinha.

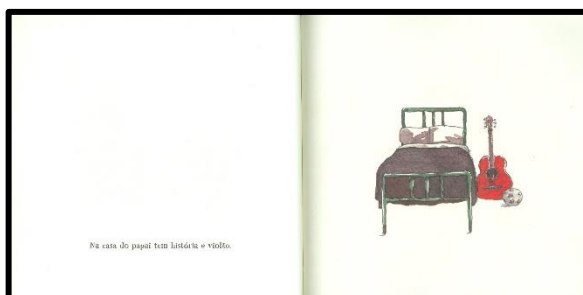
Professora Bruna: Igual o seu papai.

Professora Bruna (lendo): *Na casa da mamãe, tem cosquinha e televisão.*

Nara (rindo): Tem cosquinha?

Professora Bruna: *Na casa do papai tem história e violão.*

FIGURA 67:
Lá e Aqui



Fonte: MOREYRA, 2015

Clara: E cama.

Professora Bruna (lendo): *Um dia estou lá*

Nara: Com o papai.

Professora Bruna (lendo): *Outro dia aqui*

Nara: Com a mamãe.

Professora Bruna (lendo): *Mas estou sempre em casa*

Beatrice: Estou sempre em casa e fim!

Nessa parte da história, Nara se identifica com o texto verbal e imagético e reforça o que é dito pelos autores. Nara compreendeu perfeitamente a mensagem da narrativa, mesmo não conseguindo interpretar algumas metáforas textuais. Podemos inferir que o sentido construído por ela tenha sido oportunizado pelo seu contexto vivencial. E o fato de explicitá-lo talvez tenha ajudado o grupo a compreender o significado da história. Como bem afirma Bakhtin (2012), é na trama das interações verbais, nos enunciados partilhados, que os sentidos vão sendo construídos. Os sentidos não estão no livro ou em uma pessoa, mas nas relações estabelecidas entre os muitos textos com os quais vamos dialogando durante nossa existência.

3.2. CHAPEUZINHOS COLORIDOS

Chapeuzinhos Coloridos é uma obra de José Roberto Torero e Marcus Aurelius Pimenta, que faz parte da *Coleção Fábrica de Fábulas* da editora Companhia das Letrinhas. Integram essa coleção títulos como *Branca de Neve e as sete versões*, *João e os 10 pés de feijão*, *Os oito pares de sapato da Cinderela*, *O patinho feio que não era nem patinho, nem feio* e *Os 33 porquinhos*.

Em todas as obras referidas, a dupla de autores recria, de maneira bem-humorada, os clássicos contos de fadas.

Chapeuzinhos Coloridos é composto por seis histórias – “Chapeuzinho Azul”, “Chapeuzinho Cor de Abóbora”, “Chapeuzinho Verde”, “Chapeuzinho Branco”, “Chapeuzinho Lilás” e “Chapeuzinho Preto” – e todas elas começam com o tradicional “era uma vez...” dos contos de fadas. Contudo, os autores abusaram da criatividade para transformar a clássica história de *Chapeuzinho Vermelho* em narrativas com diferentes pontos de vista e visões de mundo.

FIGURA 68:
Chapeuzinhos Coloridos



Fonte: TORERO;
PIMENTA, 2016

Chapeuzinhos Coloridos é um livro com ilustrações que acompanham o texto verbal. Nos livros ilustrados, o fato de o texto visual e o texto verbal dialogarem, como forma de construir a narrativa, facilita a compreensão da história por crianças que ainda não dominam o código escrito. À medida que o texto é lido, as crianças acompanham a ilustração. Sendo, por sua vez, um livro com ilustrações, *Chapeuzinhos Coloridos* não permite esse tipo de interação, pois as imagens não dialogam com o texto escrito, portanto, não constroem a narrativa página a página.

As histórias desse livro apresentam grande quantidade de texto verbal e são transgressões da tradicional história da *Chapeuzinho Vermelho*. Sua seleção para integrar o *corpus* da pesquisa levou em conta a forma como essas crianças interagiriam com a obra: elas atribuiriam sentido às transgressões literárias? O fato de o livro ser extenso e demandar uma leitura em capítulos causaria dispersão nas crianças?

Realizei a leitura desse livro entre os dias 25 de abril de 2016 e 02 de maio de 2016 seguindo a ordem em que as histórias aparecem no livro. Todas as crianças estiveram presentes. Li uma

história por dia durante seis dias consecutivos. Após o primeiro dia de leitura, as crianças chegavam à escola ansiosas para a próxima história. Beatrice chegava em sala todos os dias e, após organizar o seu material, pegava o livro na biblioteca e colocava em cima da minha mesa dizendo: “Já separei pra você, Buna”. Quando eu acabava de ler uma história, anunciava para as crianças qual seria a próxima e, no dia seguinte, no momento em que estávamos fazendo rotina, elas me perguntavam: “Hoje a gente vai ler ‘Chapeuzinho Azul’, né?”. Eu respondia afirmativamente e completava: “Vamos! A Beatrice já até separou o livro pra gente”. Essa situação me permitiu responder à pergunta referente à extensão do livro. As crianças não se dispersaram em nenhum momento e, em situações de leitura de livre escolha, passaram a escolher essa obra de maneira autônoma. Esse livro foi também muito disputado nas sextas-feiras, dia em que as crianças levam livros para casa. Como só havia um exemplar na sala, foi necessário fazer sorteio e montar uma tabela com o dia em que cada criança levaria o livro, como forma de amenizar os conflitos e de tranquilizá-las em relação à certeza de que haveria leitura familiar para todas.

Revendo o caderno onde eu anotava, junto às crianças, o título que elas levariam para casa acompanhado do nome da criança e a data de empréstimo, constatei que esse livro foi levado para casa dezenove vezes. Acredito que só não foi mais emprestado porque eu incentivava as crianças a levarem livros que elas ainda não haviam levado para casa. Isso corrobora o exposto acima, ao enfatizar que a quantidade de texto escrito não foi impedimento para que as crianças apreciassem o livro.

A fim de termos mais dados para ratificar nossas conclusões, outros livros com uma maior extensão textual foram utilizados na pesquisa: *Madalena Pipoca*, já mencionado anteriormente; *Quinquim Labareda* e *No reino perdido do Beleléu*, da mesma coleção e editora; *O Mágico de Oz* e *Peter Pan*, da editora Zahar e *Contos da Rua Brocá*, da editora Martins Fontes. Todas essas obras foram lidas em capítulos e as crianças demonstraram grande interesse e entusiasmo. Sempre que era preciso encerrar a leitura, as crianças procuravam estratégias para dar continuidade à história: “depois da aula de música dá pra ler outro pedaço?”; “e quando a gente voltar do recreio, pode?”; “lê só mais uma página?”. Para que as crianças entendessem que livros com um maior volume de texto escrito podem ser lidos em vários dias, não só fracionei as leituras, como também construí com elas um marcador de livros. Esse marcador também foi um mediador entre as crianças e os livros, uma vez que assegurava a elas a continuidade da história, o ponto exato onde a retomaríamos e o prazer em se apropriar do uso desse material.

As gravações em vídeo permitiram, mais uma vez, captar as expressões de estranhamento que as crianças fizeram ao ouvir diferentes versões das músicas que as personagens de *Chapeuzinhos Coloridos* cantam ao passear pela floresta. As crianças começaram a cantar “pela estrada afora” acompanhando minha leitura. Entretanto, quando a letra ficou diferente da versão clássica e elas não conseguiram mais acompanhar, houve um silêncio junto a um estranhamento. Nara foi a primeira a verbalizar seu incômodo:

Nara (rindo): Não é assim, Bruna!

Professora Bruna: É sim! Aqui tá escrito desse jeito que eu cantei.

Nara: Mas na Chapeuzinho Vermelho não é, né?

Professora Bruna: Na Chapeuzinho Vermelho não. Você tem razão! Mas essa história é da Chapeuzinho Vermelho?

Nara acena com a cabeça e Clara responde que não.

Professora Bruna: Por isso. A Chapeuzinho Azul canta outra música porque ela é azul e não vermelha.

Esse episódio nos possibilitou averiguar que essas crianças já haviam se apropriado da clássica história de *Chapeuzinho Vermelho*. Essa apropriação é justificada pelo estranhamento delas ao ouvirem essa versão da história. Em “Chapeuzinho Cor de Abóbora”, a menina, que é “gordinha, de grandes bochechas” (p. 12), também canta uma música diferente: “Almocei agora, mas já tô com fominha. Pena que esse doce é pra vovozinha” (p. 13). Percebi que, a partir da terceira história que compõe o livro, as crianças não mais estranharam as mudanças de enredo. Esse fato nos permitiu deduzir que elas já haviam compreendido as características das transgressões. Embora a música se mantivesse e, com isso, a referência ao clássico estivesse garantida, a letra propunha um jogo verbal com os personagens, instaurando a brincadeira e o humor. Podemos, ainda, pressupor que essas crianças estariam levantando hipóteses sobre a estabilidade da escrita. O trabalho com versões na Educação Infantil se justificaria, pois, pela ampliação, na experiência com o texto literário, do entendimento das crianças sobre a escrita.

Outra reflexão que fizemos a partir da análise dos vídeos foi referente à forma como as crianças trataram o desfecho das histórias. Em “Chapeuzinho Azul”, por exemplo, o lobo morre com um tiro no peito dado pela avó logo que ele chega em sua casa. O lobo bate à porta da casa da vovó de Chapeuzinho Azul, a vovó se levanta, pega uma espingarda e abre a porta. Quando vê que é o lobo, puxa o gatilho, dá um tiro no peito dele, coloca o bicho para assar e se deita novamente

para esperar a chegada de sua neta. As crianças vibraram com a atitude da avó: o lobo estava morto; e mais rápido do que geralmente acontece nas tradicionais histórias de Chapeuzinho Vermelho, em que o lobo morre antes mesmo da chegada do caçador, que é sempre muito aguardada pelas crianças. A história termina com Chapeuzinho Azul e sua avó presas por terem matado e comido o lobo, uma espécie que, de acordo com o caçador, estava em extinção. Contudo, as crianças pareceram não se importar muito com esse fato.

Apesar de essas crianças demonstrarem um entendimento sobre algumas características das transgressões, é possível perceber que a morte do lobo é, para elas, o fato mais relevante em todas as versões, independentemente se a vovó e a Chapeuzinho Azul foram presas ou se explodiram junto com o lobo, como é o caso de “Chapeuzinho Cor de Abóbora”. Nessa versão, o lobo come tudo o que vê pela frente. Primeiro come a vovó, em seguida come a Chapeuzinho, come o caçador, que passava por perto e, ao ouvir os roncões altos do animal, resolveu parar para ver o que era e acabou sendo engolido. Por último, come a “torta de abóbora com cobertura de chantili e uma cereja em cima” (p.14) que a neta havia levado para sua avó. Mas quando o lobo vai comer a cereja, acaba explodindo de tão cheio que já estava.

Quando percebeu que o caçador havia sido devorado pelo lobo, Nara disse:

Nara: Nossa! E agora?

Professora Bruna: E agora mesmo. Quem vai tirar todo mundo de dentro da barriga do lobo se até o caçador ele comeu?

As crianças arregalaram os olhos e demonstraram estar sem saber o que iria acontecer dali por diante.

Professora Bruna: Vamos continuar a ler pra gente descobrir então.

A história termina da seguinte maneira:

E, assim, todos ficaram em pedaços para sempre:
O caçador que ia comer o lobo.
A vovó que ia comer a supertorta.
E a Chapeuzinho Cor de Abóbora que, se tivesse continuado viva, teria aprendido uma lição:
Nunca se deve comer a última cerejinha. (p. 20)

As crianças também vibraram e acharam muita graça da explosão do lobo.

Professora Bruna: O que aconteceu, gente?

Clara, Nara e Tomaz (rindo): o lobo explodiu!

Professora Bruna: Nossa, gente! E a Chapeuzinho, a vovó e o caçador?

As crianças ficaram em silêncio após minha pergunta. Então li, novamente, o trecho final da história, que diz: “todos ficaram em pedaços para sempre”.

Professora Bruna: Quem ficou em pedaços para sempre, gente?

Clara (contando nos dedos): O lobo ficou em pedacinho, a vovó ficou em pedacinho, o lobo ficou em pedacinho.

Professora Bruna: E o caçador?

Clara: Explodiu!

Professora Bruna: E onde que estava todo mundo que explodiu?

Nara: O lobo comeu!

Professora Bruna: Ah! Então o lobo explodiu com todo mundo dentro da barriga dele, né? E por que que o lobo explodiu?

Nara: Porque ele comeu muito.

Em seu livro *Imaginação e criação na infância*, Vigotski (2009) relata que uma das formas de relação entre a atividade de imaginação e a realidade é de caráter emocional. Isso significa que as emoções provocadas, por exemplo, pela literatura, são completamente reais, ainda que os textos sejam fictícios. Assim, o medo que as crianças sentem do lobo mau é real, pois elas ainda estão construindo o entendimento de que as histórias acontecem em um outro tempo e em um outro espaço. Por isso, a intensidade do seu medo é amplificada. Na imaginação das crianças pequenas, o lobo pode existir de verdade. Talvez por isso elas vibrem tanto com os finais trágicos do lobo e desconsiderem os outros personagens.

As perguntas que fiz às crianças também tinham objetivo de verificar se elas haviam entendido que não é só o lobo que explode, mas tudo o que está dentro dele: a vovó, a Chapeuzinho, o caçador e a torta. A ironia presente na última frase da história – “nunca se deve comer a última cerejinha” – atribui humor à narrativa, uma vez que seria contraditório se a cereja fosse a desencadeadora da explosão. Nara comprova isso quando responde à minha pergunta sobre o motivo da explosão do lobo: “ele comeu muito”. O tipo de ironia utilizada pelos autores é definido por Lucariello (1994) como uma ironia situacional, em que há uma subversão do que é esperado, como forma de debochar, ridicularizar ou ludibriar o espectador. O mesmo autor

afirma que, para que as crianças compreendam as ironias situacionais, elas precisam ser conduzidas a compreender, primeiramente, o que é esperado em determinado evento. No caso de “Chapeuzinho Cor de Abóbora”, as crianças precisariam ter conhecimento de que o esperado é que a explosão aconteça porque o lobo comeu três pessoas e uma torta de abóbora inteira. Posteriormente, caso as expectativas do roteiro não fossem atendidas, o conhecimento sobre o inesperado precisaria ser ativado para interpretar a situação. Contudo, a compreensão de ironias, de acordo com Seixas (2011), sejam elas situacionais, metafóricas, cômicas ou com duplo sentido, requer uma maior inserção cultural por parte do falante para que ele possa realizar as sinapses, as relações com contextos anteriores. A expressão “a última cereja” tem a ver com a culminância de algo, seja o bolo, seja a explosão, mas sempre como um ato final que irrompe em situações inusitadas. A autora acredita que as crianças se tornam capazes de produzir sentidos não literais à medida que são inseridas em contextos discursivos que lhes apresentem esses sentidos.

Vigotski (2009) novamente traz contribuições para a análise acima quando afirma que:

cada período da infância possui sua forma característica de criação. Além disso, não existe de modo isolado no comportamento humano, mas depende diretamente de outras formas de atividade, em particular do acúmulo de experiência [...] já dissemos que é incorreta a visão comum que separa fantasia e realidade como uma linha intransponível. (p. 19)

As crianças nos mostram isso todos os dias: o livre trânsito entre realidade e ficção.

A obra literária em questão também possibilitou análises concernentes ao processo de apropriação da linguagem verbal pelas crianças.

Em “Chapeuzinho Branco”, a menina leva, em sua cesta, suspiros para sua avó: “Chapeuzinho, leve esses suspiros para a sua avó, que vive lá no meio da floresta. Ela está sempre sozinha, nunca ninguém vai visitá-la e isso vai fazer com que ela se sinta melhor” (p. 30). Ao ouvir a palavra “suspiro”, Nara exclama em tom de surpresa:

Nara: suspiro?

Professora Bruna: É, suspiro! Você sabe o que é suspiro?

Nara, então, inspira e expira para dizer o que ela entendia sobre o significado da palavra.

É possível supor que a surpresa de Nara venha do fato de que “suspiro”, para ela, seja um substantivo abstrato: “inspiração mais ou menos profunda e prolongada, seguida de expiração audível”.⁴⁶ Entretanto, o significado da palavra “suspiro”, no contexto da história, relacionava-se ao substantivo concreto: “doce muito leve, feito com pasta de clara batida com açúcar e assada em forno brando”⁴⁹. A indagação de Nara foi pertinente, afinal, como seriam colocados suspiros na cesta de comidas da vovó?

Expliquei às crianças a qual suspiro o autor se referia e perguntei a elas se já haviam experimentado o doce. Todas elas responderam negativamente. No dia seguinte, levei os ingredientes para fazermos a receita de suspiro para que as crianças conhecessem o que Chapeuzinho Branco havia levado para sua avó. Ao provar o doce, Caio perguntou:

Caio: É isso que Chapeuzinho Branco levou?

Professora Bruna: Isso que ela levou, gente! Gostoso, né?

Um desdobramento desse evento aconteceu no mesmo dia, quando lemos a história de Chapeuzinho Lilás, uma menina muito famosa e preocupada com seu *status*. Nesse conto, a mãe de Chapeuzinho pede que ela leve à sua avó “revistas com fofocas sobre gente famosa”. No instante em que terminei de pronunciar a palavra “fofoca”, Tomaz e Nara perguntaram quase simultaneamente: “fofoca é de comer?”. Esse questionamento é justificável pela experiência anterior dessas crianças com a palavra “suspiro”. As crianças estão atentas às experiências que envolvem sentidos e significados e em como esses sentidos e significados impactam no entendimento do texto e do mundo. Esse é um exemplo que mostra como as crianças se debruçam sobre seus conhecimentos prévios para se apropriarem de novos significados. Smolka (2009) afirma: “ao considerar a experiência prévia, no nível pessoal, Vigotski enfatiza que ela é forjada na e pela incorporação da experiência social, histórica, coletiva, sendo esta vista como condição fundamental na produção do novo” (p. 24). É notável, ainda, o quanto lhes causa interesse e curiosidade a complexidade da linguagem verbal: uma palavra pode ter vários significados, que só são decifrados no contexto do enunciado.

⁴⁶ Disponível em:

<<https://www.google.com.br/search?q=significado+suspiro&oq=significado&aqs=chrome.1.69i57j35i39l2j0l3.3322j0j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8>>. Acesso em: 16 jun. 2017.

Expliquei às crianças o que era fofoca, tentando aproximar o significado dessa palavra de suas vivências:

Professora Bruna: Sabe quando vocês me contam coisas dos colegas que já foram resolvidas no recreio ou nas aulas especializadas? Pois é, isso é fofoca!

No dia seguinte, como havia prometido, levei umas revistas de fofocas para mostrar às crianças. Elas não demonstraram interesse em folheá-las. Acredito que isso se deva ao fato de essa intervenção ter ficado distante de suas possibilidades de sentido.

3.3. O REI BIGODEIRA E SUA BANHEIRA

FIGURA 69:
O Rei Bigodeira e sua banheira



Fonte: WOOD, 2010

O Rei Bigodeira e sua banheira é um livro da editora Ática, escrito por Audrey Wood e ilustrado por Don Wood. O livro conta a história do Rei Bigodeira, que está na banheira e não quer sair. Nem guerra, nem baile, nem almoço convencem o Rei a retirar-se da banheira. Até que o pajem, uma criança, tem uma grande ideia: esvaziar a banheira. Ele puxa o tampão obrigando o Rei a abandonar seu banho.

Em pesquisa feita no site da editora Ática, encontramos que a recomendação de faixa etária deste livro é para crianças de seis a sete anos de idade. Porém, não foi possível localizar informações sobre o critério de classificação etária utilizado pela editora. Ao longo desta pesquisa, investigamos alguns critérios utilizados por algumas editoras para classificar os livros de literatura infantil por faixa etária e verificamos que a habilidade de ler autonomamente é uma orientação de categorização. Dessa forma, podemos inferir que é possível que este livro

tenha seguido essa orientação. Como o objetivo primeiro desta pesquisa é refletir sobre a necessidade de categorização por faixa etária, apresentaremos, a seguir, um evento de leitura literária que utilizou *O Rei Bigodeira e sua banheira* com crianças de três anos de idade.

Quando a leitura ocorreu, no dia 17 de maio de 2016, só uma criança, o Bento, não estava presente. O evento durou 11'47'' (onze minutos e quarenta e sete segundos). O livro estava à disposição das crianças na biblioteca de sala desde o primeiro dia de aula. Em momentos de leitura de livre escolha, nos quais as crianças podiam escolher livros da biblioteca para ler, observei que Nara procurava, na maioria das vezes, este livro. Constatei, ainda, que, mesmo antes da leitura compartilhada, Nara dominava a história e narrava o texto – que ela já havia memorizado – com o auxílio das ilustrações.

A narrativa que compõe esta obra tem como característica a repetição. Isto é, os eventos se repetem página a página. A ideia de recorrência e repetição facilita a compreensão e possibilita que as crianças memorizem o texto. Aqui, é o pajem quem executa a mesma ação o tempo todo: tenta convencer o Rei a sair da banheira. Com o auxílio das imagens, que dão informações suficientes para que as crianças avancem na narrativa, é preciso evocar apenas os personagens que acompanham o pajem na tarefa de tentar tirar o Rei da banheira e os eventos para os quais o coadjuvante convida o Rei. Embora a narrativa seja circular, há uma temporalidade na história – de manhã até de noite – e as ilustrações também dão essa orientação temporal, contribuindo para que as crianças reconheçam a ideia de tempo.

FIGURA 70:
*Roda de leitura – O Rei Bigodeira
e sua banheira*



Fonte: acervo da pesquisadora

Professora Bruna: Então vamos lá! Que livro é esse?

Clara (em tom de animação): O Rei Bigodeira::

Professora Bruna: O Rei Bigodeira e sua...

Beatrice, Clara e Tomaz: banheira!

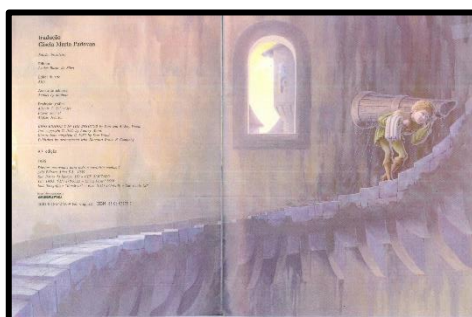
Professora Bruna: E olha só, nesse livro vem escrito assim... Alguns livros vêm assim: escrito e ilustrado por... Nesse vem o título ó: *O Rei Bigodeira e sua banheira* e aí vem assim ó: texto - Audrey Wood; ilustrações - Don Wood.

Nara: Igual o Wood do *Toy Story*.

Professora Bruna: Verdade, eles têm o mesmo nome. Então vamos lá: *O Rei Bigodeira e sua banheira*.

Abro o livro na primeira página onde consta a ficha catalográfica e, mostrando a ilustração de página dupla, pergunto:

FIGURA 71:
O Rei Bigodeira e sua banheira



Fonte: WOOD, 2010

Professora Bruna: O que está acontecendo aqui, pessoal?

Nara: Ele tá levando na escada.

Professora Bruna: O quê que ele tá levando na escada?

Tomaz: Um cano.

Professora Bruna: Um cano? E quem é esse aqui? (pergunto apontando para o Pajem)

Clara: O Pequeno Príncipe!

Professora Bruna: Será que é o Pequeno Príncipe? E essa escada aqui que ele está subindo... É a escada de onde?

Nara: Do quarto do Rei Bigodeira.

Professora Bruna: Ah... O quarto do Rei Bigodeira...

Clara: Não é, é o castelo.

Professora Bruna: E o que será que ele está levando para o quarto do Rei Bigodeira?

Santiago: Ele tá triste...

Professora Bruna: Ah, você acha que ele tá triste? Por quê?

Nara: Porque tá pesado. (Nara se levanta em direção ao livro e aponta para o personagem). Ele tá dizendo que tá pesado.

Professora Bruna: Ah... Pode ser que a expressão do rosto é uma expressão triste, porque está muito pesado isso que ele está carregando. E por que será que está tão pesado?

Nara: É porque isso é muito pesado!

Professora Bruna: E por que que é tão pesado?

Clara: Porque é grande!

Professora Bruna: Verdade. Porque é grande. E será que tem alguma coisa dentro?

Clara e Nara: Água.

Professora Bruna: Por que que é água?

Clara: Por causa que tá saindo.

Professora Bruna: Ah, verdade. Olha só o que a Clara explicou: está saindo pingos de água aqui ó (mostrando os pingos). Então vocês acham que ele está subindo as escadas que dão pro quarto do Rei Bigodeira, ele está com uma expressão triste porque isso aqui que ele está levando está pesado porque além de ser grande tem água dentro?

Clara: E tá caindo...

Professora Bruna: E está caindo. Acho que está tão cheio de água que está pingando.

Nara, que estava sentada no chão, se coloca de pé, levanta os braços para cima como se segurasse alguma coisa.

Nara: É, e está pesaaaaado.

Professora Bruna: Então vamos continuar.

Início a leitura do texto escrito. Logo no começo, a Rainha usa o argumento de que está na hora de almoçar para convencer o Rei a sair da banheira, mas ele diz: “hoje vamos almoçar na banheira”.⁴⁷ Quando viro a página, Nara, inconformada, diz:

Nara: Nossa, colocou a comida na água.

Santiago: Ele tá comendo frango.

Nara: E tem um pássaro na vasilha, no meio da comida.

Professora Bruna: Tem o que?

⁴⁷ O livro não possui numeração de páginas.

Nara se levanta e me mostra o pássaro ao qual ela estava se referindo.

Professora Bruna: Ah, um pássaro! Entendi você falando parque. Isso aqui é um cisne. Às vezes, o Rei gosta de comer cisne.

Santiago: Eu fui, eu já fui nisso! Eu fui lá no parque!

Professora Bruna: Você já andou de cisne no Parque Guanabara?

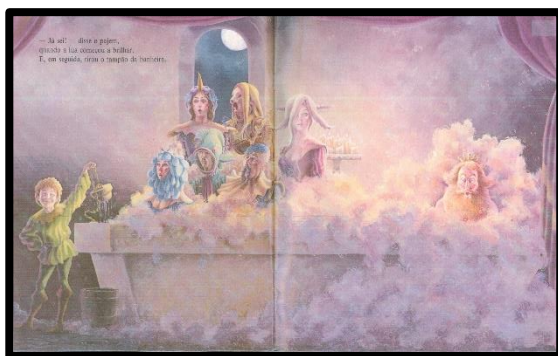
Santiago: e tem pato também.

Professora Bruna: No parque de diversões tem cisne pra gente andar, né? Mas é cisne de brinquedo. Pode ser que o rei tenha hábito de comer cisne. Eu já comi carne de pato, mas eu nunca comi carne de cisne. Às vezes o Rei come, né?

Beatrice: Eu cumo.

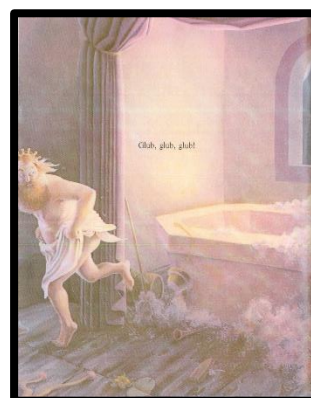
Dei continuidade à leitura. O livro termina assim:

FIGURA 72:
O Rei Bigodeira e sua banheira



Fonte: WOOD, 2010

FIGURA 73:
O Rei Bigodeira e sua banheira



Fonte: WOOD, 2010

Tomaz (rindo): Tirou a água toda da banheira.

Nara: Agora ele saiu da banheira.

Professora Bruna: Agora ele saiu! Por que ele saiu da banheira?

Nara: Porque tirou isso (apontando para o tampão).

Clara: Por que ele (o Rei) está correndo?

Professora Bruna: Por que vocês acham que ele está correndo, pessoal?

Nara: Porque tirou o tampão e o Rei ficou todo afogado.

Professora Bruna: Quando o pajem puxou o tampão da banheira, o quê que aconteceu com ela?

Após essa pergunta, Nara, que está em pé em frente ao livro, abaixa o corpo junto com as mãos e sopra, imitando um balão de ar quando está esvaziando, para tentar explicar o que aconteceu com a água após a retirada do tampão. Nara faz uso do corpo para ajudá-la a expressar os sentidos que havia construído sobre o acontecimento.

FIGURA 74:
Roda de leitura – O Rei
Bigodeira e sua banheira



Fonte: acervo pessoal

FIGURA 75:
Roda de leitura – O Rei
Bigodeira e sua banheira



Fonte: acervo pessoal

FIGURA 76:
Roda de leitura – O Rei
Bigodeira e sua banheira



Fonte: acervo pessoal

Seguindo os gestos que faz, ela diz:

Nara: Afundou.

Professora Bruna: A banheira esvaziou toda, né?

Nara: E afundou.

Professora Bruna: O quê que afundou?

Nara: O Rei Bigodeira.

Professora Bruna: Ele afundou?

Clara: Não!

Nara: Afundou um pouquinho.

Tomaz: Ele afundou na água.

Professora Bruna: Ele afundou na água? Mas vocês não estão me falando que a água saiu toda?

Nara: A água saiu tudo e ele... e ele... foi pro fundo.

Professora Bruna: Ah... a água puxou toda. E o Rei? O quê que ele fez?

Nara: Quase foi todo.

Professora Bruna: Mas ele não foi. O que aconteceu com ele?

Nara: Saiu da banheira correndo.

Santiago: A espuma também acabou.

Professora Bruna: Ah, deixa eu ver se entendi: o pajem puxou o tampão da banheira e a água foi toda embora pelo ralo. Aí o Rei saiu correndo porque acabou a água, né?

Todos: É!

A literatura possibilita que o sujeito se reconheça em muitas narrativas. Cademartori (2009) declara que a literatura oferece um espaço de liberdade por acolher “o próximo e o distante, o estranho e o familiar” (p. 50). Santiago se reconhece ao ver o cisne na banheira porque lembra uma experiência que vivenciou em um parque de diversões; Clara evoca a figura do Pequeno Príncipe ao se deparar com a imagem do pajem, o que nos permite depreender que ela já conhecia esse personagem.

Podemos inferir que as crianças fazem uso de suas vivências para atribuir sentidos e significados ao texto literário. Vigotski (2009) corrobora essa ideia ao afirmar que quanto mais a criança vê, ouve e vivencia, mais ela sabe e assimila; quanto maior a quantidade de elementos da realidade de que ela dispõe em sua experiência, [...] mais significativa, produtiva e expressiva será sua atividade de imaginação. Yunes (2009) acentua as palavras de Vigotski ao dizer que localizamos, implicitamente, em um texto, a memória de outros textos. Cabe ao jovem aprendiz desdobrar as camadas textuais de seu acervo particular para atribuir sentidos ao lido. A intertextualidade, segundo Yunes (2009):

envolve objetos e processos culturais tomados como textos, já que habitamos um mundo que só pode ser identificado na linguagem e pela linguagem [...] e cada texto constitui uma proposta de significação que não se acha fechada e inteiramente concluída, porque se destina ao outro, no caso o leitor. O sentido se dá no encontro dos olhares de um e outro, autor/leitor e leitor/autor. Porque cada um carrega seus acervos e repertórios que vão se cruzar e atualizar no ato da leitura. (p. 52-53)

Os trechos do evento de leitura acima também evidenciam a tentativa de Nara de explicar o que havia acontecido com o Rei Bigodeira e com a água da banheira após a retirada do tampão pelo pajem. Tomaz diz que a água da banheira saiu toda e Nara mostra que compreendeu o fato quando diz: “agora ele saiu da banheira”. Até aí, podemos inferir que as crianças, com a ajuda de Nara e Tomaz, entenderam que o Rei só saiu da banheira após a água ter “saído toda”. Entretanto, quando Clara pergunta o motivo pelo qual o Rei estava correndo, Nara justifica que ele ficou todo “afogado” após a retirada do tampão. Insisto em tentar entender o que Nara estava tentando explicitar e descrevo o gesto que ela faz dizendo que a banheira “esvaziou”. Mas ela

reitera o afogamento do Rei, afirmando, após o movimento que faz, que ele afundou. Na tentativa de verificar o entendimento das crianças e de tentar compreender por que Nara utilizou as palavras “afogado” e “afundou”, continuo fazendo perguntas às crianças. As respostas que Nara dá às minhas perguntas comprovam que ela conseguiu interpretar o desfecho da história, contudo, não encontrou as palavras necessárias para dar forma ao seu pensamento. O gesto que Nara faz representa claramente a água escoando pelo ralo e, sem dúvidas, foi o que mais contribuiu para que eu tivesse a certeza de que as palavras “afogado” e “afundou” não estavam expressando seus sentidos reais. Ela teria usado esses vocábulos porque, acabando a água, acabaria também a função do Rei na banheira?

Neste evento, podemos retomar o que nos diz Bakhtin (2012): os signos linguísticos só ganham sentido nos contextos nos quais eles são explicitados. Suas ideias apontam para uma concepção de linguagem originada na interação verbal. Para o autor, toda enunciação é um diálogo que faz parte de um processo de comunicação ininterrupto. Assim, Nara nos mostra que sua compreensão sobre o que aconteceu com o Rei Bigodeira está ancorada nos muitos enunciados compartilhados desde o seu nascimento. Como muitas crianças que experimentam um banho de banheira, elas veem a água indo embora e, conseqüentemente, deve-se sair da banheira. A língua materna não é transmitida como um produto acabado, ela sofre significações e ressignificações na experiência prática, nos eventos e corrente da comunicação verbal.

Merleau-Ponty (2011) recorre ao gesto para esclarecer a expressividade da palavra. Para o autor, “o sentido dos gestos não é dado, mas compreendido, quer dizer, retomado por um ato do espectador [...]. Obtém-se a comunicação ou a compreensão dos gestos pela reciprocidade entre minhas intenções e os gestos do outro [...]” (p. 249). Merleau-Ponty também declara que se apreende a significação de um gesto da mesma forma como apreende-se a significação de uma palavra, e que os sentidos e significados são construídos dentro de contextos de interação. Assim, a raiva, o medo e o susto podem ser lidos nas expressões corporais em que a palavra não está presente. Para o autor, a expressão emocional dos gestos é o primeiro indício da linguagem. Assim como Benjamim (1987), Merleau-Ponty acredita que a linguagem verbal nasce do corpo.

Ao conversarmos sobre a primeira página do livro, Santiago comenta que o pajem está triste e Nara justifica: “é porque tá pesado!”. A criança complementa sua afirmação ao levantar-se para dizer que é o próprio personagem quem nos dá essa informação: “ele tá dizendo que tá pesado”.

O pajem, assim como Nara, se fez entender através da linguagem corporal: ele está curvado e sua expressão facial denota fadiga. A criança que usou o corpo para dizer o que tinha acontecido com a água da banheira leu, nas expressões do pajem, que estar carregando algo tão pesado o deixou “triste”.

FIGURA 77:
O Rei Bigodeira e sua banheira



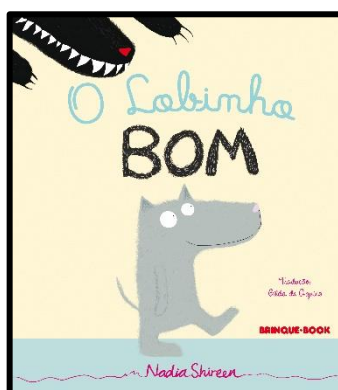
Fonte: WOOD,
2010

O evento acima evidencia como o corpo, para as crianças que ainda estão se apropriando da linguagem verbal, transcende seu caráter meramente biológico. O gesto de Nara demonstra o nosso lugar de sujeitos de e da cultura. Na constituição do sujeito social, o corpo é uma forma de relação com o mundo.

É importante ressaltar, ainda, que mesmo em sujeitos competentes no uso da linguagem verbal, os gestos se mostram presentes como forma de expressão. Os gestos não são oferecidos deliberadamente. Eles substituem a fala ou são a ela adicionados em um ato de expressão e de interação verbal.

3.4. O LOBINHO BOM

FIGURA 78:
O Lobinho Bom



Fonte: SHIREEN, 2013

A roda de leitura literária deste livro ocorreu no dia 30 de maio de 2016, teve duração de 09'10'' (nove minutos e dez segundos) e contou com a presença de cinco crianças: Beatrice, Bento, Clara, Caio e Santiago. Benício, Nara e Tomaz estavam ausentes nesse dia.

Ao observarem a capa do livro, todas as crianças mencionam a presença do lobo mau, embora somente sua boca e uma parte de suas patas dianteiras, com três garras em cada uma, aparecem do lado esquerdo na parte superior da capa. Podemos inferir que a ilustradora intencionou enfatizar os dentes e as garras afiadas do lobo mau, que parece estar à espreita de algo. Essa característica do desenho, que nos obriga a adotar estratégias cognitivas complexas a partir de referências anteriores – localizadas nos esquemas culturais que vamos construindo –, é utilizada pela ilustradora de forma a não ocupar desnecessariamente toda a página e busca focalizar o olhar no protagonista, *O lobinho bom* que está no centro da capa.

Iniciei a leitura explorando os elementos paratextuais da obra. Como algumas crianças estavam mencionando o lobo mau, resolvi começar a roda por esse aspecto, o que me rendeu uma discussão sobre a possibilidade de o lobo ser bom ou não. Começar uma história dessacralizando um personagem canônico da literatura infantil ocidental foi a aposta dos autores:

Professora Bruna: Lobo mau? Mas essa história chama *O Lobinho Bom*.

Bento: E esse lobo mau aqui?

Professora Bruna: Gente, agora eu tô na dúvida...

Antes que eu pudesse completar a minha frase, Caio diz:

Caio: É outro lobo mau.

Professora Bruna: Então, qual é o lobinho bom? Porque o título da história é *O Lobinho Bom* e vocês estão me falando de lobo mau.

Caio: Esse azul é bom e aquele – apontando para o lobo que se encontra na parte superior da capa – é mau.

Professora Bruna: Uai, mas, então, por que essa história não se chama “O Lobinho bom e o lobo mau”?

Caio: Porque o lobo mau estava passando pra comer o lobinho que não estava vendo ele.

Beatrice: Acho que tem a vovozinha.

As falas de Caio e de Beatrice nos permitem considerar as experiências literárias que essas crianças possuem. Ao pensar na possibilidade da presença da vovozinha na narrativa, Beatrice estabelece intertextualidade com outros textos que conhece. Nesse caso, ela estava se referindo, provavelmente, à história de *Chapeuzinho Vermelho*. Caio mostra conhecer muito bem as características do lobo mau quando diz que ele vai comer o lobinho. Bento, que já tinha tido a oportunidade de manusear este livro na biblioteca, se levanta novamente, vai até o livro que estava com a capa virada para as crianças e, apontando para a quarta capa, diz:

Bento: Tem aqui atrás, ó.

Professora Bruna: Ah, olha só o que o Bento falou. Que aqui atrás, na quarta capa do livro, tem a vovó. Sobre o que será essa história, hein, gente? Vamos ver o que está escrito?

FIGURA 79:
O Lobinho Bom



Fonte: SHIREEN, 2013

Caio: Então será que essa é a casa dos três porquinhos?

Caio estabelece outra relação intertextual ao questionar se a casa referida não seria a “casa dos três porquinhos”.

Professora Bruna: Acho que vamos ter que ler para descobrir, né?

Caio: Eu acho que vou esconder aqui atrás para esse lobo não comer eu.

Professora Bruna: Mas se ele for bom, será que ele vai te comer?

Clara (tampando os olhos com as mãos): Nossa, eu não vou nem ver.

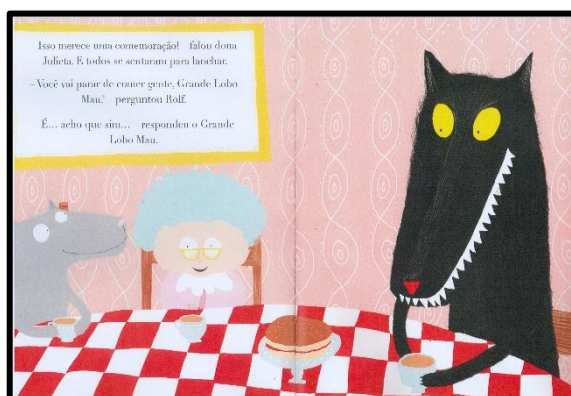
A entrada no mundo da ficção por vontade própria garante às crianças um movimento de participação ativa, em que aceitam o pacto ficcional, tão importante nesse estágio de produção de sentidos. Caio ampliou o contexto narrativo para o contexto da sala, quando quer se esconder

“aqui atrás”; Clara tampa os olhos para não ver seu amigo ser comido pelo lobo. Todos estão ligados no mesmo circuito, convencidos de que a leitura literária permite que assumam o protagonismo leitor.

O Lobinho Bom, de Nadia Shireen, é um livro ilustrado traduzido por Gilda de Aquino e editado pela Brinque-Book. Como em todos os livros ilustrados, em *O Lobinho Bom*, a imagem e o texto verbal dialogam para que a narrativa aconteça. A história é sobre um lobinho chamado Rolf que, diferentemente dos lobos que conhecemos dos tradicionais contos de fadas, é um lobinho bom que adora fazer bolos, comer legumes e é sempre muito legal com seus amigos. Em contrapartida, Rolf não sabe fazer as três coisas que todo lobo mau de verdade precisa saber: uivar para a lua, soprar casas até derrubá-las e comer gente. Apesar de desejar nunca encontrar um grande lobo mau, Rolf acaba ficando cara a cara com o Grande Lobo Mau no meio de uma floresta densa e escura. O tamanho do lobinho e da vovó em relação ao Grande Lobo Mau é desproporcional. Essa desproporcionalidade, somada aos tons utilizados, mostra a força do Grande Lobo Mau e faz com que o lobinho pareça mais com um cachorro. É divertida a forma como o Grande Lobo Mau analisa o lobinho bom. Ele constata que Rolf parece ser um lobo porque tem corpo e cheiro de lobo. O pequeno lobo se justifica: “é porque EU SOU um lobo. Sou um lobo bom” (p. 11). O Grande Lobo Mau contesta: “Bom? Os lobos não são bons! Os lobos são GRANDES E MAUS!” (p. 11). A partir disso, Rolf tenta provar que é capaz de fazer tudo que os lobos de verdade fazem: sopram casas, comem pessoas e uivam para a lua. Entretanto, suas tentativas não são bem-sucedidas. Ele decide, então, mostrar para o grande lobo mau que ele é bom de verdade. Para isso, amarra-o e, logo em seguida, o desamarra dizendo: “Viu? Sou um lobo de verdade. Só que um lobinho BOM” (p. 25).

Após a demonstração de Rolf, a vovó sugere uma comemoração. Estão sentados à mesa a vovó, o Grande Lobo Mau e Rolf, o lobinho bom, comendo bolo e tomando chá, quando Rolf pergunta se o outro vai parar de comer pessoas.

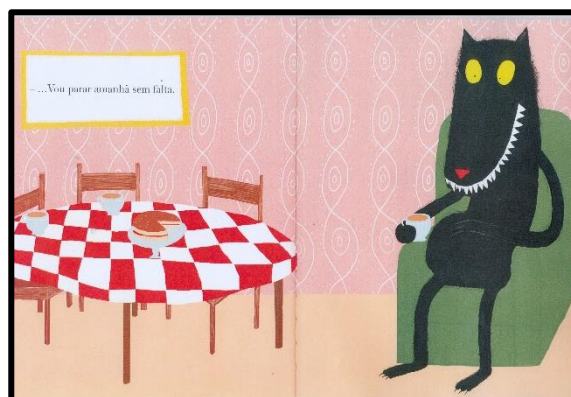
FIGURA 80:
O Lobinho Bom



Fonte: SHIREEN, 2013

A subversão à lógica tradicional dos contos de fadas aparece na página seguinte, deixando o final surpreendente e engraçado. O Grande Lobo Mau, que agora se encontra sentado em uma poltrona, segurando uma xícara de café com a mão direita, apoiada em um dos braços da poltrona, e a mão esquerda em sua barriga que, pela primeira vez, aparece protuberante. Ele dá continuidade à sua fala, iniciada na página anterior: “...Vou parar amanhã sem falta (p. 28)”. A mesa, nessa página dupla, não tem mais nenhum personagem, apenas duas xícaras de café e um bolo cortado.

FIGURA 81:
O Lobinho Bom



Fonte: SHIREEN, 2013

Pergunto às crianças:

Professora Bruna: O que aconteceu?

Beatrice: Acho que ele comeu a gente!

Professora Bruna: Comeu a gente quem?

Novamente o discurso infantil sinaliza que o contexto narrativo não incluía apenas os três personagens, e passou a ser o ambiente imaginário que todos estavam vivendo. “Acho que ele comeu a gente!” significa que as crianças também estavam em perigo. Beatrice, imediatamente, aponta para a página do livro que está virado para ela e parece contar, em cada cadeira vazia, quantos personagens estão ausentes. Clara, que também está atenta à página do livro, estufa a barriga e coloca suas mãos sobre ela, como se quisesse representar o lobo barrigudo que estava vendo. Nesse momento, o gesto, o corpo e o movimento tomam a dianteira para significar, pois verbalizar é um processo de racionalização e de estabilização de sentidos. Nesse momento de envolvimento com o enredo, tal distanciamento ainda não era possível.

Decido reler para as crianças as duas últimas páginas do livro e, assim, facilitar a retomada do fio narrativo:

Caio (apontando para o Grande Lobo Mau): O que ele tá fazendo?

Professora Bruna: O quê que ele está fazendo, Caio?

Clara: Bebendo chá!

Professora Bruna: E o quê que ele fez?

Santiago: Comeu a vovó e o lobo.

Clara: Comeu tudo.

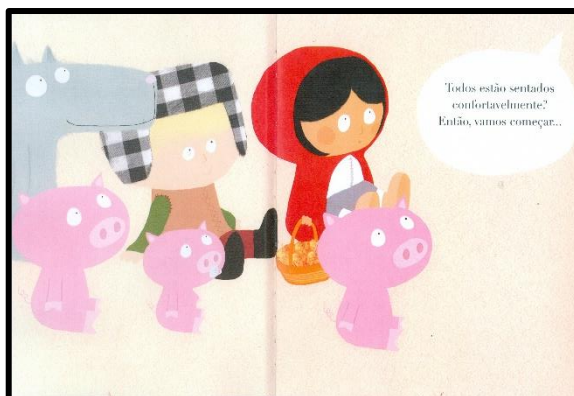
Beatrice: E depois a Chapeuzinho vai encontrar o lobo.

Professora Bruna: Será?

Beatrice: Acho que sim.

Um tópico que gostaríamos de destacar relaciona-se ao narrador da história. Na ilustração da página que, em um primeiro momento, sugere o início da narrativa, observamos alguns personagens que fazem parte de histórias clássicas em que o lobo mau aparece: a Chapeuzinho Vermelho, os Três Porquinhos, o Lobinho Bom e Pedro, do conto *Pedro e o Lobo*, sentados olhando para cima, na mesma posição em que as crianças sentam quando eu leio histórias para elas. Eles estão olhando para o narrador da história; a presença do balão e o olhar dos personagens (dirigido para cima) nos indicam isso. Mas quem é o narrador da história?

FIGURA 82:
O Lobinho Bom



Fonte: SHIREEN, 2013

Só obtemos essa resposta ao final do livro, nas páginas 30 e 31, quando o Grande Lobo Mau aparece, ocupando praticamente toda a página dupla, segurando um livro chamado *O Lobinho Bom*.

FIGURA 83:
O Lobinho Bom



Fonte: SHIREEN, 2013

Esse desfecho nos permite constatar que a obra *O Lobinho bom* é uma história dentro de outra, ou seja, trata-se de uma metacficção, contada pelo próprio Grande Lobo Mau. As pistas metaficcionais aparecem nas páginas 2;3 e 30;31. Dessa forma, existem duas narrativas: *O lobinho bom*, contada pelo lobo mau, e *O lobinho bom* narrada pela autora Nadia Shireen.

Neste evento, percebemos que as crianças compreenderam que o lobo mau não deixou uma de suas principais marcas: devorar pessoas. Os recursos verbais e imagéticos da obra, que se alicerçam sobre a ironia, a metáfora e a subversão, tornam a obra complexa e desafiadora. Essas características instigam as crianças a se debruçarem sobre a construção de sentido e estimulam

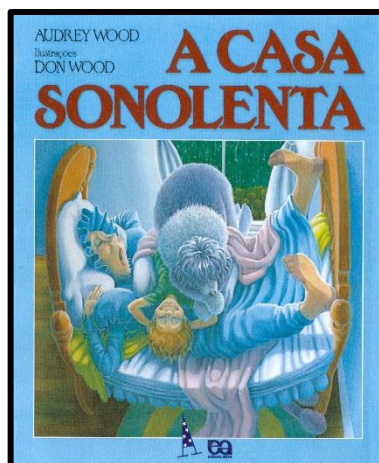
a capacidade e o prazer de pensar sobre as coisas do mundo. Como afirma Queirós (2012), o uso de recursos como as metáforas, humor, ironia, subversão, intertextualidade, metaficção democratizam o texto, tornando-o possível a um número maior de leitores, uma vez que possibilitam muitas entradas interpretativas. Para o autor, quanto maior a diversidade de recursos literários, mais autorais serão as atribuições de sentido e mais ricas serão as considerações dos leitores. “Numa relação entre objeto e sujeito, é o leitor quem deve tomar a palavra” (p. 74). A diferença marcante entre um texto didático e um texto literário, segundo o autor, reside no fato de que o primeiro procura a convergência, isto é, todos os leitores chegando a uma mesma resposta, enquanto o segundo procura a divergência: “a palavra é para abrir portas e não para pintar uma única paisagem” (p. 81).

É sabido que o mediador precisa conhecer a obra antes de ler. Entretanto, a mediação sempre é intencional, isto é, ela sempre tem objetivos específicos. No caso deste livro, objetivei verificar como seria a atribuição de sentido, por estas crianças, à transgressão literária proposta pela autora. Essa parcialidade da mediação acabou fazendo com que vários aspectos inerentes à obra não fossem tornados observáveis. Por exemplo, não inquiri as crianças sobre os aspectos metaficcionais da obra. Assim, não houve como saber se elas observaram tais aspectos.

Situações como essa estiveram presentes na maioria dos eventos de leitura literária realizados com a turma participante da pesquisa e me possibilitaram refletir sobre os desafios característicos da mediação. Podemos pensar que a minha mediação contribuiu para que as crianças entendessem livros complexos. Em contrapartida, poderia ter alcançado e estabelecido muitos outros diálogos. Para além das minhas intenções como mediadora, as crianças nos mostram que são seres de liberdade capazes de jogarem, inventarem e criarem. O jogo, a inventividade e a criação são elementos que, de acordo com Queirós (2012), constituem tanto a criança quanto a arte. As crianças inventam, reinventam, interpretam e reinterpretam naturalmente. E nós, mediadores, precisamos ter cuidado ao aproximar a criança da arte, de forma que não provoquemos o distanciamento entre elas. Enquanto professora e mediadora de leitura, instiguei as crianças a chegarem nas respostas aos questionamentos que possuía enquanto pesquisadora. É legítimo pensar nas inúmeras leituras que outras mediações suscitariam.

3.5. A CASA SONOLENTA

FIGURA 84:
A Casa Sonolenta



Fonte: WOOD, 2003

A Casa Sonolenta é um livro de Don e Audrey Wood, publicado pela editora Ática, que conta a história de uma casa onde havia uma cama aconchegante. Nesta, uma avó, um menino, um cachorro, um gato e um rato viviam dormindo. A pulga também é uma personagem da história, mas, diferentemente dos seus companheiros de quarto, ela está acordada. A pulga acordada pica o rato, que vai desencadeando o despertar de todos os outros personagens. A cama aconchegante também não fica impune à confusão e acaba se quebrando. A estrutura cumulativa do texto, com suas repetições, dá o tom sonolento à narrativa. Além disso, essa forma de estruturação textual – cumulativa e recorrente – facilita a memorização e a compreensão da história pelas crianças.

A leitura deste livro ocorreu no início do ano, no dia 17 de maio de 2016, e contou com a participação de cinco crianças: Beatrice, Clara, Nara, Santiago e Tomaz e teve duração de 16'22'' (dezesseis minutos e vinte e dois segundos). Esta história só não era conhecida por Santiago. As demais crianças, as veteranas, já possuíam experiência com a obra, uma vez que ela compõe a biblioteca da escola e as bibliotecas de sala da Educação Infantil.

Apresentei o livro às crianças pela capa e, ao mostrar a primeira página, perguntei o que estavam observando:

Professora Bruna: Quê que tá acontecendo aqui, pessoal?

Clara: Nada!

Tomaz: Tem uma planta aqui.

Beatrice: Tem uma cerca.

Santiago (apontando para a caixa de correspondências): Olha isso aqui!

Professora Bruna: É! E sabe quê que é isso? Uma caixa de correspondências, onde o carteiro coloca as cartas.

Nara: Nossa! Tá sem cor.

Professora Bruna: Por que será que tá sem cor, gente?

Clara: Porque tá apagado.

Professora Bruna: E por que que tá apagado?

Nara: Olha! Tá chovendo!

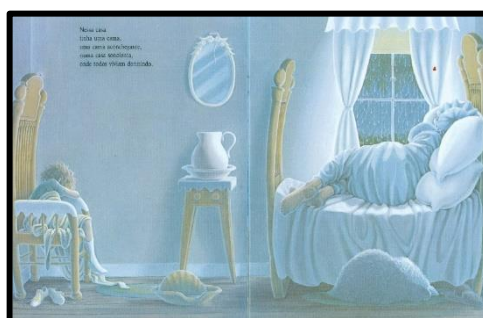
Professora Bruna: Ah, tá mesmo, Nara! Tá chovendo. E o que será que a chuva faz com as cores?

Clara: Fica nublado!

Professora Bruna: Ah, então vamos continuar a ler.

Professora Bruna (lendo): “Nessa casa tinha uma cama, uma cama aconchegante, numa casa sonolenta, onde todos viviam dormindo”. Todos quem, pessoal?

FIGURA 85:
A Casa Sonolenta



Fonte: WOOD, 2003

Beatrice: A avó!

Professora Bruna: Ah, verdade! Tem uma avó deitada na cama. Mas olha só, o texto tá falando assim: “onde todos viviam dormindo”. Todos quer dizer mais de uma pessoa, né? Se fosse só a avó, estaria escrito assim: “onde uma avó vivia dormindo”. Vocês conseguem ver mais alguém dormindo nessa casa?

Santiago (apontando para o livro): Olha! Tem um mimino aqui!

Professora Bruna: Aí, ó! Tem mesmo!

Santiago: Ó o auau!

Professora Bruna: Cadê? Me mostra, Santiago.

Santiago se levantou em direção ao livro e me mostrou o cachorro.

Professora Bruna: Ah, tem mesmo. E tem mais alguém, vocês acham?

Nara (apontando para o gato): Tem esse aqui, ó!

Professora Bruna: Ah! O que será que pode ser isso?

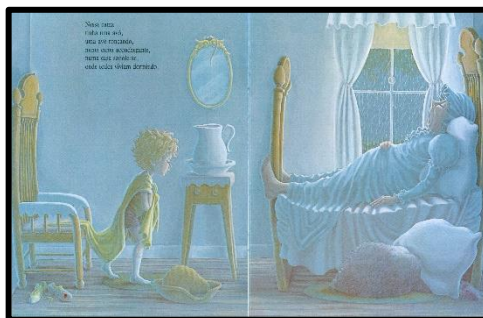
Clara: Acho que um gato.

Beatrice: É um gato, é um gato!

Professora Bruna: Ah, então vocês tão me mostrando a avó, né? Aí tem o cachorro aqui (apontando para o cachorro) e isso aqui (apontando para o gato) que a gente acha que pode ser um gato, né? Então vão continuar.

Professora Bruna (lendo): “Nessa cama tinha uma avó, uma avó roncando, numa cama aconchegante, numa casa sonolenta, onde todos viviam dormindo”.

FIGURA 86:
A Casa Sonolenta



Fonte: WOOD, 2003

Nara: Agora o menino vai.

Professora Bruna: Vai pra onde, Nara?

Santiago: Dormir.

Nara: Dormir na cama aconchegante.

Professora Bruna: Ah, vão ver?

Professora Bruna (lendo): “Em cima dessa avó tinha um menino, um menino sonhando, em cima de uma avó roncando, numa cama aconchegante, numa casa sonolenta, onde todos viviam dormindo”.

FIGURA 87:
A Casa Sonolenta



Fonte: WOOD, 2003

Nara: Foi ele mesmo!

Professora Bruna: Foi mesmo. E agora, será que vai alguém?

Tomaz (rindo): É o cachorro. Ele já tá até espreguiçando.

Clara: E depois o gato então.

Professora Bruna: Por que, Clara, que você acha que é o gato?

Clara: Porque eu acho, uai.

Professora Bruna: E depois do gato?

As crianças não responderam a última pergunta, o que nos permite afirmar que, até este momento da história, elas não haviam localizado o rato e a pulga na ilustração.

Professora Bruna (lendo): “Em cima desse menino tinha um cachorro, um cachorro cochilando, em cima de um menino sonhando, em cima de uma avó roncando, numa cama aconchegante, numa casa sonolenta, onde todos viviam dormindo”.

FIGURA 88:
A Casa Sonolenta



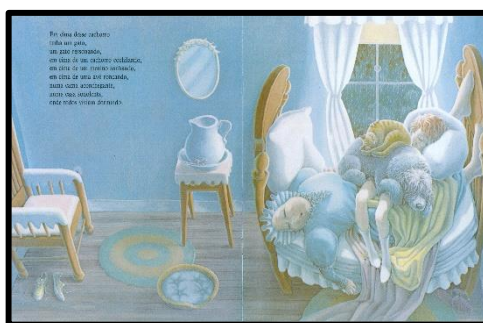
Fonte: WOOD, 2003

Beatrice: Olha o gato!!!

Professora Bruna: Olha lá! Bem que você disse, Clara! Vão ver se ele vai subir...

Professora Bruna (lendo): “Em cima desse cachorro tinha um gato, um gato ressonando, em cima de um cachorro cochilando, em cima de um menino sonhando, em cima de uma avó roncando, numa cama aconchegante, numa casa sonolenta, onde todos viviam dormindo”.

FIGURA 89:
A Casa Sonolenta



Fonte: WOOD, 2003

Professora Bruna: E agora, gente?

Nara: Vão ver.

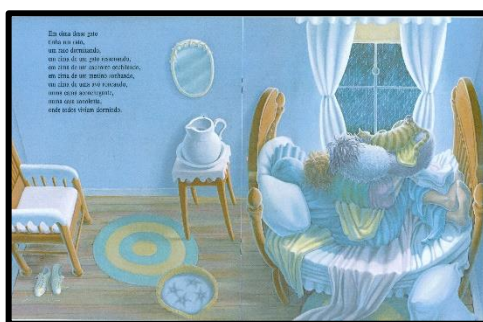
Professora Bruna: Será que mais alguém vai subir?

Clara: Não sei.

Continuo a ler:

Professora Bruna (lendo): “Em cima desse gato tinha um rato, um rato dormitando, em cima de um gato ressonando, em cima de um cachorro cochilando, em cima de um menino sonhando, em cima de uma avó roncando, numa cama aconchegante, numa casa sonolenta, onde todos viviam dormindo”.

FIGURA 90:
A Casa Sonolenta



Fonte: WOOD, 2003

Nara: Tinha um rato!

Professora Bruna: Tinha um rato. E será que esse rato tá desde o início na história?

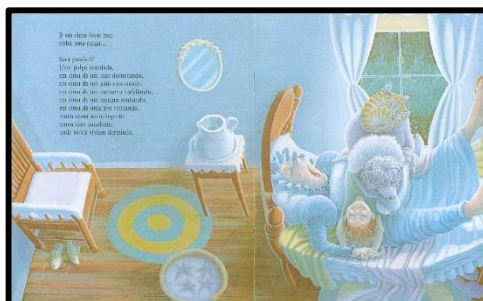
Santiago se levanta em direção ao livro e começa a voltar as páginas a fim de tentar encontrar o rato. Mas acaba precisando da ajuda de seus colegas, que também se colocam de pé em frente ao livro para procurar o personagem. Nara acaba encontrando e instiga as outras crianças a procurar o rato nas páginas seguintes. A busca pelo rato se torna uma divertida brincadeira de “procure e ache”. Ao perceber a diversão e o interesse das crianças motivados pela tentativa de encontrar o rato, provoqueei-as:

Professora Bruna: Gente, e vou contar pra vocês que tem mais um personagem escondido aí. E é um bicho!

As crianças retomam a brincadeira, mas não conseguem encontrar a milimétrica pulga em cima da cadeira. Peço para elas voltarem a seus lugares e dou continuidade à leitura.

Professora Bruna (lendo): “Em cima desse rato tinha uma pulga... Será possível? Uma pulga acordada, em cima de um rato dormitando, em cima de um gato risonando, em cima de um cachorro cochilando, em cima de um menino sonhando, em cima de uma avó roncando, numa cama aconchegante, numa casa sonolenta, onde todos viviam dormindo”.

FIGURA 91:
A Casa Sonolenta



Fonte: WOOD, 2003

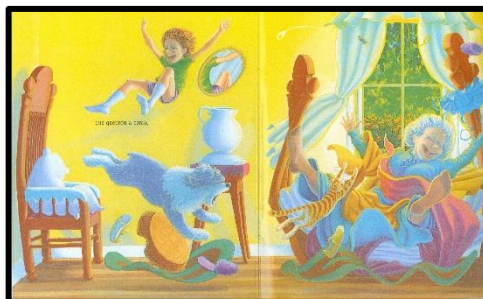
Nara: Nossa, ela é muito pequena.

Professora Bruna (voltando as páginas do livro): E olha onde ela tava o tempo todo (aponto para a pulga em cima da cadeira).

Nara: É porque ela tava acordada.

No decorrer da narrativa, perguntei às crianças sobre a chuva e sobre a falta de cor. Nara foi a primeira a perceber o término da chuva:

FIGURA 92:
A Casa Sonolenta



Fonte: WOOD, 2003

Nara: Parou de chover!

Beatrice: Tá tudo colorido agora.

Nara (se levantando em direção ao livro e apontando para a janela): E olha...

Professora Bruna: Olha o que a Nara tá mostrando, gente.

Clara: O jardim.

Professora Bruna: O jardim agora tem flores, né?

Nara: Tá tudo parecendo novo, agora.

Professora Bruna (voltando às páginas iniciais): E antes, aqui ó, não tava parecendo novo, não?

Clara: Não!

Professora Bruna: Por que?

Tomaz: Porque tava todo mundo dormindo.

Professora Bruna: Uai, mas com todo mundo dormindo não é novo, não?

Nara: É cor de sono.

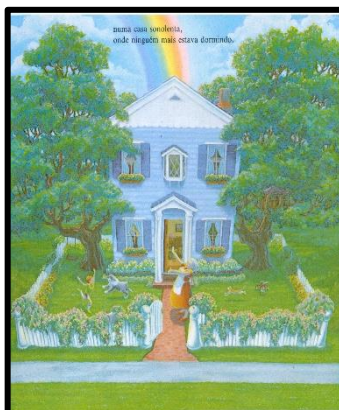
Beatrice: E tá triste!

Professora Bruna: Ah, Beatrice. Você tá achando que tá triste? Por quê?

Nara (sussurrando): Porque tá todo mundo dormindo.

Professora Bruna (lendo): “Numa casa sonolenta onde ninguém mais vivia dormindo”.

FIGURA 93:
A Casa Sonolenta



Fonte: WOOD, 2003

Clara: É porque tem o arco-íris.

Professora Bruna: E o quê que isso quer dizer?

Clara: Parou de chover.

Professora Bruna: Ah, entendi. E agora, quando tá tudo novo, igual a Nara tá falando. Tá triste?

Nara: Não!

Professora Bruna: Por que?

Clara: Porque parou de chover.

Beatrice: E eles tão brincando, até.

Professora Bruna: É, parou de chover, né? Dá pra sair pra brincar...

Este evento nos permite refletir, dentre outros aspectos, sobre o papel das imagens nos livros infantis. Fittipaldi (2008) nos conduz para essa discussão ao afirmar que “a imagem narrativa, ao bem ilustrar um texto literário, não se perde na pretensão de superar o texto, mas se adere a ele com a intenção de colaborar na sua percepção [...] (p. 105). Assim, as imagens dos livros ilustrados, com suas possibilidades narrativas, contribuem para que o leitor amplie os sentidos textuais, uma vez que todo um conjunto perceptivo e imaginativo é evocado, introduzindo a criação.

Um livro ilustrado bem cuidado possui imagens polissêmicas que permitem leituras múltiplas, “portas secretas” que convidam as crianças a transpô-las e a realizar suas próprias imaginações, criações e fantasias. Sendo assim, existe uma “gramática imagética” da qual os ilustradores lançam mão para realizar seu trabalho de narrar através das imagens. Segundo Oliveira (2008),

“toda ilustração possui suas prioridades dramáticas, que, mesmo assim, são hierarquizadas em escala de importância pelo ilustrador” (p. 60).

Em *A Casa Sonolenta*, é importante observar que a composição dos elementos da ilustração privilegia a cama, que está em primeiro plano, realçando o papel que esse móvel representará no interior da narrativa. A cor é outro elemento de destaque na construção dos sentidos imagéticos, uma vez que simboliza o estado emocional do ambiente da casa e de seus personagens. Nara, logo na primeira página do livro, explicita a ausência de cor e Clara completa justificando que “tá apagado”. Ao final da história, quando todos os personagens já estão acordados, Beatrice menciona o fato de tudo ter ficado colorido e Nara observa que agora tudo está novo. O aparecimento do arco-íris orienta Clara a reafirmar o que já havia sido dito por Nara sobre o fim da chuva. Para confirmar o entendimento das crianças sobre o ambiente descrito pelas cores, retomo a história perguntando: “E antes, aqui ó, não tava parecendo novo, não?”. Nara e Beatrice respondem: “tá com cor de sono”; “tá triste”. Podemos inferir, a partir dessas retomadas, que a cor foi fundamental para a compreensão da narrativa por estas crianças. Mais que isso, a fala de Nara destaca o diálogo entre o texto verbal e visual e a experiência de ver o texto. Como diz Fittipaldi (2008), “uma escuta que olha” (p. 107).

Além disso, fica evidente o aspecto descritivo das ilustrações, uma vez que as crianças conseguem perceber qual será o próximo personagem a subir na cama mesmo sem a referência do texto escrito. Reiterando a relação entre texto verbal e visual, Fittipaldi (2008) retoma Mario Quintana acerca de uma experiência compartilhada de leitura, na qual “a leitura de imagem, alimentada pela fantasia, é compreendida também como experiência estética; as formas plásticas são tão abertas às interpretações imaginativas quanto as formas da linguagem verbal” (p. 109).

3.6. NÃO! E MAX, O CORAJOSO

Uma das categorias de análise que norteou os questionamentos apresentados na metodologia deste trabalho é concernente ao modo como as crianças compreendem as contradições entre o texto verbal e o texto visual que caracterizam alguns livros ilustrados.

O passeio de Rosinha, de Pat Hutchin; *Meu gato mais tonto do mundo*, de Gilles Bachelet; *Hora de sair da banheira*, *Shirley*, de John Burningham; *Minha mãe é um problema* e *A Princesa*

Sabichona, de Babette Cole; *Max, o corajoso*, de Ed Vere e *Não!*, de Marta Altés são exemplos de livros ilustrados em que palavras e imagens contam duas histórias completamente diferentes e que fizeram parte do *corpus* escolhido. Todavia, o caráter da interação dessas duas linguagens nas obras mencionadas é distinto.

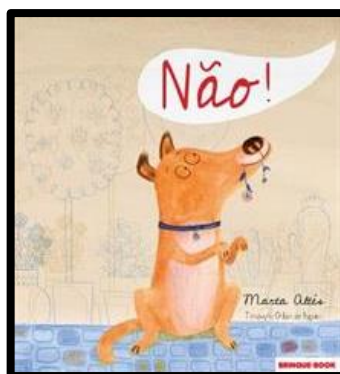
O contraponto entre palavras e imagens apresentado por essas narrativas é estimulante por possibilitar uma diversidade de leituras e interpretações que demandam a imaginação do leitor. Contudo, não podemos ignorar que as experiências prévias do leitor impactam diretamente a produção de sentidos dos textos literários. Todos os livros referidos são de um mesmo autor-ilustrador, o que, segundo Nikolajeva (2011), oferece liberdade para a escolha de qual dos dois aspectos – palavra ou imagem – levará a carga principal da narrativa.

A seguir, apresentaremos dois eventos de leitura literária com os livros: *Não!*, de Marta Altés, e *Max, o Corajoso*, de Ed Vere, a fim de analisar o modo como essas crianças atribuíram sentido aos contrapontos estabelecidos pelos autores entre os textos verbal e imagético. Apresentaremos, primeiramente, a transcrição dos dois eventos e, a seguir, suas análises, com o objetivo de contrastá-las.

3.6.1. NÃO!

Não!, de Marta Altés, publicado pela Brinque-Book, conta a história de um cachorro que sempre acha que está agradando sua família.

FIGURA 94:
Não!



Fonte: ALTÉS, 2003

Entretanto, esses “agrados” aparecem, constantemente, nas imagens, sob a forma de estripulias e bagunças. As ilustrações sugerem, ainda, que apesar de atrapalhado, é um bicho de estimação muito simpático, muito carinhoso e muito brincalhão. O cachorro pensa se chamar *Não*, uma vez que para cada atitude atrapalhada, ele escuta um forte e determinado “não”: “Oi! Meu nome é Não” (p. 4). A verdadeira identidade do personagem é revelada na última página do livro, quando aparece a figura de sua coleira com o nome gravado: “Apolo”. Então, ele comenta, encafifado: “Só tem uma coisa que eu não entendo... Por que minha coleira está com o nome errado?” (p. 27-28).

A história é narrada em primeira pessoa pelo protagonista: o cachorro. O texto escrito apresenta características semióticas que são indícios de que a história também foi redigida por ele. O cão narra, verbalmente, suas boas atitudes e seus bons comportamentos em relação à sua família. A contradição é apresentada pelas ilustrações, que evidenciam as reais ações do personagem. Ele diz que aquece as camas de seus donos antes de eles irem dormir, enquanto as imagens mostram o quarto bagunçado, com objetos fora do lugar, e as camas com as marcas das patas sujas do cachorro. O bichinho também afirma sua autonomia ao dizer que quando fica com fome, se alimenta sozinho. Porém, a ilustração apresenta o cachorro revirando uma lata de lixo.

A leitura deste livro ocorreu no dia 02 de agosto de 2016 e teve duração de 7’46’’ (sete minutos e quarenta e seis segundos). A transcrição do evento evidencia o desconforto de algumas crianças ao constatarem que a imagem não compactuava com o que estava sendo lido.

Professora Bruna: Então, vamos lá! A história que a gente vai ler hoje é a que a gente tinha combinado ontem, né?

Santiago: Eu tenho na minha casa.

Professora Bruna: Você tem esse livro na sua casa?

Santiago (apontando os dois dedos indicadores): Dois!

Professora Bruna: Ah:: Tem mesmo! Você comprou lá na Bienal, lembra?

Santiago: Eu tem dois!

Professora Bruna: Dois? Nossa, você gosta muito desse livro então. E qual é o título dele, gente?

Santiago: *Não!*

Bento: Cachorro!

Professora Bruna: Tem um cachorro aqui, Bento! Mas o título dessa história é *Não!*. Por que será que chama assim, hein?

Nara: Porque chama *Não!*

Professora Bruna: A autora dessa história é a Marta Altés.

Começo a leitura e Bento comenta:

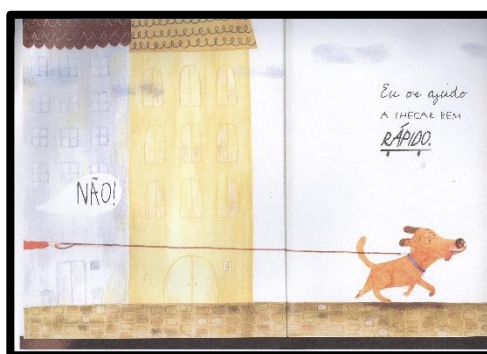
FIGURA 95:
Não!



Fonte: ALTÉS, 2003

Bento: Não. O nome dele é Não.

FIGURA 96:
Não!



Fonte: ALTÉS, 2003

Nara: Ele falou “nãããã”!

Professora Bruna: Quem falou não?

Nara: O menino que tá puxando ele. O pai! Olha aqui a mão.

Professora Bruna (lendo): “Eu os ajudo a procurar tesouros no jardim.”

FIGURA 97:

Não!

Fonte: ALTÉS, 2003

Nara: ...mas só que ele tá bagunçando tudo.

Professora Bruna (lendo): “Fico sempre bem bonito para eles.”

FIGURA 98:

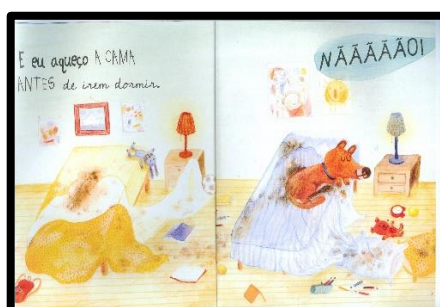
Não!

Fonte: ALTÉS, 2003

Beatrice: Ele tá sujo.

Professora Bruna (lendo): “E eu aqueço a cama antes de irem dormir”.

FIGURA 99:

Não!

Fonte: ALTÉS, 2003

Nara: Nossa, ele tá sujando.

Professora Bruna (lendo): “Eu arrumo os jornais deles”.

FIGURA 100:

Não!



Fonte: ALTÉS, 2003

Nara: Ele tá comendo.

Santiago: Nããããão!

Bento: É a mãe falando (se referindo ao Não).

Professora Bruna: Falando o que, Bento?

Bento: Pro cachorro.

Clara: A mãe do Não.

Professora Bruna (lendo): “Eles devem me amar muito. Eu também amo muito todos eles”.

FIGURA 101:

Não!



Fonte: ALTÉS, 2003

Santiago: É a mimina que tá falando!

Professora Bruna: Falando o quê?

Nara: Não!

Professora Bruna (lendo): - “Só tem uma coisa que eu não entendo... Por que minha coleira está com o nome errado”

Professora Bruna (lendo): - Olha, aqui na coleira dele tá escrito “Apolo”.

FIGURA 102:
Não!



Fonte: ALTÉS, 2003

FIGURA 103:
Não!



Fonte: ALTÉS, 2003

Nara: Como ele chama? *Não*, né?

Bento: Chama *Não*. Não é Apolo!

Professora Bruna: E por que que na coleira dele tá escrito Apolo?

Clara: Porque ela deve ser de outra pessoa.

Nara: Porque é de outro cachorro!

Professora Bruna: Mas olha só quê que ele tá falando aqui ó: “por que minha (dei ênfase no “minha”) coleira está com o nome errado”.

Santiago: Errado?

Professora Bruna: Ele tá falando que a coleira que tá com o nome Apolo é dele.

Beatrice: Só que a pessoa escreveu outro nome.

Nara: Como ele chama?

Professora Bruna: Olha, vão voltar no início (volto para a primeira página). Aqui tá assim (leio): “Oi! Meu nome é *Não*!”

Releio rapidamente a história. Quando chega à última página novamente, Nara diz:

Nara: Ele chama Apolo.

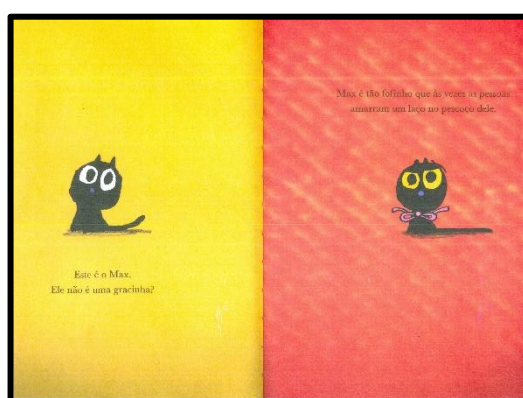
Professora Bruna: Mas por que que ele acha que chama *Não*?

Nara (sussurrando): É porque ele não sabe o nome dele!

3.6.2. MAX, O CORAJOSO

Max, o corajoso, do premiado autor Ed Vere, é um livro ilustrado editado pela Companhia das Letrinhas. Conta a história de Max, um gato que, cansado de ser tratado como filhote, decide provar que é um corajoso caçador de ratos. Max odeia ser chamado de “gracinha” e de “fofinho” e também não gosta quando amarram um laço no pescoço dele. Afinal, nada disso combina com um gato que não tem medo de nada.

FIGURA 104:
Max, o corajoso



Fonte: VERE, 2014

Para provar sua valentia, Max decide virar um grande caçador de ratos. Como nunca fez isso antes, ele sai à procura do que é um rato antes de começar sua caçada. Ele pergunta à mosca, aos peixes, aos passarinhos, ao elefante e ao coelho se eles são ratos. Todos negam, mas dão dicas ao Max sobre onde é possível encontrar o rato. Quando finalmente encontra com o rato, Max faz a mesma pergunta que fez aos outros animais, mas é enganado pelo pequeno animal, que afirma ser um monstro. Max, confundido pelo rato, passa o resto da história pensando que o monstro é o rato e chega à conclusão de que caçar “ratos”, é uma tarefa muito difícil. Finalmente ele reflete e chega à conclusão de que não precisa ser *Max, o corajoso* o tempo inteiro e decide caçar “monstros”.

Este livro apresenta uma ironia desencadeada pela contradição que o rato estabelece entre o texto verbal e o texto visual: “Quem, eu? Claro que não, eu sou um monstro! – diz o rato”. A partir desse momento, acompanhamos as ilustrações do ponto de vista do gato: o texto verbal diz “rato”, enquanto o texto visual diz “monstro”. De que forma, então, as crianças desta turma compreenderiam a contradição apresentada?

A leitura foi realizada no dia 1º de setembro de 2016 e contou com a presença de todas as crianças. O evento teve duração de 10'11'' (dez minutos e onze segundos). Iniciei a leitura apresentando o título do livro às crianças. A imagem abaixo mostra como estávamos organizados para a leitura e para a gravação do evento.

FIGURA 105:
Roda de leitura - *Max, o corajoso*



Fonte: acervo pessoal

Professora Bruna: *Max, o corajoso*. O autor dessa história é o Ed Vere.

Santiago: Ele, ele mata os bandidos.

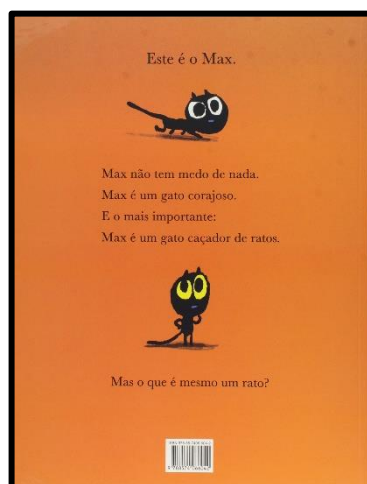
Professora Bruna: Será que ele mata os bandidos?

Nara: Vamos ver na quarta capa⁴⁸?

Podemos inferir que a sugestão de Nara para “ver na quarta capa” tem o objetivo de tentar encontrar uma resposta para a pergunta de Santiago antes que a leitura se iniciasse. Atendo a solicitação de Nara e faço a leitura da quarta capa mostrando-a às crianças:

⁴⁸ A quarta capa dos livros de literatura, salvo raras exceções, é um paratexto que auxilia o leitor a localizar-se na história ao contextualizar o livro por meio de uma breve sinopse e/ou de um pequeno recorte da narrativa. Desde a primeira roda de leitura literária, explorei com as crianças a quarta capa dos livros de literatura com os quais trabalhei, com o objetivo de propiciar a apropriação, por essas crianças, da função desse paratexto. Assim, em pouco tempo, passaram a me pedir que lesse a quarta capa dos livros com o objetivo de se situarem acerca do conteúdo da obra. Constatei que elas rapidamente perceberam que a quarta capa trazia informações sobre a história, as quais podiam ser úteis para a compreensão do enredo e para a confirmação ou refutação de hipóteses que eu as instigava a elaborar ao explorarmos, por exemplo, a capa dos livros literários. Aos poucos, portanto, elas foram se apropriando da função desse paratexto e solicitando que eu lesse a quarta capa dos livros.

FIGURA 106:
Max, o corajoso



Fonte: VERE, 2014

Após a leitura, Clara comenta:

Clara: Tem mais dois gatos aí!

Professora Bruna: Tem mais dois? Quem são esses mais dois gatos?

Benício confirma a afirmação de Clara e tenta responder minhas perguntas contando e apontando para os gatos presentes na quarta capa:

Benício: Olha... um, dois!

Professora Bruna (reelaborando a pergunta que havia feito anteriormente): Quem serão esses dois...

Nara (me interrompe): É o Max!

Professora Bruna: Você acha que os dois são o Max?

Nara (meneando a cabeça afirmativamente): Eu vi um filme do Max, o coelhinho!

Quando chegamos na parte da narrativa em que o rato engana Max, Santiago foi o primeiro a se pronunciar. Vejamos o trecho lido:

- Oi, por algum acaso você é um rato?
- Quem, eu? Claro que não, eu sou um monstro! – diz o rato. – Mas acabei de ver um rato dormindo ali...
- Se você for rápido, talvez consiga encontrá-lo.
- Muito obrigado – diz Max”.⁴⁹

Santiago: Ele é o rato.

⁴⁹ O livro não possui numeração de páginas.

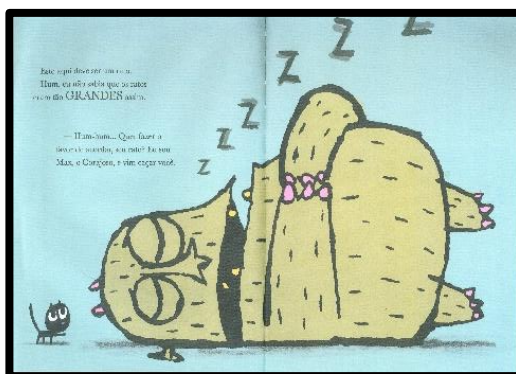
Professora Bruna: Mas olha quê que ele falou (releio o trecho): “Quem, eu? Claro que não, eu sou um monstro! – diz o rato”.

Santiago: Hum...

Dou continuidade à leitura.

Professora Bruna: “Este aqui deve ser um rato. Hum, eu não sabia que os ratos eram tão GRANDES assim”.

FIGURA 107:
Max, o corajoso



Fonte: VERE, 2014

Beatrice: Não! É monstro!

Professora Bruna (lendo): “Hum-hum... Quer fazer o favor de acordar, seu rato? Eu sou Max, o corajoso, e vim caçar você”.

Beatrice: Não é rato, é monstro!

Professora Bruna: Uai, é monstro? Mas olha só (volto à página anterior): o Max perguntou assim (releio o trecho): “por algum acaso você é um rato?”

Clara: Só que eu tô vendo a cauda de rato...

Professora Bruna: Eu também, mas olha só (continuo a ler): “Quem, eu? Claro que não, eu sou um monstro! – diz o rato. – Mas acabei de ver um rato dormindo ali... – Se você for rápido, talvez consiga encontrá-lo”.

Beatrice: Mas é monstro

Professora Bruna: Pois é, o que está acontecendo então?

Santiago: Ele tá dormindo (imita barulho de ronco levantando e abaixando os ombros).

Professora Bruna: Vamos ver o que vai acontecer.

Professora Bruna (lendo): “–Acorda, rato! Acorda! – berrou Max, pulando na cabeça do monstro. – Eu sou Max, o corajoso caçador de ratos, e vou comer você inteirinho!”

Bento: Mas ele é pequeno.

Professora Bruna: Verdade, Bento. E aí?

Beatrice: Ele (apontando para o monstro) que é grande.

Professora Bruna: Quem é grande?

Beatrice: O monstro.

Professora Bruna (lendo): “–Hum, não sabia que os ratos tinham dentes tão GRANDES.”

Beatrice: Acho que é monstro.

Professora Bruna (lendo): “Nhac!”

Bento: Comeu o Max.

Professora Bruna: Quem comeu o Max?

Clara: O monstro.

Beatrice: O monstro (imita o som de monstro).

Professora Bruna: O que aconteceu?

Bento: Espirrou e voou. O rato tá voando.

Professora Bruna: O rato está voando?

Bento (rindo): Não, o Max tá voando.

Dou continuidade à leitura. Quando a história chega na última página, as crianças comentam:

FIGURA 108:
Max, o corajoso



Fonte: VERE, 2014

Bento: Ele é um rato.

Santiago: Não é monstro.

Benício: Esse é um rato.

Professora Bruna: E aí, gente?

Caio (apontando para o rato): Ele é um monstro.

Professora Bruna: É um monstro ou é um rato?

As crianças respondem que é um rato.

Professora Bruna: É um rato!

Clara (apontando para o rato): Ele tá mentindo!

Professora Bruna: Quem tá mentindo?

Clara: O rato.

Professora Bruna: Mentindo pra quem?

Clara: O gato.

Professora Bruna: Quê que ele mentiu, Clara?

Clara: Que ele era monstro. Mentiu!

Professora Bruna: Mentiu mesmo! E falou que quem era o rato?

Benício (apontando para o monstro): ele!

Professora Bruna: Foi isso mesmo gente. O rato mentiu, enganou o Max.

Nara: E isso não é legal!

Professora Bruna: Não é. Ele foi muito esperto, né?

Nara: Senão o Max ia comer ele.

A análise dos eventos apresentados acima, bem como a leitura de outras obras com semelhantes características – o contraponto entre palavra e imagem – nos permitiram refletir sobre as diferenças nas produções de sentidos estabelecidas por essas crianças. *Max, o corajoso* aposta em um texto verbal mais simples e com repetições. O fato de ele se remeter a vários animais diferentes repetindo a pergunta “oi, por acaso você é um rato?” facilita o entendimento das crianças. Por meio da repetição, as crianças podem compreender e se apropriar do novo, do angustiante, do prazeroso: “[...] mediante a repetição, a criança ordena suas emoções, disciplina seu mundo interno, dando-lhe logicidade” (GOUVÊA, 2007, p. 127). Dessa forma, é possível questionar se as características desse texto facilitaram a compreensão do enredo pelas crianças. Além disso, existe uma norma apresentada pela obra de que gatos comem ratos. Talvez essas crianças também já tivessem conhecimento desse padrão e, por isso, foi possível a elas entender a subversão proposta pelo autor.

Em contrapartida, a obra de Marta Altés, além da contradição entre os textos verbal e imagético, apostou também na ironia e no humor para completar o sentido das imagens. O texto verbal,

como apresenta os fatos pela perspectiva do cachorro, não contém ironia ou humor. Estes se fazem presentes a partir das ilustrações, que contradizem o discurso do protagonista. Isso significa que o humor e a ironia da narrativa se perderiam sem a presença do texto imagético. Como dito anteriormente, para que as crianças consigam entender subversões textuais, é necessário que elas tenham se apropriado da norma contextual. Talvez, a dificuldade dessas crianças em apreender a ironia e o humor da narrativa provenha do fato de elas desconhecerem que cachorros podem ser arteiros, bagunceiros e desastrados. Por isso, ao final da história, elas empreendem um esforço de significação para explicar o nome gravado na coleira: ela deve ser de outra pessoa, a pessoa escreveu outro nome, ele não sabe o nome dele. Além disso, o modo como eu li a palavra “não” pode ter afetado a produção de sentidos das crianças. Bakhtin (2012) revela que na interação verbal a entoação pode assumir um sentido independentemente da composição semântica da fala. Assim, poderíamos falar por meio da entoação, substituindo a parte verbal da palavra expressa. O caráter emotivo e expressivo cria uma estreita relação com a palavra. A prosódia seria a parte não-verbal do discurso verbal capaz de criar, junto com a palavra, um ambiente interpretativo. Ao ler a palavra “não”, acredito não ter dado a ênfase necessária ao contexto enunciativo para que as crianças pudessem perceber que era uma fala admoestadora. Se assim o tivesse feito, provavelmente poderia ter interferido no curso das significações das crianças.

3.7. RAPOSA

Raposa, escrito por Margaret Wild e ilustrado por Ron Brooks, da editora Brinque-Book, é um livro que apresenta um diálogo entre os textos verbal e visual mostrando o quanto os sentidos da narrativa podem ser ampliados com a interação dessas duas linguagens. As cores laranja, vermelho, marrom e preto evocam a atmosfera de traição, inveja e dor que conduzem a trajetória dos personagens. Além disso, é mais um livro, integrante do *corpus* desta pesquisa, que nos possibilita refletir sobre o tratamento dado aos temas delicados.

A história começa com um incêndio que toma boa parte de uma floresta. Dessa tragédia nasce a amizade entre Cão e Galha. Cão é cego de um olho e Galha, em consequência do incêndio, tem a asa ferida e não pode mais voar. Essas limitações reforçam o vínculo entre eles, pois Cão passa a ser as asas de Galha e ela, seus olhos. “Voa, Cão, voa! Eu serei o olho que lhe falta, e

você será minhas asas”⁵⁰. Os dois correm livres pela vegetação cerrada. Estão felizes e em paz, até que Raposa aparece “com seus olhos ferinos e pelo grosso e avermelhado”. Ela carrega o cheiro de “raiva, inveja e solidão”. Cão lhe oferece casa e comida. Já fazendo parte da vida dos dois, Raposa tenta convencer Galha a abandonar Cão, com a justificativa de que é capaz de correr muito mais rápido que o vento.

Tentada em ver reproduzida a sensação de liberdade e velocidade do voo e com a possibilidade de poder ter mais e melhor, Galha cede e dá um passeio montada nas costas de Raposa. Ela gosta da sensação de poder quase voar. Decide, então, abandonar Cão e seguir com Raposa vida afora. Entretanto, essa troca tem consequências trágicas e Galha percebe, ao final, que a invejosa e solitária Raposa queria, na verdade, apenas separá-la de Cão: “Agora, você e Cão saberão o que é a solidão”. Em meio ao deserto vermelho e quente, Galha se sente queimando: “seria tão fácil morrer aqui”, mas, ao se lembrar de Cão acordando e sentindo sua ausência, começa, cambaleando, seu trajeto de volta pra casa.

O evento a seguir ocorreu no dia 07 de junho de 2016, durou 16’07” (dezesesseis minutos e sete segundos) e contou com a presença de todas as crianças. A gravação não possibilitou compreender algumas falas das crianças porque o livro ficou posicionado na frente da câmera, tampando algumas delas.

FIGURA 109:
Roda de leitura - Raposa

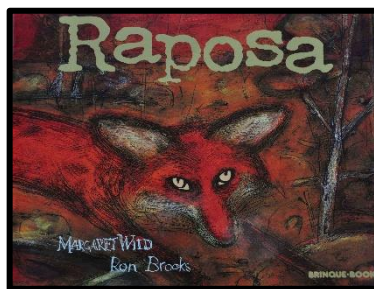


Fonte: acervo pessoal

Peguei o livro na biblioteca e as crianças, ao observarem a capa do livro, começaram a mencionar a Raposa. Ao perceber isso, iniciei a roda de leitura com uma pergunta:

⁵⁰ O livro não possui numeração de páginas.

FIGURA 110:
Raposa



Fonte: WILD, 2005

Professora Bruna: Mas deixa eu perguntar uma coisa pra vocês. Eu nunca li essa história aqui na sala. Como que vocês sabem que é sobre uma raposa?

Clara: A gente sabe. Por causa que tem uma raposa ali (apontando para a capa)!

Professora Bruna: Ah, verdade! Por causa que tem uma raposa aqui. E o título dessa história é *Raposa*.

Nara: Só raposa?

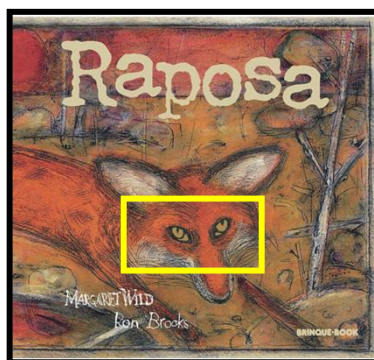
Professora Bruna: Só raposa. Chama *Raposa*. Tá escrito aqui ó (passo o dedo por baixo do escrito): *Raposa*!

Bento (se levanta e aponta para os olhos da Raposa): Olha os olhos dela!

Professora Bruna: Pois é, Bento, eu ia perguntar isso agora. Quê que tem os olhos dela?

Clara (apontando para os olhos no livro): “preto” (podemos inferir que ela estava se referindo aos riscos pretos presentes nos olhos da Raposa).

FIGURA 111:
Raposa



Fonte: WILD, 2005

Nara: É porque eu acho que ela tá querendo comer alguma pessoa.

Professora Bruna: Será, Nara? Vocês acham que essa Raposa é uma Raposa do bem ou uma Raposa do mal?

Nara: Do mal!

Professora Bruna: Por que vocês acham isso?

Bento: Eu tenho medo dos “lobos mais”. Eles comem pessoas!

Professora Bruna: Entendi. Mas deixa eu falar uma coisa, isso aqui é lobo mal ou raposa?

Beatrice: É raposa.

Professora Bruna: Mas aqui, eu queria entender uma coisa. O Bento virou pra mim e falou assim: “olha os olhos dela”. E eu queria saber o quê, Bento, te chamou atenção nos olhos dessa raposa.

Clara (colocando os dedos nos olhos do desenho): Ele tá preto!

Santiago: Ele tá bravo.

Professora Bruna: Será que o olho tá mostrando que é um olho de raposa brava?

Bento: Eu acho que a raposa vai matar alguém com uma arma.

Benício (se dirigindo a Bento): Não vai, não.

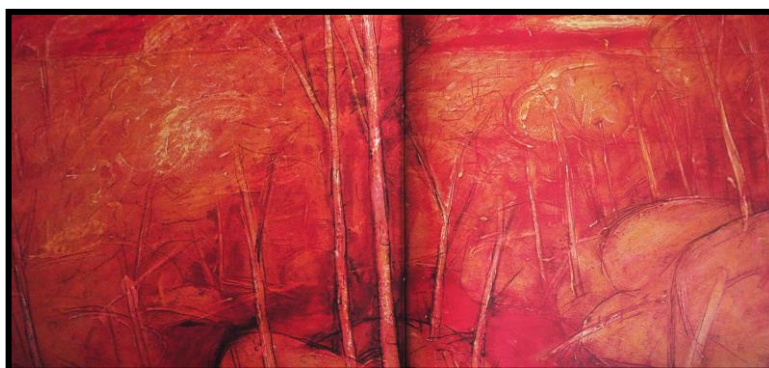
Professora Bruna: Ah, então nós vamos ter que continuar a ler pra descobrir, né? Porque vocês estão levantando hipóteses muito legais. Aí a gente tem que ler pra descobrir o quê que de fato acontece. Se a raposa vai comer alguém, se não vai; se ela vai matar alguém, se não vai...

Beatrice: Se vai!

Professora Bruna: Quem escreveu esta história foi a Margaret Wild. E quem ilustrou foi o Ron Brooks.

Abro a página e a folha de guarda mostra uma floresta vermelho-alaranjada.

FIGURA 112:
Raposa



Fonte: WILD, 2005

Beatrice: Tá laranja.

Professora Bruna: Por que será que tá laranja?

Nara: É porque o céu tá laranja.

Clara: E tá escura também.

Nara: Eu tô vendo uma sombra.

Professora Bruna: Pois é, gente. Quê que será que tá acontecendo nessa floresta?

Santiago: Eu tenho medo da raposa.

Beatrice: Será que tem um lobo? Será?

Professora Bruna: Não sei. Vamos ver! (virando a página)

FIGURA 113:
Raposa



Fonte: WILD, 2005

Beatrice: Ô ou!

Nara: Agora a Raposa pegou um pássaro.

Professora Bruna: Vocês acham que essa aqui é a Raposa?

As crianças respondem afirmativamente acenando com a cabeça, mas Beatrice se opõe:

Beatrice: Não! Tem um rabo aqui (apontando para seu bumbum).

Professora Bruna: Pessoal, olha quê que a Beatrice está falando. Pessoal, vocês falaram que essa aqui é a Raposa e a Beatrice falou assim: “não”. Por que não, Beatrice?

Beatrice: Porque tem uma cauda.

Professora Bruna: E raposa não tem cauda, não?

Clara: Tem!

Nara: Na história do pato tem cauda!

Professora Bruna: Tá, mas será que esse bicho que tá aqui é o mesmo que está na capa?

Clara: É.

Beatrice: Não! Acho que é o... será que... olha o passarinho da boca dele... Parece um auau!

Professora Bruna: Ah, olha só o que a Beatrice falou: “parece um cachorro”. Eu também acho que esse bicho é um cachorro. Sabe por quê? (mostro a capa novamente às crianças) Olha só como os olhos desse cachorro estão diferentes dos olhos da raposa. Eu acho que é um cachorro com uma ave na boca. E o que será que esse cachorro vai fazer com essa ave na boca?

Bento: Tá esmagando!

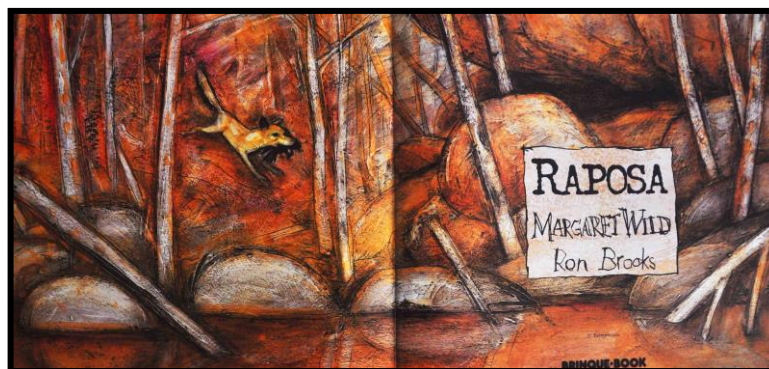
Santiago: Vai engolir.

Tomaz: Tá correndo.

Beatrice: Será que vai partir?

Professora Bruna: Vão ver, vão continuar (virando a página).

FIGURA 114:
Raposa



Fonte: WILD, 2005

Professora Bruna: E agora?

Beatrice: Tá voando!

Professora Bruna: Parece que tá voando, né, Beatrice? Eu acho que ele está correndo tão rápido que parece que ele tá voando. Olha só a perna aberta dele de cachorro correndo.

Quando Beatrice disse, no instante em que eu virei a página, que o cachorro estava voando, eu não a questionei sobre o embasamento de sua afirmação, ou seja, não perguntei por que ela achou que o cachorro estava correndo. Qual ou quais aspectos da ilustração chamaram a atenção de Beatrice que a permitiram fazer esse comentário? Podemos inferir que ela pensou como eu: o cachorro está correndo tão rápido que parece estar voando. Mas é legítimo supor também que Beatrice, devido à perspectiva em que o cachorro se encontra, não conseguiu perceber as patas do cão tocando o chão, estando ele, dessa forma, “flutuando” na página.

Professora Bruna: ...e me conta uma coisa, a floresta. Como que a floresta tá agora?

Clara: Escura!

Professora Bruna: Ela ainda tá laranja?

Clara: Não!

Professora Bruna: Então por que será que ela tá assim agora?

Beatrice: Já sei!

Professora Bruna: Fala, Beatrice!

Beatrice: Tá escrito lá (apontando para o livro).

Professora Bruna: Ah, aqui tem um escrito mesmo. Mas aqui tá escrito o título da história: *Raposa*; e os autores: Margaret Wild e Ron Brooks. E aqui embaixo é a editora: Brinque-Book.

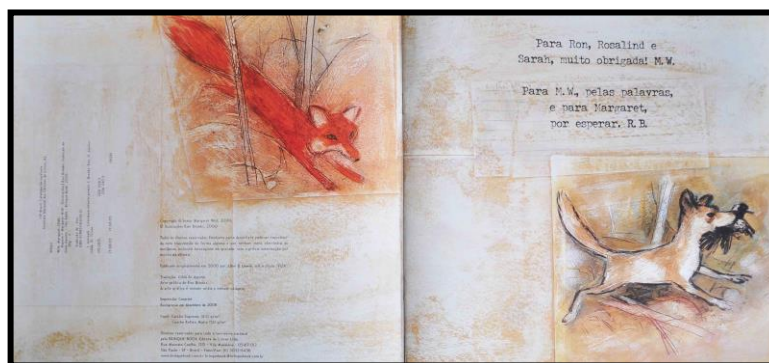
Benício (apontando para o livro e fazendo com os dedos o gesto que representa a palavra “não”): Aqui tá! Aqui não tá! Aqui tá! Aqui não tá!

Professora Bruna: Ah, verdade. Tem uns pedaços que ainda estão laranja, né?

Nara: Vai, continua.

Viro a página.

FIGURA 115:
Raposa



Fonte: WILD, 2005

As crianças vibram apontando para o livro: A raposa!!!

Professora Bruna: Apareceu a raposa! O quê que ela tá fazendo?

Nara: Ela tá correndo também.

Tomaz: Ela vai comer o cachorro.

Benício: Ô, professora, a raposa está tentando comer a “aven” [ave]?

Professora Bruna: Ah, você acha que a raposa está tentando comer essa ave aqui?

Benício balança a cabeça afirmativamente.

Professora Bruna: Então quê que o cachorro está fazendo com ela na boca?

Benício (batendo as mãos nas pernas imitando um cavalo trotando): Correndo.

Professora Bruna: Correndo para quê?

Clara: Longe da raposa.

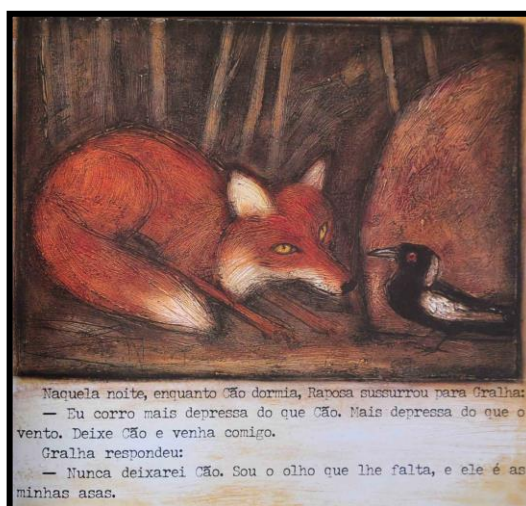
Professora Bruna: Então será que o cachorro poderia estar tentando salvar a ave da raposa? Ou será que a raposa quer comer os dois? Ou será que o cachorro e a raposa querem comer a ave? Vão continuar a ler?

Início a leitura do texto escrito.

Aos 13'29'' (treze minutos e vinte e nove segundos), chego na parte em que Raposa sussurra para Galha: “Eu corro mais depressa do que Cão. Mais depressa que o vento. Deixe Cão e venha comigo. Galha respondeu: ‘Nunca deixarei Cão. Sou o olho que lhe falta e ele é as minhas asas’”.

FIGURA 116:

Raposa



Fonte: WILD, 2005

A partir desse momento, algumas crianças começam a se aproximar do livro e a ficar sentadas em cima dos pés com os joelhos apoiados no chão.

Entretanto, aos 14'30'' (catorze minutos e trinta segundos), Santiago e Bento começam a dispersar brincando entre eles e permanecem assim até o final da leitura. As demais crianças continuaram bem próximas ao livro, interessadas na história.

Após o término da leitura, pergunto às crianças que ainda participavam do momento:

Professora Bruna: Essa história tem um final feliz?

Clara: Claro que não!

Professora Bruna: Por que, Clara?

Clara: Ah, não sei.

Tomaz se levanta, respira fundo, espreguiça e, suspirando, diz:

Tomaz: Essa é muito grande, né?

A despeito das diversas possibilidades de análise que esse evento suscita, consideramos importante explorar a compreensão dessas crianças sobre uma obra com um tema profundo e cheio de simbologias, que fala de amizade, lealdade, inveja, ciúme e traição. O livro possui 36

páginas, o que não o difere de outras obras com as quais as crianças interagiram durante o ano. Além disso, a quantidade de texto verbal por página é pequena, fazendo com que as ilustrações tomem maior relevância na narrativa. No catálogo da editora Brinque-Book, este livro está indicado para crianças a partir de cinco anos de idade.

A dispersão de Bento e Santiago ocorreu quando faltava cerca de quatro minutos para o término da história. E Tomaz, que não se distraiu em nenhum momento, comentou que achou o livro muito grande. Como essas crianças já protagonizaram eventos com um maior tempo de duração e já vivenciaram textos de maior extensão, procurei entender melhor o que ele estava querendo dizer quando mencionou o tamanho da história. A leitura corporal de Tomaz indicava cansaço. O que teria, então, tornado a leitura tão exaustiva para essa criança? Podemos pensar, talvez, que o grau de complexidade temática do livro tenha suscitado um grande esforço emocional e cognitivo. O desconforto, possivelmente, pode ter sido acarretado tanto pela não acessibilidade à temática, quanto pelo ambiente imagético retratado. As cores utilizadas – vermelho, laranja, marrom, preto, verde escuro e azul – contribuíram para criar uma atmosfera que fosse ao encontro do enredo, conduzindo a trajetória dos personagens. Biazetto (2008) lembra que as cores permitem ao leitor alcançar significados bastante diversos e que, além disso, podem gerar diferentes sensações no observador. Ainda de acordo com a autora, as relações entre as cores garantem a expressividade das imagens. O jogo de cores em *Raposa* contribui para que as ilustrações encantem e, ao mesmo tempo, comuniquem-se com o leitor, em “um diálogo que não se esgota no primeiro momento, mas convida a criança ou o jovem a revê-la, ir e voltar pelas páginas, retomar algum detalhe, olhar novamente” (BIAZETTO, 2008, p. 79). Apesar do cansaço, Tomaz não desistiu da história. Tal fato nos leva a pensar que as crianças gostam de se debruçar sobre as coisas complexas a fim de decifrá-las. Entretanto, isso exige um esforço que muitas vezes impacta na permanência das crianças no jogo proposto.

Apesar de as crianças não terem conseguido estabelecer todos os sentidos propostos pela narrativa, isso não inviabiliza a leitura de textos que compartilhem da mesma complexidade. Clara afirmou que a história não tinha um final feliz; Bento chamou atenção para os olhos da Raposa; Santiago sentiu medo da Raposa; Nara justificou os tons laranja e vermelho como um reflexo da cor do céu; Benício criou hipóteses acerca do que o Cão poderia fazer com a ave em sua boca. É significativo atentarmos para os sentidos que não foram explicitados. Estes estão guardados em espaços íntimos e poderão ser evocados para erigir novas significações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A distância mais curta entre dois pontos pode ser a linha reta, mas é nos caminhos curvos que se encontram as melhores coisas.

Lygia Fagundes Telles

O caminho que percorremos ao longo da dissertação tentou construir uma linha argumentativa que nos oportunizasse responder a pergunta sobre a necessidade – ou não – de classificação dos livros de literatura infantil por faixa etária.

Iniciamos nosso trajeto considerando a viabilidade de moldar nossa pesquisa às possibilidades de captar a voz das crianças. Explorando suas múltiplas linguagens e alicerçadas na crença de que mesmo as crianças ainda bem pequenas têm o que dizer, optamos por ir a campo e escutá-las, certas de que o diálogo entre as crianças e as obras traria contribuições para o tema central deste trabalho.

O caráter coletivo da produção de sentidos deve ser sublinhado neste estudo, comprovando a força da dimensão discursiva da linguagem e das interações verbais como constitutivas dos sujeitos. Em muitos momentos, observamos que as dinâmicas em sala propiciaram que as crianças pudessem trocar informações, interpretações e ajudar umas às outras na compreensão das obras. Dessa forma, os espaços de narrativas propostos durante a coleta de dados foram territórios de criação de sentidos e significados, de troca de experiências, de construção de conhecimentos e de imaginação.

As falas das crianças reforçaram a ideia de que elas não apenas reproduzem a cultura, mas também são ativas na produção de conhecimento. As crianças são competentes, curiosas e criativas e interrogam o mundo na busca de respostas. Assim, elas têm muito o que dizer sobre suas apropriações. Para tanto, é preciso reconhecer-lhes o direito de serem sujeitos e autoras da cultura, devolvendo-lhes sua voz. Imbuídas dessa concepção acerca das particularidades e das potencialidades das crianças, optamos por tentar desvendar o que elas tinham a nos dizer sobre a classificação etária dos livros de literatura infantil. Nosso intuito não era chegar a *uma* verdade, mas buscar aproximações das formas como as crianças experimentam a palavra literária.

Acreditamos que por meio da escuta e do olhar sensível foi possível compreender como elas apreendem as narrativas verbais e imagéticas dos livros de literatura infantil, os recursos dos quais elas lançam mão para se apropriarem dos textos, qual o impacto de suas experiências de vida para o entendimento das obras e como suas vivências com a literatura influenciam nas suas significações.

Além disso, ouvir as crianças nos oportunizou (re)pensar sobre as peculiaridades do pensamento infantil e reiterar nosso entendimento sobre as relações unilaterais de poder entre adultos e crianças. As crianças são repórteres competentes das coisas que as afetam e, portanto, cabe aos sujeitos mais experientes da cultura saber interpretar suas falas.

Traçamos um histórico das concepções de infância e de literatura para que essas ideias nos dessem escopo para situar e entender como se estrutura, nos dias de hoje, a produção editorial de livros de literatura para a infância. Observamos que existe um mosaico de percepções sobre crianças e infâncias e que muitas delas ainda se alicerçam em modelos vigentes no século XIX. O mesmo acontece com algumas obras de literatura infantil que ainda respiram ares da década de 1920. Entretanto, muitos escritores, ilustradores e designers gráficos confiam na capacidade das crianças de atribuírem sentidos e significados a textos literários que têm na arte seu principal ponto de apoio. Ouvir, ler e contar histórias insere as crianças na cultura e as possibilita descobrir outros significados para a experiência humana. Fomentar a leitura de textos literários, desde a mais tenra idade, não é importante apenas por dialogar com o universo infantil, mas também porque permite às crianças experiências estéticas e expressivas potencializadas pelas obras literárias a elas destinadas.

Mas quais são os livros literários que devemos oferecer as crianças?

Desde o seu nascimento, as crianças empreendem um caminho na busca de estabelecer significados para o mundo. Nesse intento, elas leem gestos, expressões, vozes, ritmos, entonações, imagens e essas ações vão formando um arcabouço de possibilidades para se constituírem como sujeitos do e no mundo. Todos esses esforços de compreender e significar o mundo se dão, dentre outras formas, pela interação com os objetos da cultura com os quais as crianças têm contato e pela relação com os sujeitos mais experientes que com elas convivem. Também as interações com seus pares são excelentes oportunidades de aprendizagem e conhecimento. As crianças acessam múltiplas linguagens na sua aventura de se constituírem

como sujeitos, pois elas apreendem o mundo de forma holística. Todavia, é a linguagem verbal o principal mediador entre a criança e a cultura. Assim, o livro de literatura, como texto escrito, imagético e como um compêndio histórico de saberes e de conhecimentos dos seres humanos, porta uma infinidade de possibilidades para as crianças entrarem nas convenções que simulam o mundo, que se parecem com suas vivências, mas acontecem em outros tempos e espaços.

Contudo, para que a experiência de leitura literária alcance a dimensão da formação estética, são necessários dois fatores fundamentais: a qualidade dos livros oferecidos às crianças e também a formação dos mediadores de leitura.

A despeito dos livros infantis que apontam para um viés moralizante e didático, a produção editorial contemporânea tem investido em livros que apresentam uma pluralidade de discursos e que convida tanto adultos, quanto crianças a se aninharem no texto. São obras produzidas cuidadosamente e que possibilitam ao leitor uma trajetória de formação estética. Além disso, apresentam zonas silenciosas nas quais só o leitor sabe para onde será conduzido. Esses implícitos, tais como as elisões e as metáforas visuais, captam o leitor para entrar na história. São livros que convocam um leitor ativo que se apropria da obra em diálogo com as suas vivências e os capacitam a buscar cada vez livros mais complexos. Essas operações cognitivas e emocionais, atualizadas a cada nova leitura, só conseguirão ser acionadas se as crianças estiverem frente a frente com livros que possuam qualidade estética. Assim, queremos enfatizar nossa postura diante do que é ofertado para as crianças. As diferentes visões sobre o mundo, o olhar que acolhe e hospeda, a criticidade diante da cultura de massa somente serão alcançados se as crianças estiverem em contato com obras que contemplem a arte de narrar, poetizar e ilustrar.

Apontamos a mediação como outro fundamento que impacta a experiência das crianças com os textos literários. Uma mediação adequada e eficaz contribui para a educação literária e para a formação do leitor. No entanto, para que a mediação cumpra adequadamente o objetivo de formar leitores, é preciso que o mediador saiba definir e aplicar critérios de seleção de livros, considerando, para tanto, as especificidades da primeira infância. Ele necessita ser capaz também de organizar tempos e espaços de leitura; planejar e reconhecer situações de aprendizagem que promovam o desejo de ler e de interagir com textos literários e informativos. Finalmente, uma boa mediação demanda o domínio de conteúdos, técnicas e instrumentos que

lhes permitam estimular o interesse pela leitura e fomentar o debate instigante sobre os textos, mantendo sempre o interesse e o desejo de ampliar as experiências das crianças.

As experiências apresentadas ao longo deste trabalho revelaram os desafios inerentes à pesquisa com crianças. Ter a criança como um depoente privilegiado amplia nossas aproximações com seus modos de enxergar e entender o mundo. Todavia, ser a pesquisadora de minha própria prática, muitas vezes, obscureceu as interações ocorridas.

Ao assistir as gravações em vídeo, pude perceber a dificuldade de considerar todas as falas das crianças. O contexto da sala de aula de crianças pequenas é permeado pela sobreposição de linguagens, por falas emparelhadas, por conversas paralelas, o que dificulta o acolhimento, por parte do professor, de todas as ideias explicitadas. As crianças, ao responderem as provocações feitas por mim, durante os eventos de leitura literária, criaram redes de significações com afirmações, questionamentos e expressões corporais. Como professora, não me furtei ao desafio de perceber e recolher todas as enunciações produzidas.

Ao assistir aos vídeos, verifiquei que ideias interessantes sobre os textos não foram captadas e que isso impactou o caminho da mediação literária. Digo isso porque a opção por atender a uma determinada colocação e não a outra, gerou a condução do entendimento da narrativa por um caminho, o que contribuiu para o alargamento ou redução das apropriações feitas pelas crianças. Não obstante, acredito que o meu papel como professora da turma, que esteve o tempo todo entrelaçado com o meu ofício de pesquisadora, contribuiu para minimizar o lugar das crianças como simplesmente meus objetos de estudo. A relação já estabelecida entre mim e elas e o uso de uma atividade que já fazia parte da rotina diária da instituição mitigou as questões éticas concernentes às estruturas de poder adulto-criança. Ouvir as crianças neste estudo e estimular sua participação na pesquisa teve como objetivo central tentar garantir aspectos do trabalho literário que são de direito e de interesse das próprias crianças.

Outro aspecto relevante dessa dupla atribuição entrelaça a função do mediador com a oferta literária. Independentemente do livro escolhido e das hipóteses levantadas, por mim, sobre as possibilidades de atribuição de sentidos feitas pelas crianças, procurei não emitir juízos de valor sobre suas ideias e opiniões e nem as conduzir para um resultado pré-determinado. Procurei seguir uma linha de argumentação e questionamentos que tornassem visíveis suas possibilidades e limitações. Meu intento foi o de não sobrepor às crianças o meu papel de

pesquisadora camuflando e/ou apagando suas falas. As especificidades e o encantamento do trabalho com crianças estão justamente na subversão, no inesperado: elas sempre nos conduzem “pela estrada afora”. Contudo, diferentemente de *Chapeuzinho Vermelho*, nesta estrada, ninguém caminha sozinho.

Baseado nessas premissas e a partir da reflexão sobre o meu papel de mediadora, consideramos a importância de abrir espaço para a participação das crianças durante a leitura literária, a fim de instaurar uma matriz dialógica em que elas pudessem, pouco a pouco, assumir a autoria de suas ideias e partilhá-las com os colegas. Acolher as falas das crianças e os seus diferentes modos de participação, questionar seus pontos de vista, ampliar seus olhares, possibilitar a construção de outros sentidos é função do mediador. Entretanto, é igualmente seu papel entender e aceitar seus limites de apropriação. E isso só é possível se o professor tiver ciência das peculiaridades que envolvem o desenvolvimento cultural infantil.

O caminho teórico-metodológico percorrido nos possibilitou discutir a conveniência dos conteúdos dos livros de literatura infantil e as especificidades dos destinatários dessas obras. A categorização dos livros de literatura infantil por faixa etária é feita por adultos que, por terem mais experiência, se dão ao direito de determinar o que é bom ou não para as crianças. Contudo, as crianças possuem particularidades que transcendem o entendimento de sujeitos que não habitam mais a infância. Assim, muitas editoras, programas de incentivo à leitura, bibliotecas, professores e pais imbuídos do entendimento de saber o que é bom ou não para as crianças, censuram os temas, as imagens, as dimensões textuais, o vocabulário, escalonando-os por faixas etárias.

Esta pesquisa nos permitiu verificar que não é a faixa etária a categoria de acesso das crianças aos livros de literatura. São muitas as variantes que impactam a apropriação de uma determinada obra pelo público infantil. A história de cada criança e a maneira como cada uma vive sua infância interferem nos modos de compreensão da leitura. A liberdade de poder explicitar seus entendimentos coletivamente favorece a construção de significados.

A análise dos eventos literários deu visibilidade às questões apresentadas acima. A leitura de livros em capítulos, por exemplo, nos permitiu superar a afirmação de que para que as crianças gostem e entendam a história, os livros precisam ter muitas ilustrações e pouco texto escrito. A leitura de livros como *Lá e Aqui* e *Raposa* nos possibilitou também pensarmos sobre a

oportunização do contato das crianças com narrativas que lidam com temas delicados, com o propósito de elaborarem estratégias emocionais que lhes permitam lidar com as agruras da vida. As crianças ficam atentas ao clímax das narrativas, mas anseiam pelo “felizes para sempre”, pela volta à normalidade. Entretanto, na vida real, nem sempre há episódios com finais jubilosos e venturosos. Há também o livro *Não!*, de Marta Altés, indicado para crianças a partir de dois anos, que possui uma complexa relação entre texto e imagem, a qual não foi captada pelas crianças de três anos. Entretanto, não podemos negar as apropriações particulares feitas por elas. Em todos os eventos relatados, podemos afirmar que houve atribuição de sentidos, mesmo que estes fossem diferentes das intenções propostas pelos autores. É necessário pontuarmos que as vivências literárias, ainda que diversas, contribuem para que, cada vez mais, as crianças sejam capazes de se debruçarem sobre obras mais complexas, lerem as entrelinhas e estabelecerem critérios estéticos para a construção de seus acervos particulares.

A história de vida de cada criança, suas experiências com textos literários e a qualidade da mediação instituem os modos de leitura e os livros que a elas devem ser oferecidos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRANTES, Angelo Antonio. **A educação escolar e a promoção do desenvolvimento do pensamento: a mediação da literatura infantil.** 2011. 248 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

ABREU, Ana Paula Bernardes. Revelações que a escrita não faz: a ilustração do livro infantil. **Revista eletrônica do grupo de pesquisa em cinema e literatura**, Marília, v. 1, n. 7, Ano VII, p. 328-341, dez. 2010. Disponível em: <http://www.marilia.unesp.br/Home/RevistasEletronicas/BaleianaRede/edicaon7/Revelacoes_que_a_escrita.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2017.

ALBUQUERQUE, Cinthia Silva de. **Os acervos, os espaços e os projetos de leitura em instituições públicas de Educação Infantil do Recife.** 2013. 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013.

ALCÂNTARA, Flávia. **Um clássico in versões: representações de infância em textos verbais e imagens de Chapeuzinho Vermelho.** 2009. 324 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

ALMEIDA, Tatyane Andrade. **Leituras do livro infantil ilustrado: A mediação inerente a livros premiados pela FNLIJ na categoria Criança.** 2016. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

AMORIM, Marília. **O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas.** São Paulo: Musa Editora, 2004.

ANDRADE, Carlos Drummond de. **A José Olympio.** In: Poesia completa e prosa. Rio de Janeiro: J. Aguilar, 1973.

ANDRUETTO, Maria Teresa. **Por uma literatura sem adjetivos.** São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012.

ARAÚJO, Rodrigo da Costa. Diabruras da literatura infantojuvenil. **Educação Pública**, Rio de Janeiro, 26 ago. 2014. Disponível em: <<http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/literatura/0170.html>>. Acesso em: 24 maio 2017.

ARIÈS, Phillipe. **História Social da Criança e da Família.** 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1979.

ARROYO, Leonardo. **Literatura infantil brasileira.** São Paulo: Editora UNESP, 2011.

AZEVEDO, Ricardo. A didatização e a precária divisão de pessoas em faixas etárias: dois fatores no processo de (não) formação de leitores. In: PAIVA, Aparecida; PAULINO, Graça; VERSIANI, Zélia. (Orgs.). **Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces – O jogo do livro.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2007. p. 75-83.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética de la creacción verbal**. Ciudad de México: Siglo Veintiuno, 1985.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia de linguagem**. 13. ed. São Paulo: Hucitec Editora, 2012.

BARROS, Manoel de. **Poesia Completa**. São Paulo: Leya, 2010.

BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas. Magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Editora 34, 2009.

BIAZETTO, Cristina. As cores na ilustração do livro infantil e juvenil. In: OLIVEIRA, Ieda de (Org.). **O que é qualidade em ilustração no livro infantil e juvenil**: com a palavra o ilustrador. São Paulo: DCL, 2008. p. 75-91.

BORELLA, Thais. **Desenvolvimento da linguagem infantil à luz da teoria histórico-cultural**: contribuições de práticas literárias na primeira infância. 2016. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2016.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB** de 3 de agosto de 2005. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.

BRASIL. **Lei n. 8.069** de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm>. Acesso em: 27 mar. 2017.

BRASIL. **Lei n. 9.394/96** de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2017.

BRASIL. **Lei n. 13.257** de 08 de março de 2016. Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância e altera o Decreto-Lei n. 3.689, de 3 de outubro de 1941 (Código de Processo Penal), a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei n. 5.452, de 1º de maio de 1943, a Lei n. 11.770, de 9 de setembro de 2008, e a Lei n. 12.662, de 5 de junho de 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/L13257.htm>. Acesso em: 5 mar. 2017.

BRASIL. **Lei n. 17.796** de 4 de abril de 2013. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e altera a Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 30 mar. 2017.

BRASIL. **Lei n. 20.817** de 30 de julho de 2013. Dispõe sobre a idade de ingresso no primeiro ano do Ensino Fundamental.

Disponível em:

<<http://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa.html?tipo=Lei&num=20817&ano=2013>>. Acesso em: 12 mar. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil** (Volumes 1, 2 e 3). Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol1.pdf>>. Acesso em: 19 mar. 2017.

BRASIL. **Resolução CME/BH Nº 001/2015**. *Fixa normas para o funcionamento de instituições de educação infantil do Sistema Municipal de Ensino de Belo Horizonte (SME/BH)*. Disponível em: <<http://portal6.pbh.gov.br/dom/iniciaEdicao.do?method=DetalheArtigo&pk=1138760>>. Acesso em: 15 mar. 2017.

BRITO, Larissa Elisabeth de Barros. **Literatura, memória e imaginação: as crianças e a leitura de histórias na Educação Infantil**. 2016. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2016.

BRUNER, Jerome. **A cultura da educação**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

BRUNER, Jerome. **Fabricando histórias: direito, literatura, vida**. São Paulo: Letra e Voz, 2014.

BOCCHI, Josiane Cristina; FURLAN, Reinaldo. O corpo como expressão e linguagem em Merleau-Ponty. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 3, n. 3, p. 445-450, 2003.

BONDIOLI, Anna (Org.). **O projeto pedagógico da creche e a sua avaliação: a qualidade negociada**. Campinas: Autores Associados, 2004.

CADEMARTORI, Ligia. As narratividades. In.: BAPTISTA, Mônica Correia. et al. (Org.). **Literatura na Educação Infantil: acervos, espaços e mediações**. Brasília: MEC, 2014. p. 31-38.

CÂNDIDO, Antonio. O direito à literatura. In _____ . **Vários escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2011.

CERISARA, Ana Beatriz. O referencial curricular nacional para a Educação Infantil no contexto das reformas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 326-345, set. 2002.

CHAPELA, Luz María. **Dime diré y dirás**. México D.F.: SM Ediciones, 2011b.

CHAPELA, Luz María. **Juego, lectura y hospitalidade: atividades para fomentar em los alunos el aprecio por la literatura**. México D.F.: SM Ediciones, 2011a.

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

COMPAGNON, Antoine. **Literatura para que?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

CORRÊA, Hércules. Qualidade estética em obras para crianças. In: PAIVA, A; SOARES, M. **Literatura infantil: políticas e concepções**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008. p. 91-109.

CORSARO, Willian. **Sociologia da Infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CORSINO, Patrícia. Literatura e Infância: as crianças e as leituras. In: CORSINO, Patrícia (org.). **Travessias da Literatura na escola**. Rio de Janeiro: Editora 7Letras, 2014. p. 25-38.

CORSINO, Patricia. (Org.). **Educação Infantil: cotidiano e políticas**. Campinas: Autores Associados, 2009.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006.

DEVETACH, Laura. **La construcción del camino lector**. Córdoba: Comunic-Arte, 2008.

DEWEY, John. **Arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

DEWEY, John. **Experiência e educação**. São Paulo: Ed. Nacional, 1979.

ECO, Umberto. **Semiótica e filosofia da linguagem**. São Paulo: Ática, 1991.

EVALTE, Tatiana Telch. **Para entender o livro-brinquedo: arte de literatura na infância**. 2014. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

FINCO, Daniela. **Faca sem ponta, galinha sem pé, homem com mulher: relações de gênero nas brincadeiras e meninos e meninas na pré-escola**. 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

FITTIPALDI, Ciça. O que é uma imagem narrativa? In: OLIVEIRA, Ieda de (Org.). **O que é qualidade em ilustração no livro infantil e juvenil: com a palavra o ilustrador**. São Paulo: DCL, 2008. p. 93-121.

FRANCO, Maria Amélia. Pedagogia da pesquisa-ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, 2005.

FREITAS, Alessandra Cardozo. **Literatura e educação: ação argumentativa na discussão de histórias**. 2005. 281 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2005.

GALEANO, Eduardo. **O livro dos abraços**. Porto Alegre: L&PM, 1991.

GALVÃO, Cristiene de Souza Leite. **Existe uma literatura para bebês?** 2016. 274f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

GOLSE, Bernard. **Do corpo ao pensamento**. Portugal: Climepsi Editores, 2002.

GOULART, Cecília. Educação infantil: “nós já somos leitores e produtores de textos”. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 11, n. 63, p.16-21, maio/jun. 2005.

GOUVÊA, Maria Cristina Soares de. A construção do infantil na literatura brasileira. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 1-14, 2000. Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/23848>>. Acesso em: 19 mar. 2016.

GOUVÊA, Maria Cristina Soares de. A criança e a linguagem: entre palavras e coisas. In: PAIVA, A. et al. (Org.). **Literatura: saberes em movimento**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2007. p. 111-136.

GOUVÊA, Maria Cristina Soares de. Infância: entre a anterioridade e a alteridade. **Educação Real**, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 547-567, maio/ago. 2011.

GUIMARÃES, Rosele Martins. **Encontros, cantigas, brincadeiras e leituras. Um estudo acerca das interações dos bebês, crianças bem pequenas e o objeto livro numa turma de berçário**. 2011. 226 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

HUNT, Peter. **Crítica, teoria e literatura infantil**. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Meditação, 2015.

LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

LORENZET, Fabiana Lazzari. **Leitura literária da narrativa visual na Educação Infantil**. 2016. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2016.

MALINOWSKI, Bronislaw. **Uma teoria científica da cultura**. São Paulo: Zahar, 1975.

MARTHA, Alice Áurea Penteado. Qualidade na literatura infantil e juvenil: como reconhecer na prática da leitura. In: OLIVEIRA, I. (Org.). **O que é qualidade em literatura infantil e juvenil: com a palavra o educador**. São Paulo: DCL, 2011. p. 47- 65.

MEIRELES, Cecília. **Problemas da literatura infantil**. São Paulo: Global, 2016.

MENDONÇA, Rosa Helena. Escola e escolhas: a LIJ na sala de aula e na biblioteca escolar. In: OLIVEIRA, I. (Org.). **O que é qualidade em literatura infantil e juvenil: com a palavra o educador**. São Paulo: DCL, 2011. p. 101-116.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

MONTES. Graciela. **La frontera indômita. Em torno a la construcción y defensa del espacio poético**. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica, 1999.

MOSS, Peter. et al. **Más allá de calidad en educación infantil:** perspectivas posmodernas. Barcelona: Grao, 2005.

NIKOLAJEVA, Maria. **Livro ilustrado:** palavras e imagens. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

NODELMAN, Perry. **Todos somos censores.** Disponível em: <<http://www.imaginaria.com.ar/2010/09/todos-somos-censores/>>. Acesso em: 10 abr. 2016.

OHAN, Walter Omar. Infância e filosofia. In: GOUVÊA, Maria Cristina Soares de; SARMENTO, Manuel Jacinto. **Estudos da Infância:** educação e práticas sociais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 40-61.

OLARIETA, Beatriz Fabiana. **O que torna infantil uma literatura ou sobre o papel da literatura nas experiências de filosofia com crianças.** 2008. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

OLIVEIRA, Luciana Domingos de. **O trabalho com a literatura na Educação Infantil.** 2010. 286 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2010.

OLIVEIRA, Rui de. **Pelos Jardins Boboli:** reflexões sobre a arte de ilustrar livros para crianças e jovens. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

PAIVA, Aparecida. A produção literária para crianças: onipresença e ausência de temáticas. In: PAIVA, Aparecida; SOARES, Magda. **Literatura infantil:** políticas e concepções. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 35-52.

PELISSON, Maíze Carla Costa. **Compreensão infantil da ironia em livros de história e sua importância para o desenvolvimento sociocognitivo.** 2016. 98 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Ciências Humanas, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2016.

PEREIRA, Fernanda Rohlf. **Práticas de leitura literária na Educação Infantil: como elas ocorrem em turmas de uma UMEI de Belo Horizonte.** 2014. 245 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

PERES, Ana Maria Clark. Desejando o livro: a essência da literatura infantil. In: PAULINO, G. (Org.). **O jogo do livro infantil:** textos selecionados para formação de professores. Belo Horizonte: Editora Dimensão, 1997. p. 33-40.

PERRONI, Maria Cecília. **Desenvolvimento do discurso narrativo.** São Paulo: Martins Fontes, 1992.

PRIORI, Mary Del. (Org.). **História das crianças no Brasil.** São Paulo: Contexto, 2016.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. Literatura: leitura de mundo, criação de palavra. In: YUNES, E. (Org.). **Pensar a Leitura:** Complexidade. São Paulo: Loyola, 2002. p. 158-163.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. **Sobre ler, escrever e outros diálogos**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

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

REYES, Yolanda. **A casa imaginária: leitura e literatura na primeira infância**. São Paulo: Global, 2010.

REYES, Yolanda. **Ler, brincar, tecer e cantar**. Belo Horizonte: Pulo do Gato, 2012.

RODIN, Auguste. **A arte. Conversas com Paul Gsell**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.

ROUYEYRE, Edouard. **Dos livros**. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003.

SALISBURY, Martin. **Ilustración de libros infantiles**. Barcelona: Acanto, 2005.

SALISBURY, Martin; STYLES, Morag. **Livro infantil ilustrado: a arte da narrativa visual**. São Paulo: Rosari, 2013.

SALEM, Nazira. **História da literatura infantil**. São Paulo: Mestre Jou, 1970.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Crianças: educação, culturas e cidadania activa refletindo em torno de uma proposta de trabalho. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 01, p. 17-40, jan./jul. 2005.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Imaginário e culturas da infância. Texto produzido no âmbito das atividades do Projeto “**As marcas dos tempos: a interculturalidade nas culturas da infância**”, Projeto POCTI/CED/2002

SEIXAS, Netília Silva dos Anjos. A linguagem das crianças além do sentido literal. **Revista Movendo ideias**, v. 16, n. 2, ago./dez. 2011.

SILVA, Elen Maisa Alves da. **Era uma vez... A literatura infantil que circula na escola: uma análise de edições adaptadas de contos de fadas**. 2016. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

SIQUEIRA, Ebe Maria de Lima. **Literatura sem fronteira: por uma educação literária**. 2013. 321 f. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2013.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil. In: BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MARTINS, Aracy Alves; MACHADO, Maria Zélia Versiani (Org.). **A escolarização da leitura literária**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SOUZA, Solange Jobim e. A estética e a psicologia. In: _____. (Org.). **Subjetividade em questão: a infância como crítica da cultura**. Rio de Janeiro: 7 letras, 2005. p. 19-28.

SOUZA, Solange Jobim e. **Infância e Linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin**. 10. ed. Campinas: Papirus, 1994.

VELOSO, Rui Marques. Foi você que me pediu um bom livro para crianças? In: OLIVEIRA, I. (Org.). **O que é qualidade em literatura infantil e juvenil: com a palavra o educador**. São Paulo: DCL, 2011. p. 219-230.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Ática, 2009.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Psicologia da arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

YUNES, Eliane. **Tecendo um leitor, uma rede de fios cruzados**. Curitiba: Aymar, 2009.

ZILBERMAN, Regina. (Org.). **A produção cultural para a criança**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990.

ZILBERMAN, Regina; LAJOLO, Marisa. **Literatura infantil brasileira: histórias & histórias**. São Paulo: Ática, 1987.

Livros de literatura infantil

ALTÉS, Marta. **Não!** São Paulo: Brinque-Book, 2012.

ANDRADE, Ana Maria de. **A casa do lixo zero**. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2008.

BARRO, João de. **A história da Baratinha**. São Paulo: Moderna, 1998.

BELLINGHAUSEN, Ingrid. **ABC do mundinho**. São Paulo: DCL, 2009.

BROWNE, Eileen. **La sorpresa de Nandi**. Caracas, Venezuela: Ediciones Ekaré, 2015.

FIÚZA, Elza. **A Galinha Ruiva**. São Paulo: Moderna, 1998.

GRIMM, Jacob. **Chapeuzinho Vermelho**. São Paulo: Cosac Naify, 2004.

MOREYRA, Carolina. **Lá e aqui!** Rio de Janeiro: Pequena Zahar, 2015.

MOSES, Brian; GORDON, Mike. **“Não fui eu!” Aprendendo sobre honestidade**. Belo Horizonte: Scipione, 1999.

PERRAULT, Charles. Chapeuzinho Vermelho. In: MACHADO, Ana Maria (Org.). **Contos de fadas: de Perrault, Grimm, Andersen & outros**. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

- PERRAULT, Charles. **Chapeuzinho Vermelho**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2007.
- PERRAULT, Charles. **Contos da mãe gansa ou histórias do tempo antigo**: Charles Perrault. São Paulo: Cosac Naify, 2015.
- PENTEADO, Maria Heloísa. **Madalena Pipoca**. São Paulo: Ática, 1997.
- PENTEADO, Maria Heloísa. **Quinquim Labareda**. São Paulo: Ática, 1997.
- PIMENTA, Marcus Aurelius; TORERO, Carlos Alberto. **Chapeuzinhos Coloridos**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2016.
- PRESCOTT, Simon. **Numa noite muito, muito escura**. São Paulo: Publifolhinha, 2010.
- SHIREEN, Nadia. **O lobinho bom**. São Paulo: Brinque-Book, 2013.
- VERE, Ed. **Max, o corajoso**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2014.
- WILD, Margaret. **Raposa**. São Paulo: Brinque-Book, 2005.
- WOOD, Audrey. **A casa sonolenta**. São Paulo: Ática, 2003.
- WOOD, Audrey. **O rei bigodeira e sua banheira**. São Paulo: Ática, 2010.