

UNIVERSIDADE FEEVALE

CÍNTIA WEIAND NIEDZIATOVSKI

**OS ESPAÇOS QUE A LEITURA OCUPA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS
E PERSPECTIVAS NA CONSTITUIÇÃO DO SER LEITOR**

Novo Hamburgo

2018

CÍNTIA WEIAND NIEDZIATOVSKI

**OS ESPAÇOS QUE A LEITURA OCUPA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS
E PERSPECTIVAS NA CONSTITUIÇÃO DO SER LEITOR**

Dissertação de Mestrado apresentada ao programa de pós-graduação stricto sensu Mestrado Profissional em Letras, da Universidade Feevale, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Marinês Andrea Kunz

Novo Hamburgo

2018

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

Niedziatovski, Cíntia Weiland.

Os espaços que a leitura ocupa na educação infantil : desafios e perspectivas na constituição do ser leitor / Cíntia Weiland Niedziatovski. – 2018.

93 f. : il. color. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Feevale, Novo Hamburgo-RS, 2018.

Inclui bibliografia.

“Orientadora: Prof^a. Dr^a. Marinês Andrea Kunz”.

1. Literatura. 2. Educação infantil. 3. Leitura. I. Título.

CDU 373.3:82

CÍNTIA WEIAND NIEDZIATOVSKI

**OS ESPAÇOS QUE A LEITURA OCUPA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS E
PERSPECTIVAS NA CONSTITUIÇÃO DO SER LEITOR**

Dissertação de Mestrado apresentada como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Letras da Universidade Feevale.

Aprovado em: _____ de _____ de 2018.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Ernani Mügge / FEEVALE

Prof^a. Dr^a. Luciane Maria Wagner Raupp / FACCAT

Prof^a. Dr^a. Marinês Andrea Kunz / FEEVALE

Para todos os meus colegas professores que, assim como eu, acreditam no encantamento e na aprendizagem das crianças através da magia da literatura infantil.

Para todas as crianças que fizeram e fazem parte da minha vida profissional, pelas aprendizagens que me propuseram.

Para Henrique que, quando criança, foi minha inspiração para muitas práticas.

Para Bernardo, que diariamente me energiza com o brilho do seu olhar.

AGRADECIMENTOS

A Deus pela vida.

Aos meus pais, Gerson e Magda, que sempre ofereceram o seu melhor para me proporcionarem o prazer em estudar, em todos os níveis de ensino.

Ao meu esposo, Lucas, pelo amor, incentivo e apoio constantes, compreendendo os meus momentos de afastamento, dando conta do recado.

Ao meu “trevo de quatro folhas”, Bernardo, filho amado, que de maneira muito carinhosa sempre procurou estar por perto, mesmo percebendo que a minha atenção e o meu foco estavam longe.

Aos meus colegas de trabalho pela participação na pesquisa e nas práticas.

Às minhas colegas de curso, Jose e Vivian, pelo acolhimento, pelas trocas e pelas risadas.

A minha orientadora, Prof^a. Dr^a. Marinês Andrea Kunz, pelo carinho e auxílio tanto na elaboração deste trabalho quanto no decorrer do curso e pelas nossas conversas.

À Universidade Feevale e aos mestres que fizeram parte da minha caminhada no curso, pela formação, pelo estímulo, pelos ensinamentos e pela desacomodação.

E a todos que, de alguma forma, contribuíram para a conclusão dessa caminhada.

“A Literatura pode ser para a criança o espaço fantástico para a expansão do seu ser, exercício pleno da sua capacidade simbólica, visto trabalhar diretamente com elementos do imaginário, do maravilhoso e do poético. Amplia o universo mágico, transreal da criança para que esta se torne adulto mais criativo, integrado e feliz.”

Joana Cavalcanti

RESUMO

O presente trabalho de conclusão do Mestrado Profissional em Letras tem como tema de pesquisa a leitura na Educação Infantil e tem como objetivo principal investigar o papel da leitura no desenvolvimento integral da criança em idade pré-escolar. É realizado um percurso de afirmação da importância da Educação Infantil, levantando seus aspectos legais de forma ampla e, posteriormente, focada na pré-escola. Na sequência, apresenta-se o mapeamento realizado junto a professores, pais e alunos das turmas Pré 2 A e B de uma escola de Educação Infantil, da rede municipal de Campo Bom, mostrando a relação de professores, famílias e crianças com a leitura. Também são abordadas as concepções de linguagem e desenvolvimento infantil, enfatizando a formação do sujeito em decorrência da relação com a leitura e a literatura, à luz de Mikhail Bakhtin, Lev Vygotsky e estudiosos da temática, como Teresa Colomer, Joana Cavalcanti e Marisa Lajolo, buscando explorar a diversidade da leitura e o encantamento de literatura. Posteriormente ao embasamento teórico, é apresentada a prática, com ideias e sugestões de atividades já realizadas e também outras somente planejadas. Conclui-se que a leitura é de extrema importância para o desenvolvimento e a formação do ser-criança, que, cronologicamente, tornar-se-á um ser- adulto crítico e criativo.

Palavras-chave: Leitura. Literatura Infantil. Criança. Sujeito. Pré-Escola. Educação Infantil.

ABSTRACT

The present dissertation of the Professional Master of Letters course, it has like research subject the reading in Early Childhood Education and the main objective is to investigate the role of reading in the integral development of children in preschool age. It is performed a course of affirmation of the importance of Early Childhood Education, presenting its legal aspects broadly and, posteriorly, focused in the preschool. In sequence, it presents the mapping conducted with teachers, parents and students of the classes 2 A and 2 B of a preschool of a school of Early Childhood Education, of the municipal education of Campo Bom, showing the relation of teachers, families and children with reading. Also the conceptions of language and infant development are approaches, emphasizing the formation of the subject as a result of the relationship with reading and literature, referenced by Mikhail Bakhtin, Lev Vygotsky and researchers such as Teresa Colomer, Joana Cavalcanti and Marisa Lajolo, seeking out to explore the diversity of reading and the delight of literature. After to the theoretical basis, the practice is presented, with ideas and suggestions of ready and only planned activities already. It is concluded that reading is of extreme importance for the development and formation of the being-child, that, chronologically, will be a critical and creative be-adult.

Keywords: Child. Children's literature. Early childhood education. Literature. Preschool. Subject.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	9
2. LEGISLAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	13
2.1 A PRÉ-ESCOLA.....	14
3. MAPEAMENTO: O CENÁRIO DA LEITURA E DOS LEITORES A PARTIR DA ESCOLA.....	18
3.1 COMO OS PROFESSORES VEEM A LEITURA.....	21
3.2 O ENVOLVIMENTO DAS FAMÍLIAS COM A LEITURA.....	27
3.3 A LEITURA NA VISÃO DAS CRIANÇAS.....	33
3.4 CRUZANDO OS DADOS COLETADOS.....	37
4. LINGUAGEM E DESENVOLVIMENTO INFANTIL.....	41
4.1.BAKHTIN E VYGOTSKY: A INTERAÇÃO COMO PROPULSORA DA FORMAÇÃO DO SUJEITO.....	41
4.2. LEITURA E LITERATURA.....	48
5. PRÁTICAS LITERÁRIAS.....	59
5.1. ATIVIDADES DE LEITURA.....	59
5.2. ROTEIROS DE LEITURA.....	68
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	89
REFERÊNCIAS.....	91

1. INTRODUÇÃO

“Na tradição brasileira, literatura infantil e escola mantiveram sempre relação de dependência mútua.”
Marisa Lajolo

A Educação Infantil é uma etapa muito importante para as crianças, sendo rica em aprendizagem e interação social. A flexibilidade curricular proporciona ao professor da Educação Infantil a possibilidade de abordar, com maior tranquilidade e dedicação, assuntos inerentes ao interesse das crianças.

Certamente, a literatura está entre esses assuntos ou, melhor ainda, ela pode (e deve) ser explorada em momentos distintos, sem a obrigatoriedade de “ensinar” alguma coisa. Precisamos, pois, despertar na criança o gosto pela leitura por ela mesma, pelo simples prazer que ela proporciona.

Falar de leitura na Educação Infantil leva a falar de literatura. Nesse sentido, a seguinte afirmação trazida por Langer (2005, p. 7) se faz pertinente:

Vivenciar uma experiência literária envolve explorar nossa consciência sobre as coisas o máximo possível, enquanto mantemos uma abertura para possibilidades futuras. Apesar de tal exploração ser frequentemente associada com o pensamento intuitivo, seu papel no raciocínio preciso e na compreensão crítica é, com frequência, ainda não reconhecido.

Mas essa leitura não se limita apenas às histórias. A leitura de imagens, as músicas, os poemas e as brincadeiras com palavras são tão importantes e tão contagiantes quanto a magia das histórias infantis. Vale ressaltar que “na primeira infância, ler com os ouvidos é mais fundamental que ler com os olhos” (FARIA; MELLO, 2014, p. xiii), valorizando a narração de histórias infantis como uma forma de leitura.

Assim sendo, este trabalho abordará a leitura na Educação Infantil, considerando seus desafios e suas perspectivas e procurando responder à seguinte pergunta: Qual é a importância da leitura de textos literários na Educação Infantil e qual é a melhor forma de desenvolver projetos de leitura? Algumas hipóteses podem ser levadas em conta:

- a escola possui uma biblioteca com acervo de livros infantis, e os alunos frequentam esse espaço periodicamente e os professores entendem que isso basta;

- há, nas salas de aula, uma caixa de livros, ofertados aos alunos no momento em que o professor julgar propício, não os deixando, pois, disponíveis aos alunos;
- os professores contam histórias com a utilização (ou não) de recursos pedagógicos;
- os alunos levam livros da escola para suas casas, uma vez por semana;
- as atividades de leitura na Educação Infantil não são adequadas para a formação do sujeito e do leitor;
- os professores, em geral, não desenvolvem o trabalho com leitura na Educação Infantil de forma adequada.

De maneira geral, na Educação Infantil, a leitura não é ofertada e nem tratada com a devida importância, pelo menos, é isso que se percebe. Se o desejo é construir adultos leitores, capazes de compreender o valor da leitura para o seu desenvolvimento integral, é preciso promover o acesso a ela de forma prazerosa e contínua. Antes disso, é fundamental reconhecer o aluno de Educação Infantil como um ser único e, ainda, compreender de que forma ele se constitui enquanto sujeito atuante da sua construção pessoal e social.

Outro aspecto importante que deve ser levado em conta é a forma como os professores lidam com as suas próprias experiências de leitura e também com sua formação continuada. Pode-se pensar em alguns questionamentos básicos: como eu vou incentivar o meu aluno a participar de experiências de leitura se eu mesmo não o faço? Sou capaz de motivar alguém a fazer algo que eu mesmo não aprecio? Essas são duas de muitas outras perguntas, a fim de demonstrar a importância do exemplo docente para o desenvolvimento de hábitos por parte dos discentes.

Vale ainda ressaltar que o tema em questão apresenta-se obscuro para muitos professores, uma vez que se acredita que as experiências com leitura acontecem apenas através da literatura infantil, seja pelo manuseio de livros seja pela audição das histórias. Esquece-se de que músicas, poemas e imagens fornecem ricas experiências de leitura. Segundo Freire (apud BRAGA, 2002), a leitura do mundo precede a leitura da palavra. Então, a partir daí, a Educação Infantil torna-se ainda mais importante no processo de encantamento pela leitura, seja ela qual for.

Porém, sabe-se que a escola sozinha não dá conta de todas as necessidades da criança. E com as possibilidades de leitura não é diferente! Então, faz-se necessário analisar de que forma as famílias possibilitam o acesso dos seus filhos a essas experiências ricas e cheias de significado para a formação dos pequenos. Aqui, a questão do adulto como exemplo, já citada, também se faz pertinente.

Por último, faz-se necessário pensar em possibilidades de manejo e organização dessas atividades de leitura. A fantasia e o encantamento já estão presentes nas crianças dessa faixa etária, basta a escola e as famílias estarem abertas e dispostas a proporcionarem um ambiente valioso em possibilidades e experiências.

O objetivo geral desta pesquisa é estudar o papel da leitura no desenvolvimento integral da criança em idade pré-escolar. Os objetivos específicos são os seguintes:

- Investigar de que modo os pais ou responsáveis dos alunos do Pré II, de uma Escola Municipal de Educação Infantil, do município de Campo Bom, compreendem a importância da leitura e se incentivam seus filhos a essa prática.

- Analisar de que modo a leitura é abordada e que práticas leitoras são desenvolvidas na Educação Infantil na mesma Instituição de Ensino.

- Investigar o que os professores compreendem como leitura na Educação Infantil;

- Observar como os alunos participam dos momentos de leitura;

- Propor abordagens de leitura na Educação Infantil, com o fito de estimular a leitura e a formação do sujeito.

Nessa perspectiva, esta pesquisa teve como objetivo estudar quais espaços a leitura ocupa na Educação Infantil e quais possibilidades estão se fazendo presentes, a partir do percurso metodológico descrito a seguir.

Metodologia é o estudo dos diferentes métodos utilizados para se chegar a determinado conhecimento. É por meio dela que o conhecimento torna-se real. De acordo com Prodanov e Freitas (2013, p. 14):

A Metodologia, em um nível aplicado, examina, descreve e avalia métodos e técnicas de pesquisa que possibilitam a coleta e o processamento de

informações, visando ao encaminhamento e à resolução de problemas e/ou questões de investigação.

[...] é a aplicação de procedimentos e técnicas que devem ser observados para construção do conhecimento, com o propósito de comprovar sua validade e utilidade nos diversos âmbitos da sociedade.

Já o método apresenta-se como o processo percorrido entre o *não saber* e o *saber*, sendo que o método científico é “um conjunto de procedimentos adotados com o propósito de atingir o conhecimento” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 24). É o método que direciona de que forma o caminho até o conhecimento será cursado, quais técnicas e instrumentos serão utilizados para atingir este conhecimento.

O presente projeto será desenvolvido com fins exploratórios, descritivos e explicativos. O primeiro, através da pesquisa bibliográfica e documental; o segundo, a partir do procedimento de levantamento; e o último, com a pesquisa de campo. Com o intuito de alicerçar os conceitos teóricos com a realidade analisada, serão abordados instrumentos que possibilitem esta relação: fontes bibliográficas, fontes secundárias de dados, questionário, observação e fotografia (PRODANOV; FREITAS, 2013).

Para tanto, este Trabalho de Conclusão do Curso de Mestrado será subdividido em capítulos. Primeiramente, será abordada a legislação que norteia a Educação Infantil e, mais especificamente, a pré-escola, realizando-se a análise de documentos como o RCNEI e a LDB. Em seguida, aparecerá o mapeamento sobre leitura, realizado junto a professores, pais e alunos, a fim de identificar os tipos de leitores que existem no ambiente escolar. Posteriormente, o próximo capítulo tratará da criança enquanto sujeito em desenvolvimento, bem como a linguagem como forma de interação e aprendizagem, além do livro, da literatura e das formas de leitura. No último capítulo, serão apresentadas propostas de exploração da leitura, de diferentes formas e em momentos distintos na Educação Infantil.

2. LEGISLAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

“A escola não pode reduzir a vida àquilo que existe, à realidade como ela é, pois, assim, um futuro diferente pode parecer impossível.”
Maria Carmen Silveira Barbosa

A Educação Infantil é a primeira etapa da educação básica. Isso se deu a partir da homologação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LEI Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Esta Lei, no ano de 2013, foi alterada pela LEI Nº 12.796, de 4 de abril de 2013, que trouxe algumas mudanças. Em seu artigo 29, a LDB determina que a finalidade da educação infantil é “o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996).

Dessa forma, percebe-se a importância que esta etapa da educação tem para o desenvolvimento da sociedade. Na prática, o dia a dia das crianças na escola de educação infantil mostra esta importância a todo o momento, visto que a escola é o segundo espaço no qual a criança estabelece a convivência interpessoal e as interações sociais. O primeiro espaço que proporciona isso é sempre a família.

Assim sendo, a relação que se estabelece entre família e escola é de fundamental importância, uma vez que esta parceria deve resultar no desenvolvimento integral da criança de forma plena. Para que haja afinidade entre ambas, é necessário que a escola demonstre para as famílias a sua importância, tendo como ponto de apoio também na legislação.

Muitas pessoas, ainda hoje, encaram a escola de educação infantil como um espaço em que os pais deixam seus filhos para serem cuidados enquanto trabalham. Entretanto, é hora de mostrar que vai muito além disso. Há sim uma preocupação muito grande com o cuidar, mas juntamente com ele está o educar, a aprendizagem, o desenvolvimento motor e cognitivo, a relação com o outro, o respeito e a convivência social.

A LDB organiza a educação infantil em duas modalidades: creche (para crianças de 0 a 3 anos) e pré-escola (para crianças de 4 a 5 anos), sendo obrigatória a matrícula e frequência escolar das crianças a partir dos 4 anos de idade.

Desde 1998, a educação infantil norteia o seu trabalho pelo Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), documento que prima pelo

CUIDAR e pelo EDUCAR, termos muito abordados nas formações de professores que trabalham na área. Segundo o RCNEI, devem ser trabalhados com as crianças os seguintes eixos: Artes Visuais; Linguagem Oral e Escrita; Matemática; Movimento; Música; Natureza e Sociedade. Além disso, todas as ações pedagógicas devem preocupar-se com o desenvolvimento integral das crianças, através da ludicidade nas atividades.

Buscando esse desenvolvimento integral, o cuidar e o educar são indissociáveis, conforme já mencionado. Este está relacionado às questões de aprendizagem e aquele, à alimentação, à higiene e ao lazer.

Neste trabalho, será enfocada a modalidade pré-escolar, trazendo algumas características e questões legais voltadas a esta faixa etária.

2.1 A PRÉ-ESCOLA

A modalidade “pré-escola” exige frequência escolar obrigatória, compreendendo a faixa etária entre 4 a 5 anos de idade. Assim, conhecer as fases de desenvolvimento da criança é fundamental para que a família e a escola compreendam-na, bem como saibam a melhor forma de atender as suas expectativas e organizar o ambiente que a acolhe no seu cotidiano de vivências, cuidado e aprendizagem.

A criança, na sua essência, é curiosa. Os questionamentos infantis fazem parte do seu cotidiano, sendo estes uma forma de os pequenos saciarem sua sede de aprendizagem e/ou terem ainda mais sede de aprender. De acordo com Lima (2009, p. 9), “A curiosidade infantil pode ser mola propulsora das aprendizagens escolares futuras”. Assim sendo, os adultos que a cercam, principalmente pais e professores, têm o dever de aproveitar essas situações, possibilitando o seu desenvolvimento, visto que, ao formular perguntas, a criança organiza informações, seleciona critérios e atribui significado ao que já sabia ou cria novos conhecimentos. Tudo isso, somado ao seu bem-estar e ao respeito ao seu desenvolvimento, implicará o sucesso da sua vida escolar, autonomia em seus processos de aprendizagem.

Relembrando, esta aprendizagem deve partir do interesse da criança, sendo impulsionada pelo brincar e permeada pela interação com o conhecimento de forma individual e coletiva. Esses são os princípios da educação infantil. Sendo assim, com a obrigatoriedade escolar a partir dos 4 anos, os educadores precisam estar atentos para não ultrapassarem esses princípios. Senão, estarão inserindo na Educação Infantil uma identidade do Ensino Fundamental, o que será um desrespeito com o desenvolvimento de cada um dos indivíduos que está na sala de aula sedento a aprender brincando.

Em entrevista para a Revista Pátio – Educação Infantil, no ano de 2014, Rita Coelho, coordenadora geral de Educação Infantil do Ministério da Educação (MEC), afirma que “Existe uma forte influência do ensino fundamental na pré-escola. [...] no processo de integração da educação infantil, não se reviu para atender às características dessa faixa etária. Essa tendência existe e é perversa” (COELHO, 2014, p. 18). Isso reforça ainda mais a necessidade de os professores que atuam na Educação Infantil trabalharem no contexto da afirmação da identidade desta etapa da educação básica.

Nessa mesma entrevista, Rita Coelho deixa claro que os materiais didáticos para a Educação Infantil são os brinquedos, os livros de literatura infantil e os livros ilustrados, invalidando a utilização de livros didáticos. Além disso, afirma a brincadeira e as interações sociais como “eixo vertebral” do fazer pedagógico para as crianças de 0 a 6 anos de idade.

A entrevistada finalizou mencionando a distribuição, por parte do MEC, da publicação *Brinquedos e brincadeiras nas creches: manual de orientação pedagógica*, como uma forma de fomentar nas instituições de ensino o papel fundamental do brincar e das interações para as crianças.

Analisando esse manual, nota-se realmente esse enfoque, pois traz conceitos e reflexões de forma teórica e prática. Em sua apresentação, o manual elucida que “Esta iniciativa pretende esclarecer que o brinquedo e a brincadeira são constitutivos da infância”, e segue: “A partir dessa perspectiva, as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e as brincadeiras” (BRASIL, 2012).

Outra recente publicação do MEC é o material didático do curso “Leitura e Escrita na Educação Infantil” (2016), que tem como objetivo a formação de professores para que desenvolvam práticas pedagógicas de qualidade, acerca da leitura e da escrita nesta etapa da Educação Básica. Este material é dividido em oito cadernos que trazem textos de diferentes autores, dialogando sobre teoria e prática de leitura e escrita. Estes tratam do professor e da criança da Educação Infantil, bem como da linguagem oral e escrita nesta etapa. Traz também reflexões acerca dos bebês e das crianças como leitores e autores, abordando ainda o currículo e a linguagem na Educação Infantil e informando sobre as políticas públicas de leitura e de distribuição de livros de literatura. Além disso, perpassa pela formação do leitor dentro e fora da sala de aula, dialogando com o papel das famílias na concepção do leitor.

Em seu caderno de número três: “LINGUAGEM, ORAL E LINGUAGEM ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PRÁTICAS E INTERAÇÕES”, os autores trazem reflexões que vêm de encontro com o que será abordado nesta dissertação:

[...] é preciso sempre lembrar que a escrita é apenas uma das linguagens com as quais a criança se relaciona, na maior parte dos lugares da sociedade contemporânea, desde que nasce. Ao lado dela, encontram-se, entre tantas outras, a oralidade, a música, a dança, as artes visuais, as linguagens corporal, audiovisual, digital, matemática, cartográfica, entre outras. É interessante, portanto, que a linguagem escrita seja trabalhada nas instituições infantis de modo significativo para as crianças, exercendo funções sociais relevantes para elas, e de maneira indissociada de outras formas de expressão e comunicação de que elas precisam para significar o mundo, apreendê-lo, produzi-lo, torná-lo vivível para o outro (MEC, 2016, p. 25-26).

Além disso, evidencia que a alfabetização não é papel desta etapa, enfatizando que: “Embora crianças da pré-escola possam se alfabetizar por interesse particular a partir das interações e da brincadeira com a linguagem escrita, não cabe à pré-escola ter a alfabetização da turma como proposta.” (MEC, 2016, p.26). Portanto, podemos compreender que brincar com as palavras, desfrutar do prazer proporcionado pelas histórias e familiarizar-se com a finalidade social da leitura e da escrita é mais importante do que aprender as letras do alfabeto de maneira formal.

Como é possível perceber, na teoria, a obrigatoriedade da frequência escolar a partir dos 4 anos de idade não modifica a intencionalidade da Educação Infantil. Mas, na prática, conforme já citado, cabe aos educadores a função de manter esta

finalidade. Nesse sentido, o termo “educadores” não se refere apenas aos professores que estão na sala de aula, trabalhando diretamente com os alunos, mas também à equipe diretiva das escolas e aos membros das secretarias de educação. Todos trabalhando em conjunto, pelo bem-estar e pelo desenvolvimento saudável e integral das crianças.

3. MAPEAMENTO: o cenário da leitura e dos leitores a partir da escola

“Hábito de leitura não é ler qualquer coisa, mas saber distinguir entre leitura questionadora e alienante, preferir a peso da autoridade do argumento bons autores, desconstruir leituras anteriores para que novas e inovadoras surjam no horizonte, reconstruir desafios sob o signo da dúvida e da incerteza, sobretudo, superar-se como leitor e como autor, sempre.”
Pedro Demo

Dados apresentados na pesquisa Retratos da leitura no Brasil (2016), realizada pelo Instituto Pró-Livro, demonstram que família e escola são responsáveis pela influência do gosto pela leitura, pois 33% responderam que houve influência de alguém para gostar de ler; e os quatro influenciadores mais citados foram pessoas vinculadas à escola e à família: 11% elegeram a mãe ou responsável do sexo feminino; 7%, algum professor ou professora; 4%, pai ou responsável do sexo masculino e também 4% responderam que foram influenciados por algum outro parente.

Dessa forma, torna-se importante reportar esses dados para a realidade mais próxima: a escola, buscando verificar de que forma os alunos, seus pais e seus professores estão envolvidos com a leitura.

Alberto Manguel (1997, p. 207) destaca que “Somente quando olhos capazes fazem contato com as marcas na tabuleta é que o texto ganha vida ativa. Toda escrita depende da generosidade do leitor”. Assim sendo, pretende-se verificar que leitores são esses que compõem o cotidiano escolar.

Como a sociedade brasileira se mostra leitora pouco voraz, cabe aos pais e professores o incentivo para a transformação dessa realidade, pois “o Ato de Ler é uma necessidade concreta para a aquisição de significados e, conseqüentemente, de experiência nas sociedades onde a escrita se faz presente” (SILVA, 2005, p.95).

A leitura na escola deve ser proporcionada diariamente pelo planejamento do professor, pois as crianças realizam diferentes leituras o tempo todo (desde que o ambiente seja propício). A partir disso, o planejamento do ambiente de leitura também é fundamental, e proporcionar diferentes possibilidades de leitura se faz necessário para o desenvolvimento integral do ser leitor.

As possibilidades de leitura em casa, às vezes, são mais restritas. Mas aqui vale os pais comprarem livros, permitirem que seus filhos folheiem uma revista, um

jornal e, até mesmo, apreciem fotos da família e imagens instigantes. Pais e professores precisam ser aliados em prol da constituição deste leitor criança, pois, de acordo com Ninfa Parreiras (2012, p. 199),

Percebemos que, no lugar em que o bebê e a criança vão, os livros podem ir. A leitura cai bem em qualquer situação de lazer, de recreação para os pequenos. Tudo depende do adulto mediador de leitura, que contribui para a aproximação dos pequenos com os livros.

A mesma autora ainda destaca que

Na fase de independência da criança, a partir dos três anos de idade, ela consegue ficar sentada para ouvir uma história, permanece atenta a uma leitura e fixa o olhar ao folhear um livro. É o momento ideal para as atividades de leitura e contação de histórias na creche. Em casa e em qualquer lugar confortável e seguro, também se pode ler uma história para a criança (PARREIRAS, 2012, p. 98).

Entretanto, isso não quer dizer que os bebês já não possam ter contato com possibilidades de leitura. Livros interativos, canções de ninar, trocas de afeto e olhares são uma ótima forma de explorá-la.

As possibilidades de leitura dos adultos são mais abrangentes, visto que, além de lerem para si, podem ler para os outros. Portanto, a leitura da criança é muito mais recheada de imaginação e encantamento, além do que, da sua forma, também realiza leituras compartilhadas. Sendo assim, leitores são leitores, sejam eles adultos ou crianças. São eles que dão vida ao que está escrito.

O presente trabalho, conforme já mencionado, pretende mapear a leitura na Educação Infantil em uma escola pública da rede municipal de ensino da cidade de Campo Bom/RS, verificando de que forma os adultos e as crianças da última etapa compreendem a leitura. Também constatar quais são as possibilidades de leitura proporcionadas pelos adultos para seus filhos e alunos. A pesquisa será qualitativa e quantitativa, no formato de pesquisa-ação.

A comunidade escolar é composta por pais e mães trabalhadores, principalmente da indústria calçadista e do comércio. Grande parte dos alunos frequenta a escola desde a fase inicial da Educação Infantil (Berçário).

O levantamento dos dados desenvolveu-se em três etapas: planejamento das entrevistas (para professores, pais e crianças); aplicação das entrevistas; tabulação dos dados coletados. A primeira etapa da pesquisa subdivide-se em três partes: a

entrevista para os professores, a entrevista para os pais e a entrevista para os alunos. Todas as perguntas foram elaboradas para conhecer os hábitos de leitura dos entrevistados e uma pergunta em especial foi direcionada para cruzar as informações coletadas.

Para os professores, foram planejadas nove perguntas de cunho pessoal e profissional: “Qual o seu nível de formação?”; “Qual a sua idade”; “O que você gosta de ler? Com que frequência você lê?”; “Quais as leituras você proporciona para os seus alunos? Com que frequência?”; “Quais as leituras que você faz por deleite?”; “Qual foi a última leitura que você fez? Há quanto tempo?”. O objetivo destas perguntas é analisar a idade e o nível de formação de cada um, visto que, comumente, estes fatores são relevantes no que diz respeito à busca pela qualificação profissional. Também, verificar se os professores proporcionam leituras de qualidade para os seus alunos e, principalmente, constatar se os professores são leitores.

Para os pais, foi organizado um questionário com oito perguntas: “Qual o seu nível de formação?”; “Qual a sua atuação profissional?”; “Qual a sua idade?”; “O que você gosta de ler?”; “Você lê para o seu filho em casa? O quê?”; “Você acha importante o seu filho ter contato com a leitura? Por quê?”. O objetivo é saber o nível de formação e a profissão dos pais, já que esses fatores, em geral, interferem na leitura realizada em casa. Além disso, saber se os pais incentivam os filhos a ler e qual é sua opinião sobre a leitura, o que é determinante para o engajamento dos pais na formação leitora dos filhos. Pais que não valorizam a leitura e o mundo letrado como um todo prejudicam a formação dos filhos.

Finalmente, para os alunos, foram elaborados sete questionamentos simples e de fácil compreensão: “Quantos anos você tem?”; “O que o papai ou a mamãe leem para você em casa?”; “O que os professores leem para você na escola?”; “Você gosta de ler?”; “Você sabe ler?”; “Você tem livros em casa? Lembra-se de algum de que mais gosta?”. O objetivo desses questionamentos é verificar como as crianças veem a leitura e se a valorizam, bem como se os professores desenvolvem atividades de leitura, a partir do ponto de vista dos discentes.

Para a realização das entrevistas, foram selecionados seis professores, trinta e quatro pais e trinta e quatro alunos da última etapa da Educação Infantil. Os profissionais e os pais receberam as perguntas de forma escrita, e assim também as responderam. As crianças foram questionadas através de uma entrevista oral, respondendo da mesma forma.

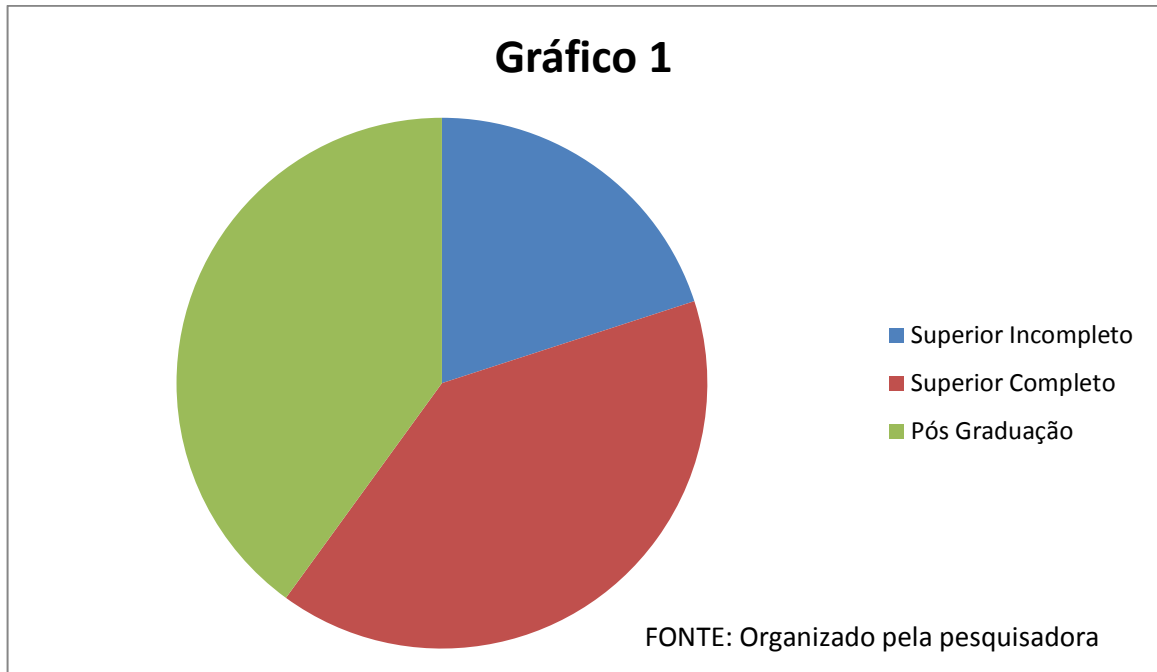
Após o término das entrevistas, foi realizada a tabulação de todas as respostas coletadas. Dos seis professores selecionados, cinco retornaram o questionário respondido: isso foi frustrante. Dos trinta e quatro alunos selecionados, trinta e um responderam às perguntas: isso era esperado! Dos trinta e quatro pais selecionados, apenas oito enviaram as respostas das perguntas: isso foi desesperador.

Aqui, será apresentado primeiramente o levantamento dos dados dos professores, seguido dos pais e, posteriormente, dos alunos.

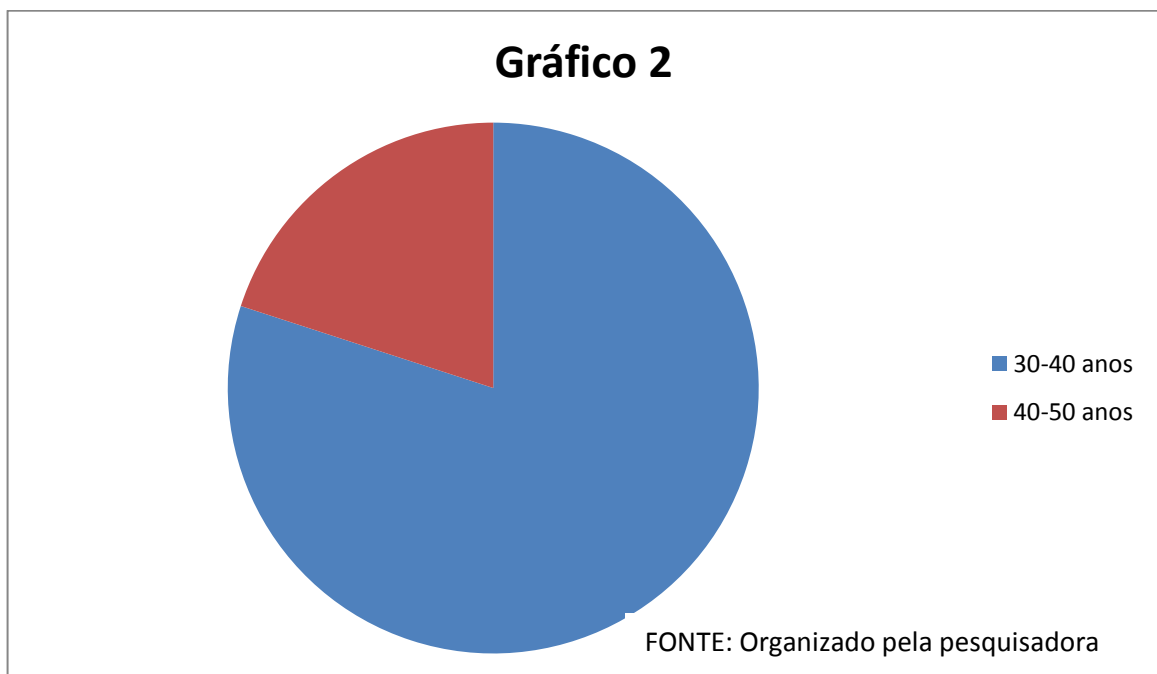
3.1 COMO OS PROFESSORES VEEM A LEITURA

Primeiramente, serão analisados os dados coletados junto aos professores.

No que se refere ao nível de formação, dois professores responderam ter ensino superior completo, dois responderam ter pós-graduação e um tem ensino superior incompleto (gráfico 1).

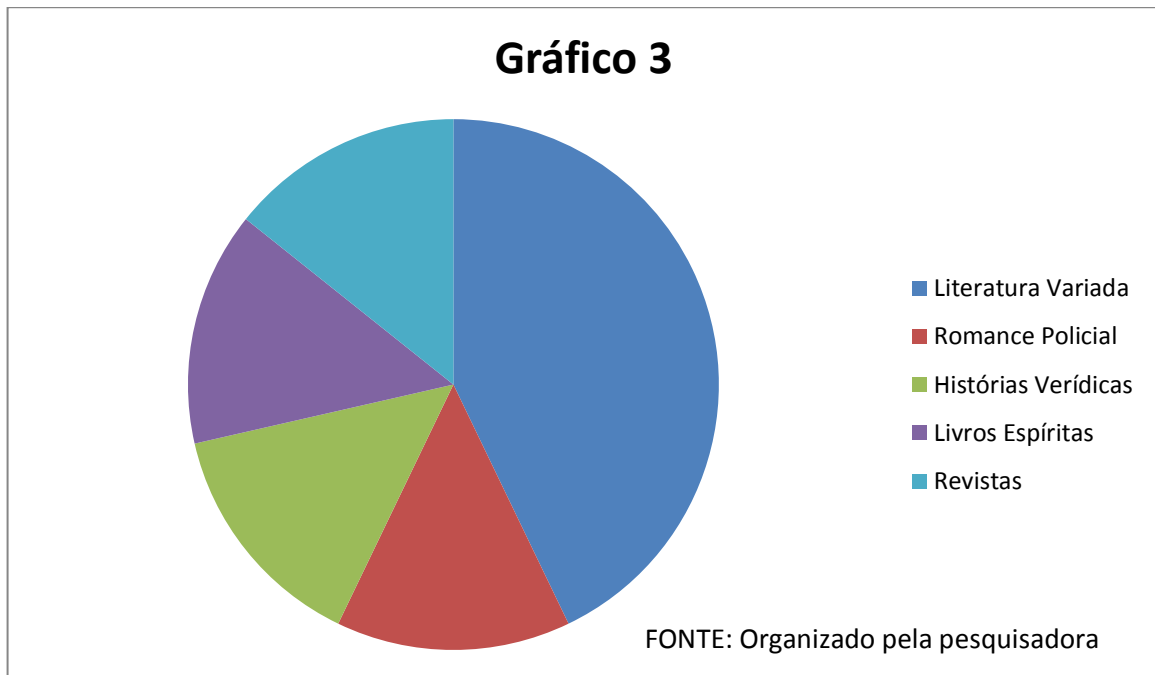


Um dos professores entrevistados está na faixa etária de 40-50 anos. Os demais estão na faixa etária entre 30-40 anos (gráfico 2).

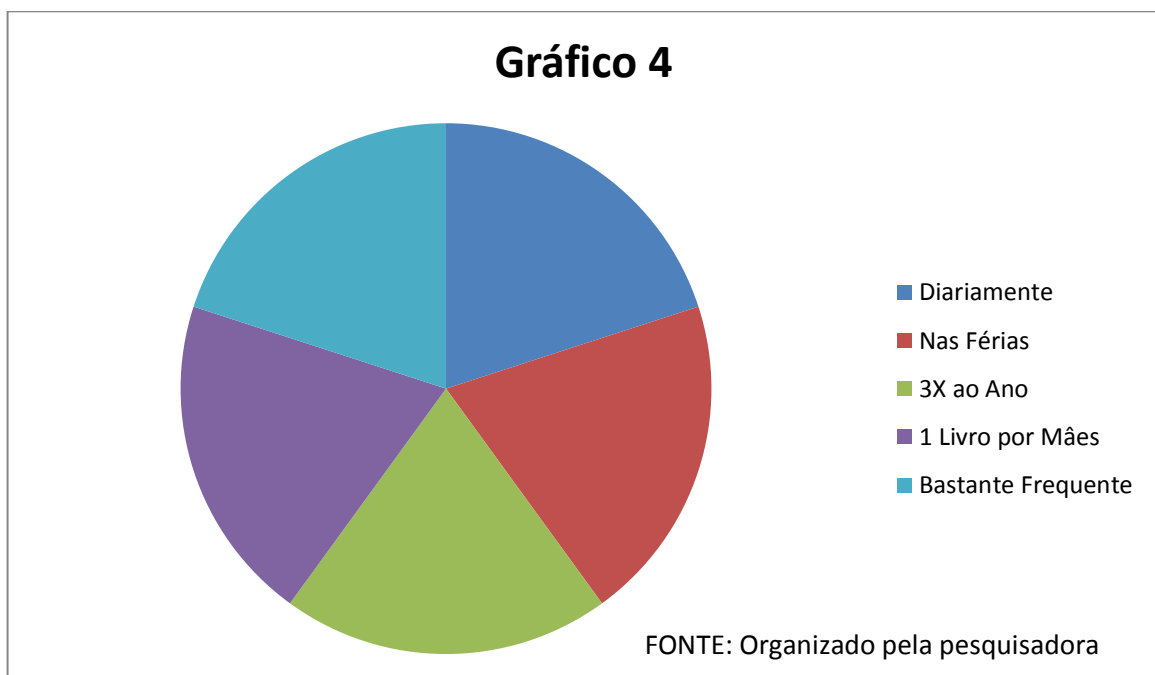


Com relação à pergunta “O que você gosta de ler?”, as respostas foram bem variadas: literatura variada, romance policial, histórias verídicas, livros espíritas, revistas, conforme consta no gráfico 3. Um aspecto importante a ser analisado nas respostas coletadas é que o termo “literatura variada” é bastante genérico, uma vez

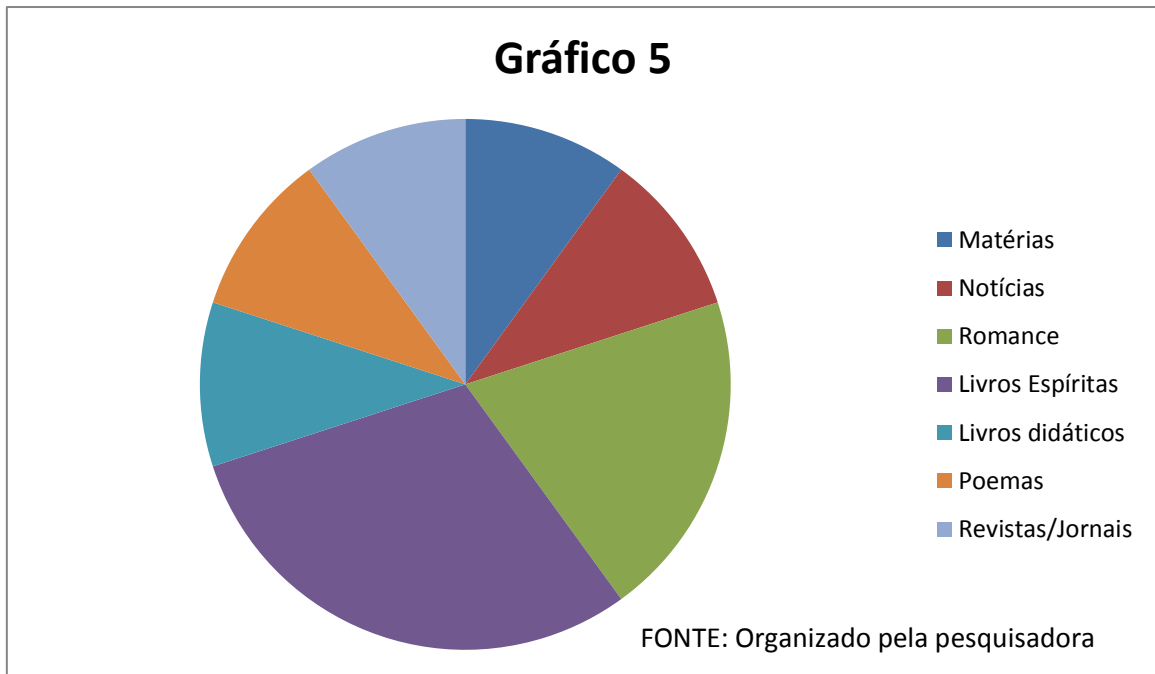
que, aparentemente, pode ter sido utilizado para mascarar o fato de não lerem, colocando em dúvida se eles realmente lêem.



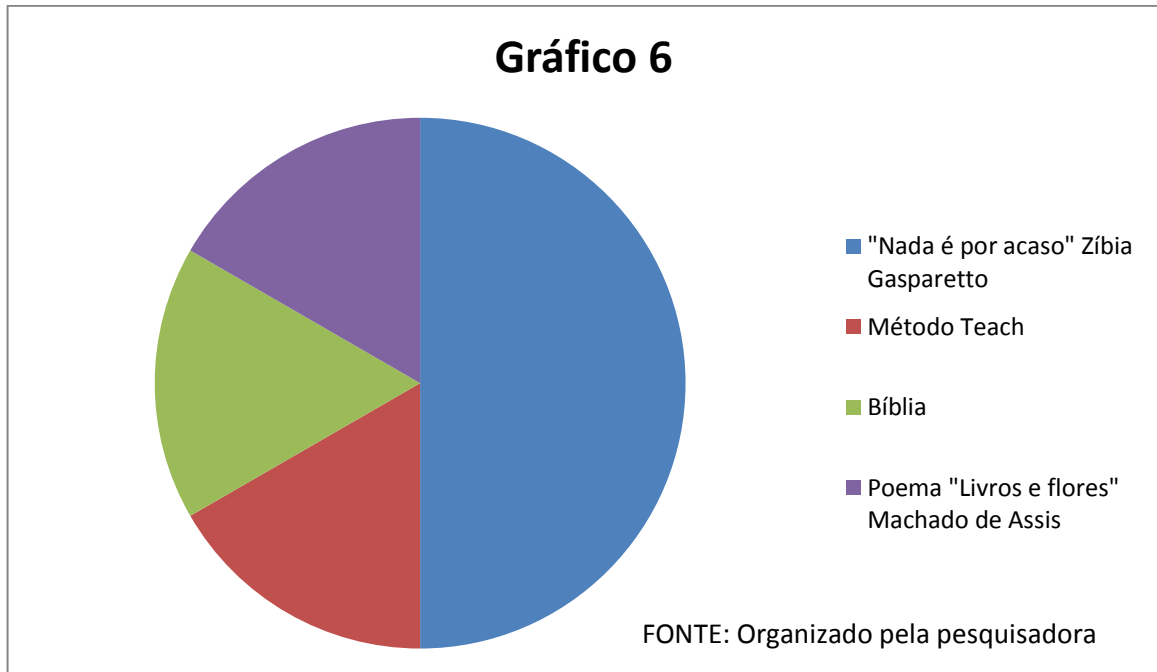
Essa miscelânea de respostas também ocorreu na pergunta seguinte: “Com que frequência você lê?”, isso porque, conforme o gráfico 4: diariamente, nas férias, três vezes ao ano, um livro por mês, bastante frequente.



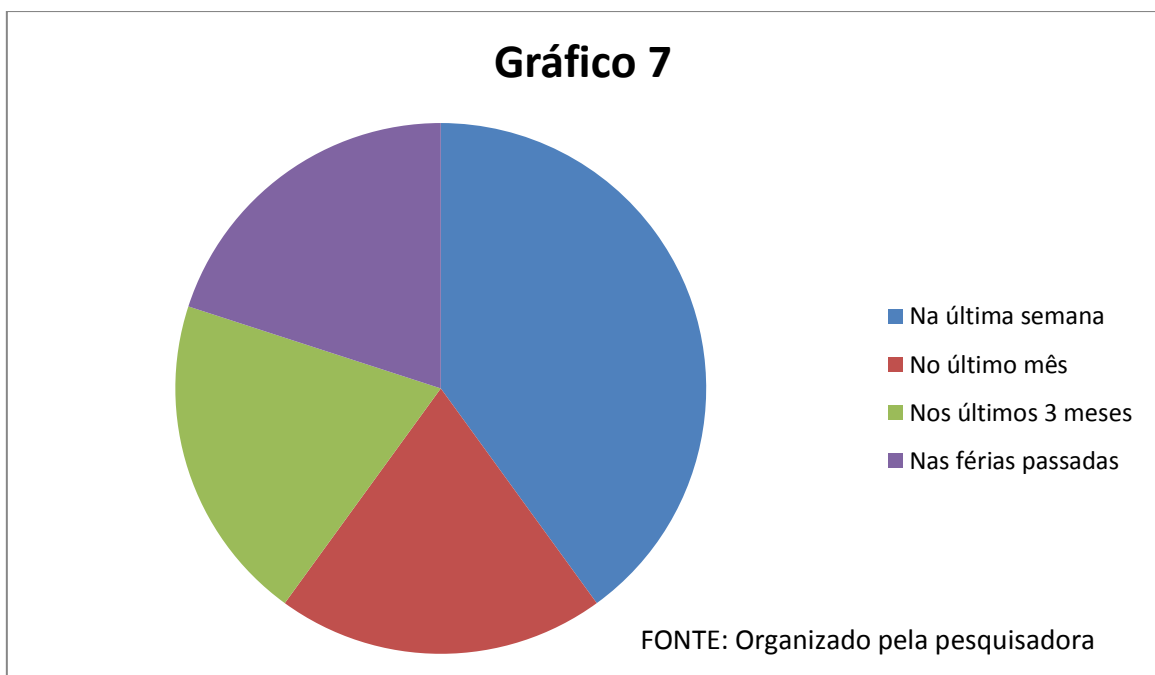
No que se refere às leituras feitas por deleite, os livros espíritas foram os mais citados, seguidos dos romances. Também foram citadas matérias, notícias, livros didáticos, poemas e revistas/jornais (gráfico 5). Nesse sentido, vale ressaltar que os professores não incluíram na sua lista os livros de literatura infantil, sendo o deleite uma ótima oportunidade para conhecermos novas literaturas a serem levadas para os alunos.



As últimas leituras citadas pelos cinco professores foram: o Poema *Livros e flores*, de Machado de Assis; um livro relacionado ao Método Teach; a Bíblia; o livro *Nada é por acaso*, de Zíbia Gasparetto, sendo este citado por três entrevistados (gráfico 6). Nessas respostas, o que chama a atenção é a procura dos professores pela narrativa espírita, levando-nos a pensar em duas hipóteses: como não têm a mesma qualidade estética que as narrativas literárias, as narrativas espíritas são preferência dos professores, pois proporcionam uma leitura de fácil compreensão; ou os professores estão em busca de respostas que os ajudem a compreender a vida, a profissão e para encontrarem a si mesmos. Também vale destacar a resposta de um docente que afirma ter lido um poema de Machado de Assis, o que demonstra seu pouco envolvimento com a prática leitora.



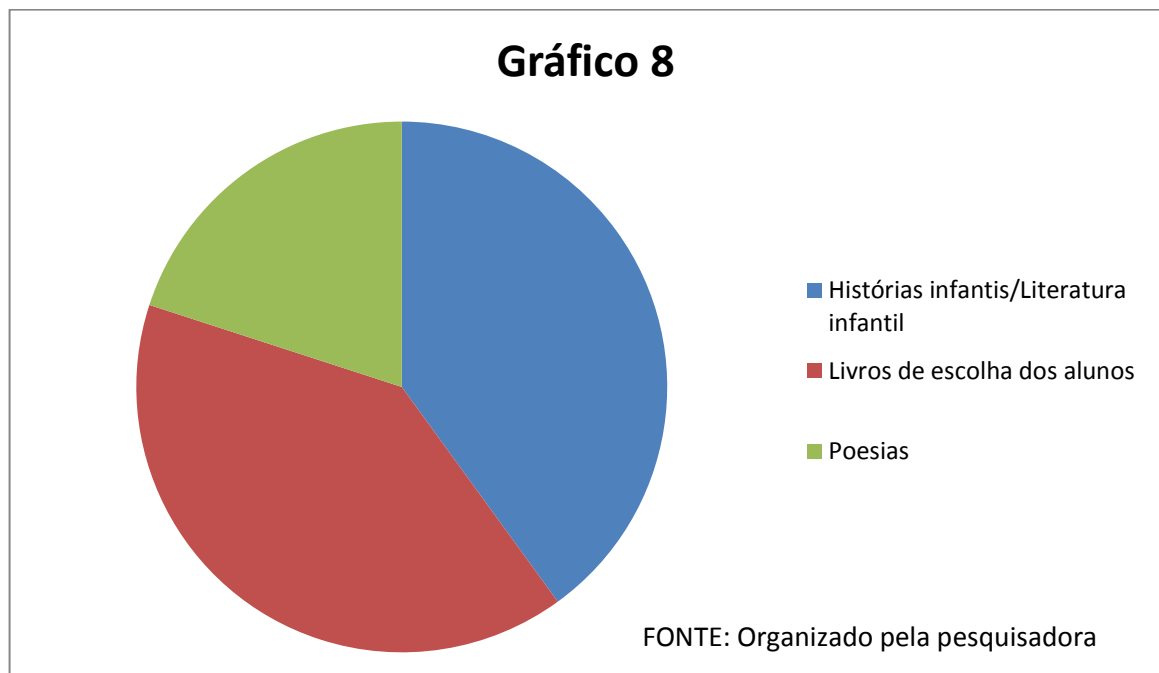
Ainda com relação às últimas leituras, dois professores responderam que a leitura foi realizada na última semana, e os outros três professores tiveram respostas diferentes: no último mês; nos últimos 3 meses; nas férias passadas, como se pode observar no gráfico 7.



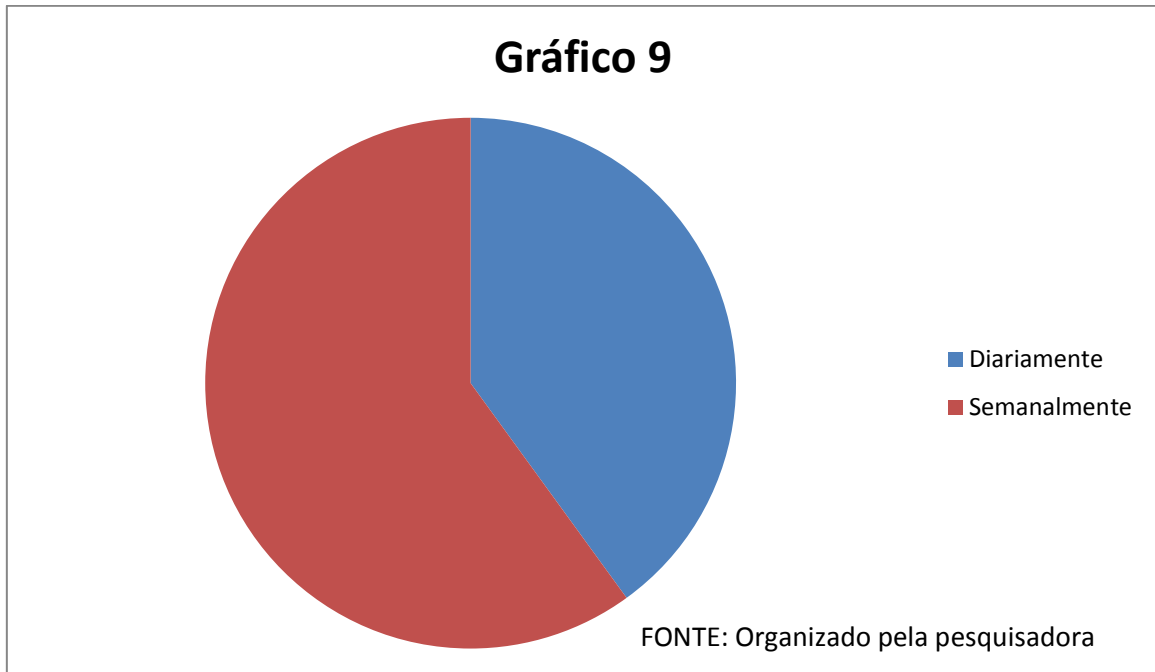
Cruzando algumas informações, é possível constatar e afirmar que a professora de 34 anos leu o livro sobre o Método Teach no último mês; o professor que leu o poema de Machado de Assis na última semana tem 37 anos; as três

professoras que leram o livro de Zíbia Gasparetto têm 45 anos, 39 anos e 37 anos, tendo realizado a leitura na última semana, nos últimos 3 meses e nas férias passadas, respectivamente. A professora de 39 anos foi a mesma que declarou a leitura da Bíblia, não especificando a frequência.

Abordando questões mais relacionadas à prática docente, especificamente relacionadas às duas últimas perguntas, constatou-se uma visão limitada dos professores com relação às possibilidades ofertadas e com a frequência destas ofertas. As leituras proporcionadas aos alunos, pelos professores, são: histórias infantis/literatura infantil; livros de escolha dos alunos; poesias (gráfico 8).



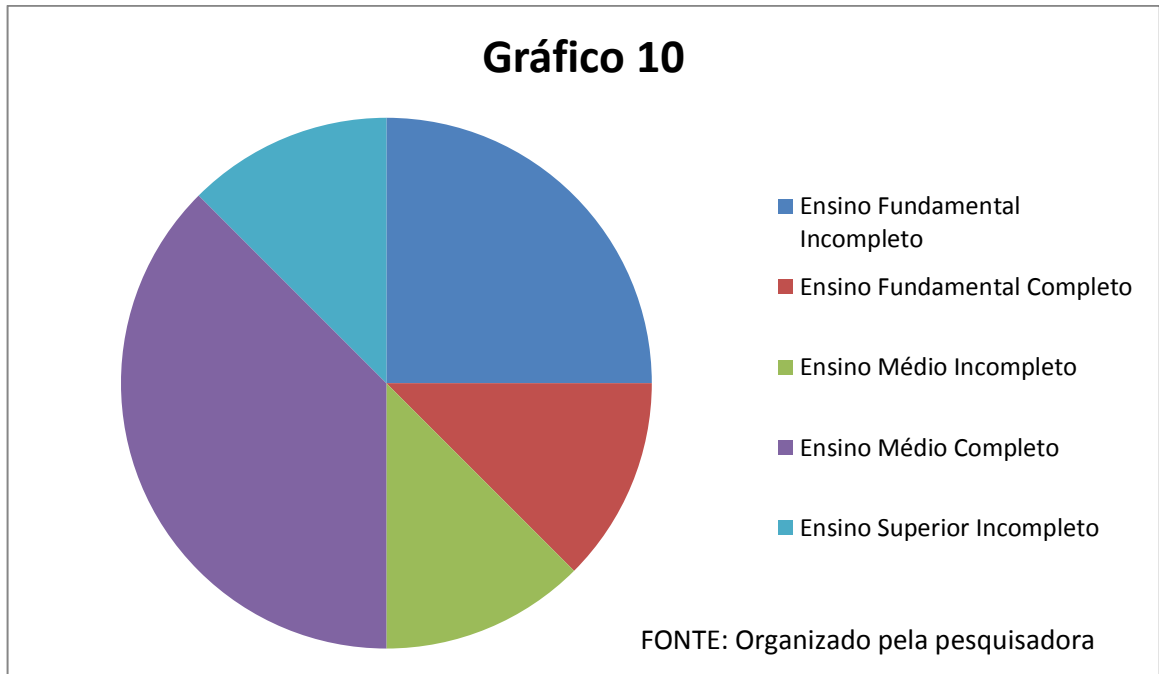
Com relação à frequência, a semanal foi maior do que a diária (gráfico 9). Portanto, isso significa que os professores estão muito aquém do que se espera, com relação às possibilidades e à exploração da leitura e da literatura, pelos dois motivos já explanados: poucas possibilidades de leitura e baixa periodicidade. Mesmo tendo clareza da importância do acesso e contato das crianças com a leitura, não facilitam esse processo.



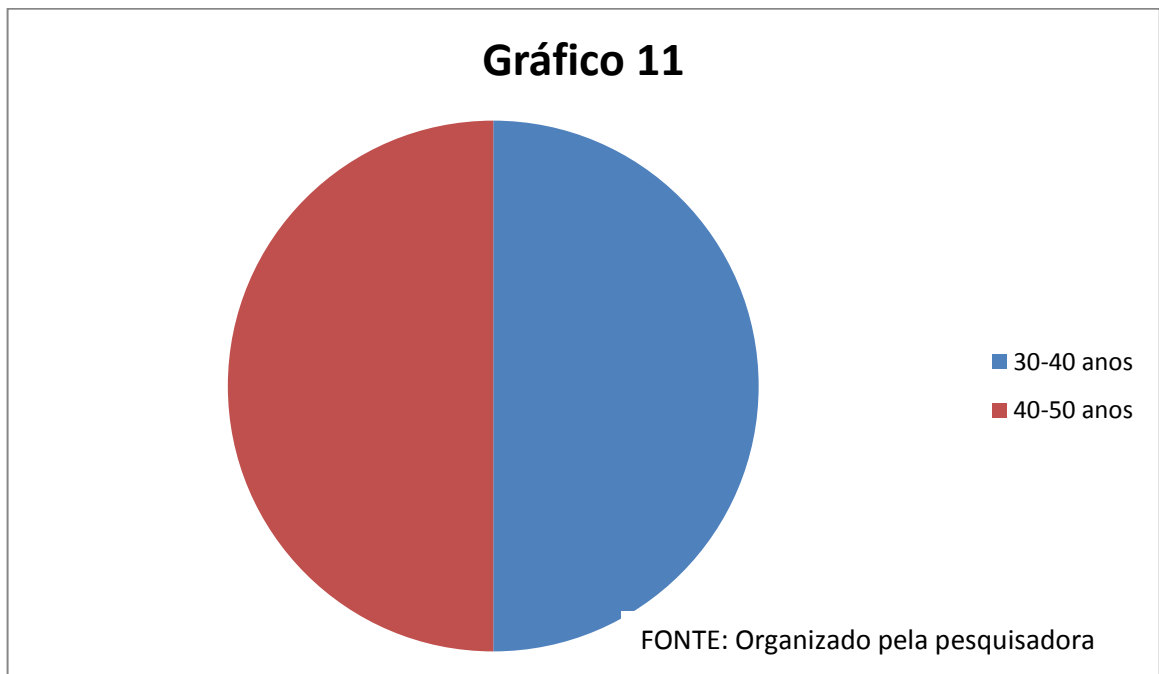
3.2 O ENVOLVIMENTO DAS FAMÍLIAS COM A LEITURA

Na sequência, será apresentada a análise dos dados obtidos nas entrevistas com os pais.

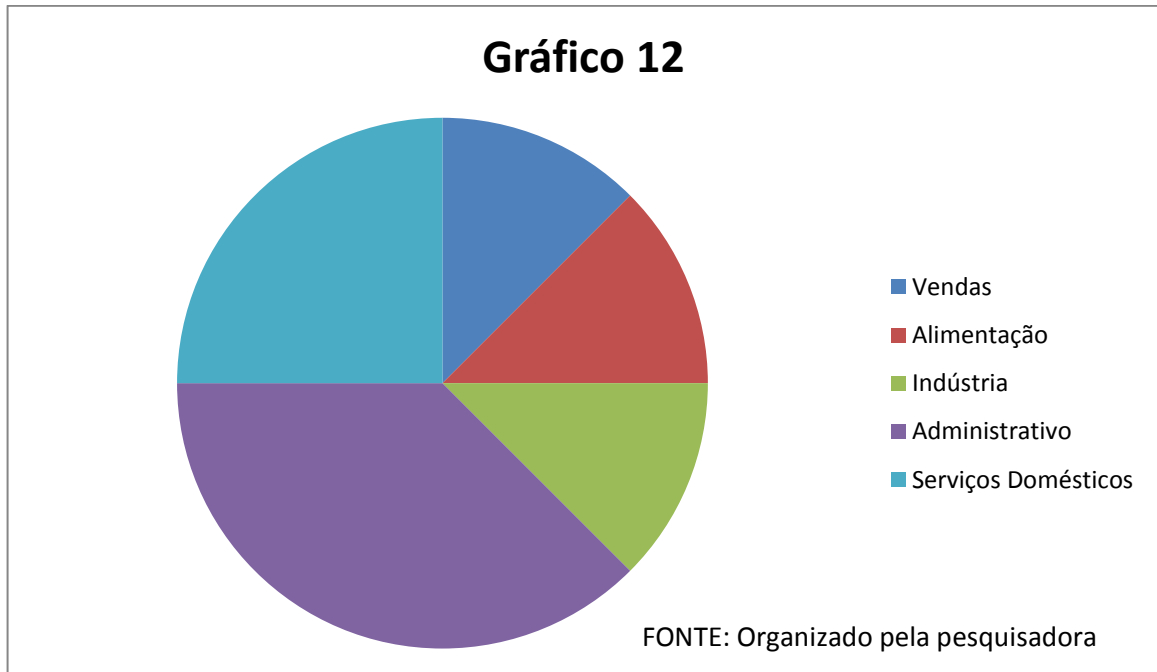
Com relação ao nível de formação, as respostas foram variadas: duas pessoas responderam que têm o Ensino Fundamental incompleto; uma pessoa respondeu que tem o Ensino Fundamental completo; uma tem o Ensino Médio incompleto; três possuem o Ensino Médio completo; uma pessoa está cursando o Ensino Superior (gráfico 10).



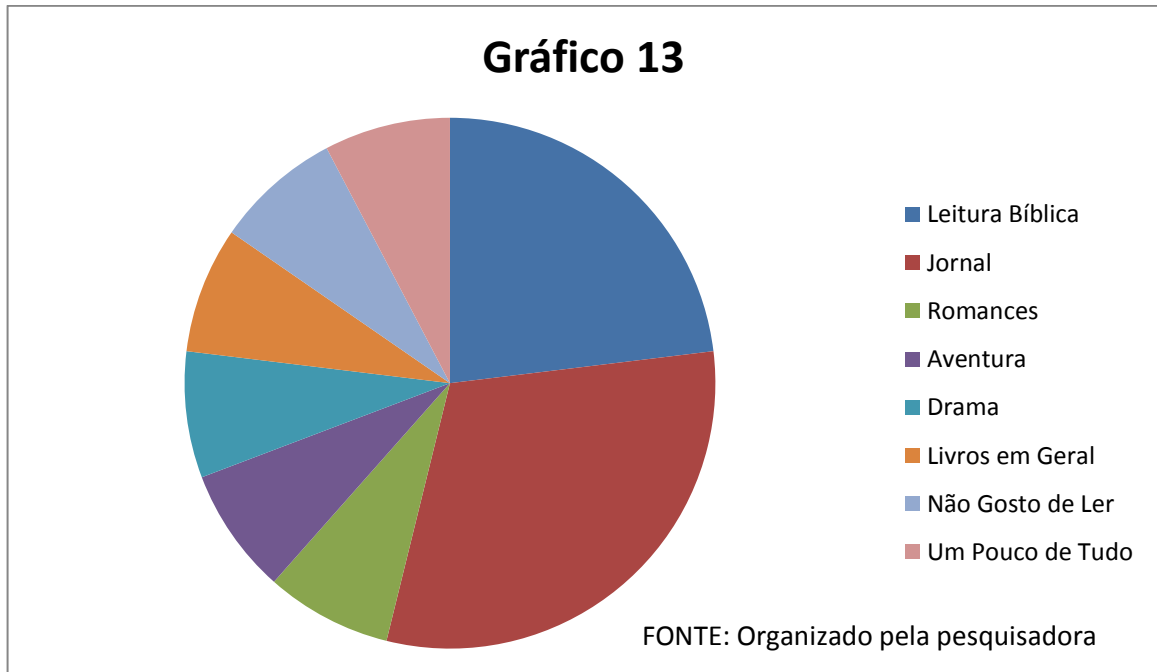
Quatro entrevistados estão inseridos na faixa etária de 40-50 anos, e os outros quatro, na faixa etária entre 30-40 anos (gráfico 11).



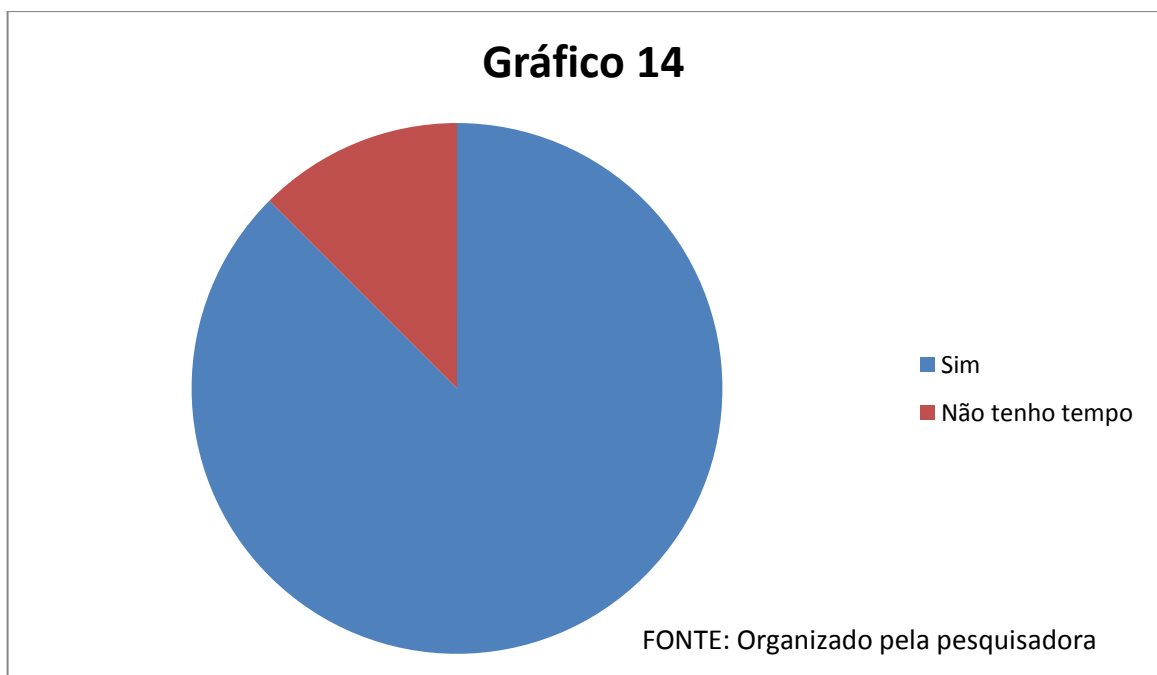
A área de atuação profissional é bastante abrangente, sendo que os entrevistados trabalham em diferentes segmentos: indústria (1), alimentação (1), setor administrativo (3), vendas (1) e serviços domésticos (2), conforme o gráfico 12.



Essa variedade de respostas também foi constatada com relação à pergunta “O que você gosta de ler?”, sendo que as respostas encontradas foram: leitura Bíblica, jornal, romances, aventura, drama e livros em geral. Uma resposta mais abrangente, “Um pouco de tudo”, foi escrita por um dos entrevistados. Outro colocou explicitamente que não gosta de ler (gráfico 13). Talvez por terem um acesso mais facilitado, o jornal e a leitura Bíblica foram os que mais apareceram nas respostas. Também, há jornais cuja qualidade textual não é muito elaborada, por vezes são resumos de notícias. Isso faz com que se reflita sobre as possibilidades que estes pais têm de proporcionar algo diferente para os seus filhos, com relação aos portadores de leitura. Mais adiante, será possível identificar essa constatação, principalmente no que diz respeito à religiosidade.

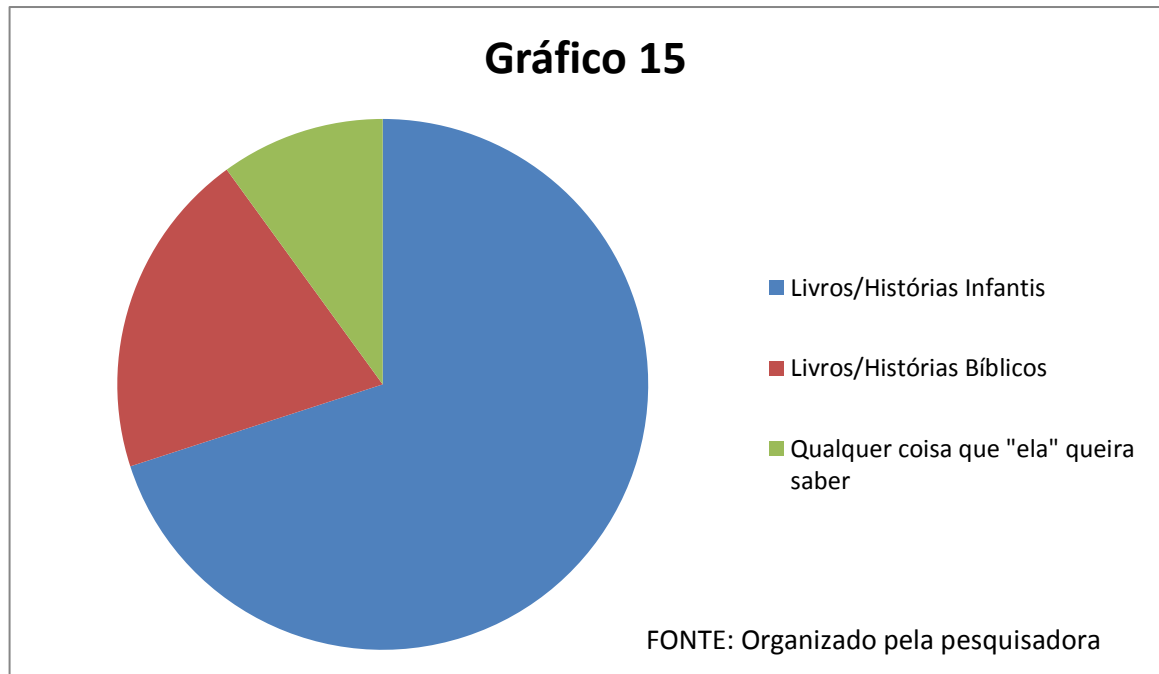


Das oito pessoas entrevistadas, apenas uma respondeu que não tem tempo de ler para o filho em casa. As demais responderam que leem para o seu filho (gráfico 14). Vale ressaltar que esta pessoa que afirmou não ter tempo de ler para o filho é a mesma que respondeu que não gosta de ler.

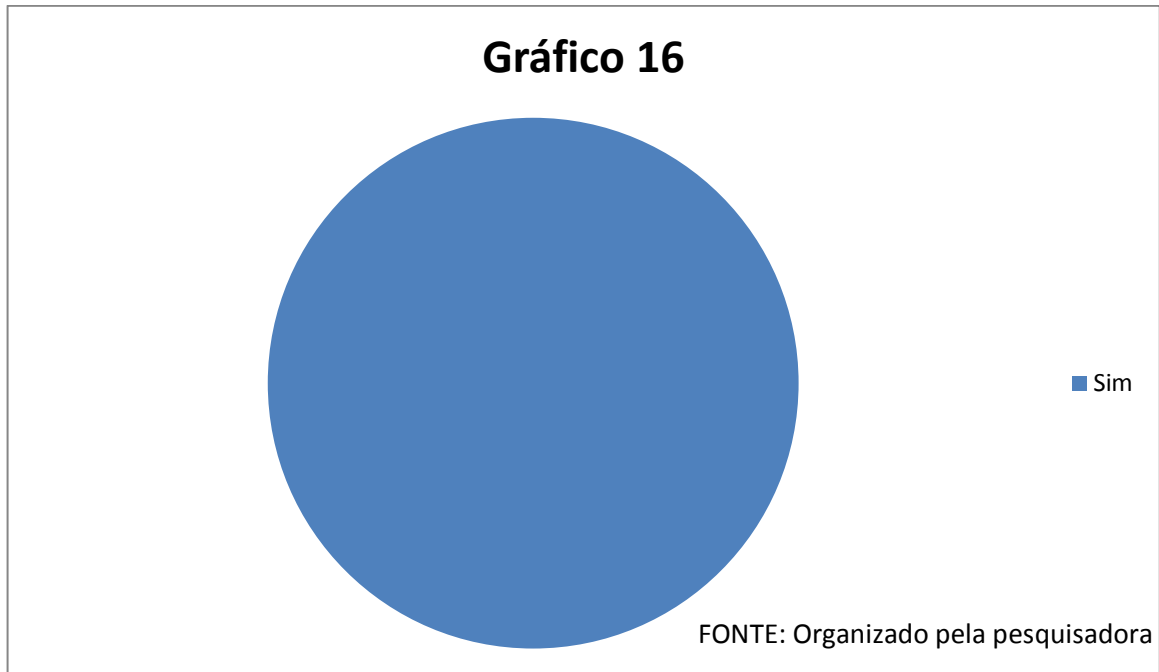


Quando a pergunta se dirigiu ao que eles leem para os filhos (gráfico 15), a maioria respondeu “livros/histórias infantis”; dois responderam “livros/histórias bíblicas”, e um respondeu que lê “qualquer coisa que *ela* queira saber”. Pelo que se

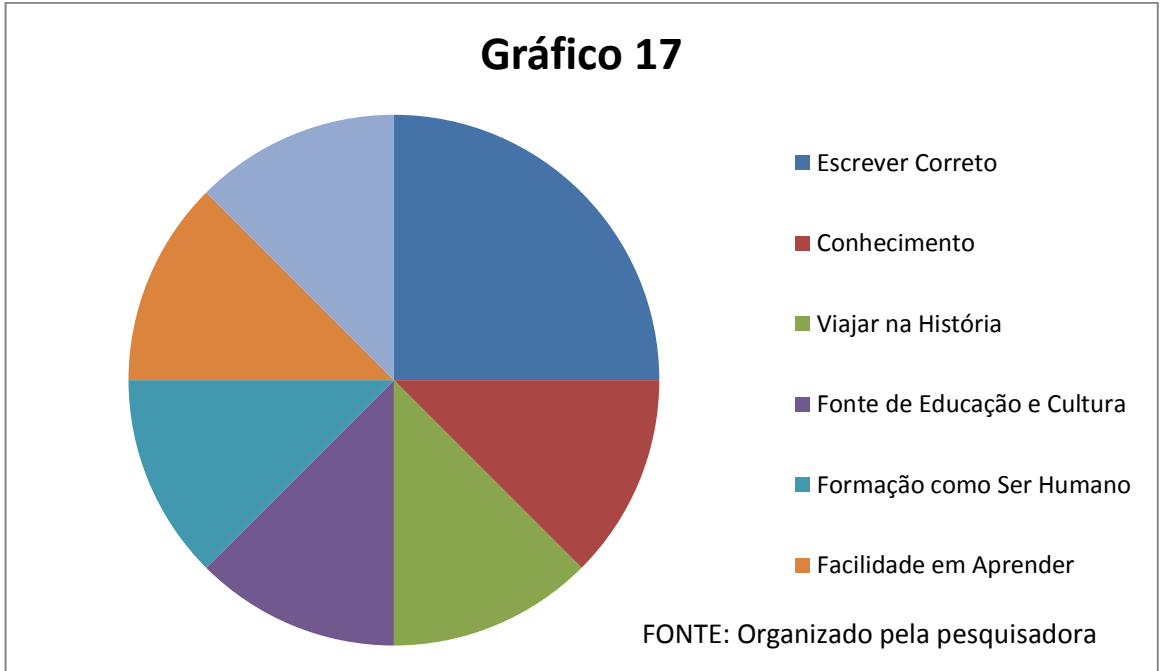
conhece da realidade das famílias, possivelmente estes livros e histórias infantis citados são de baixa qualidade literária (na sua maioria aquelas coleções bem simplórias). Talvez, por falta de conhecimento e por sua falta de acesso (afinal de contas, percebemos que os pais também não exploram a literatura), eles acreditam que oferecem livros de qualidade, crendo que o acesso a outros tipos de livros (os de literatura) devem ser ofertados pela escola.



A unanimidade surgiu na resposta positiva à pergunta “Você acha importante o seu filho ter contato com a leitura?”, como mostra o gráfico 16. Vejamos: apesar da baixa formação e dos pais não serem leitores (literatura), eles têm convicção da importância da leitura para os filhos. Pode-se até pensar que projetam em seus filhos as possibilidades de vida que não tiveram.



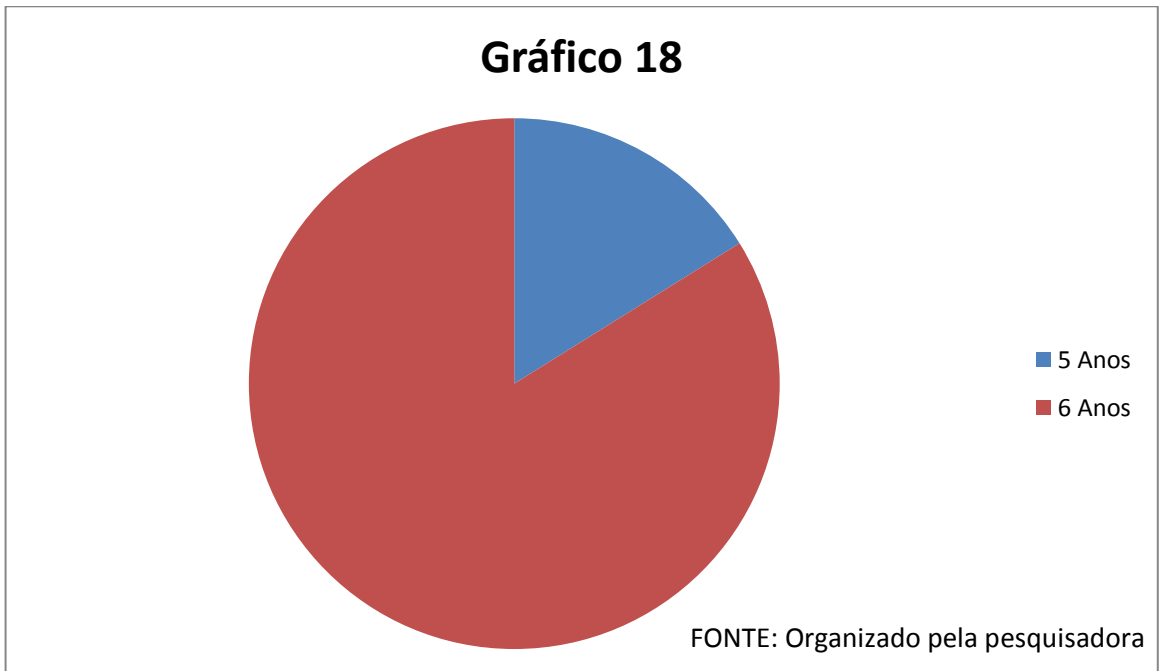
A última pergunta aplicada às famílias foi “Você acha importante o seu filho ter contato com a leitura? Por quê?” (gráfico 17), e as respostas foram as mais variadas possíveis: para escrever correto; para ter conhecimento; para viajar na história; como fonte de educação e cultura; para a formação como ser humano; para ter mais facilidade em aprender; para aprender a ler sobre várias coisas. Aqui, pode-se observar a clareza que a maioria dos pais tem em relação aos resultados futuros da exploração da leitura na educação infantil, porém, poucos citaram os efeitos imediatos que ela proporciona às crianças.



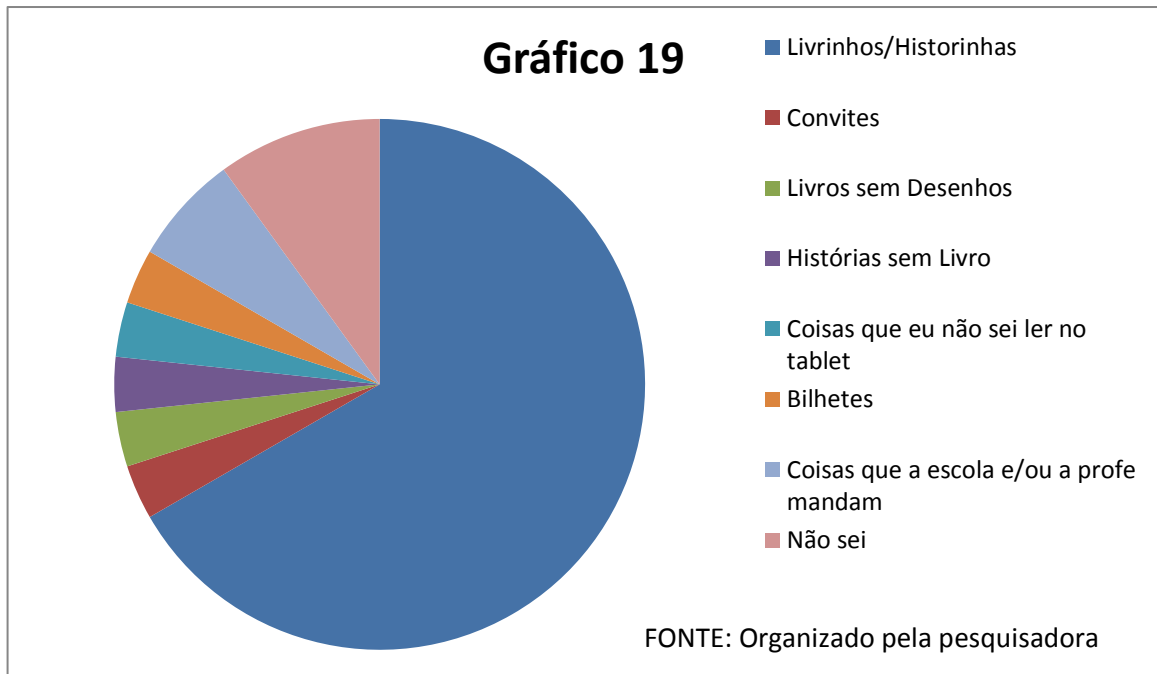
3.3 A LEITURA NA VISÃO DAS CRIANÇAS

Agora, é com as crianças.

Das trinta e uma crianças entrevistadas, cinco têm cinco anos e vinte e seis têm seis anos (gráfico 18).



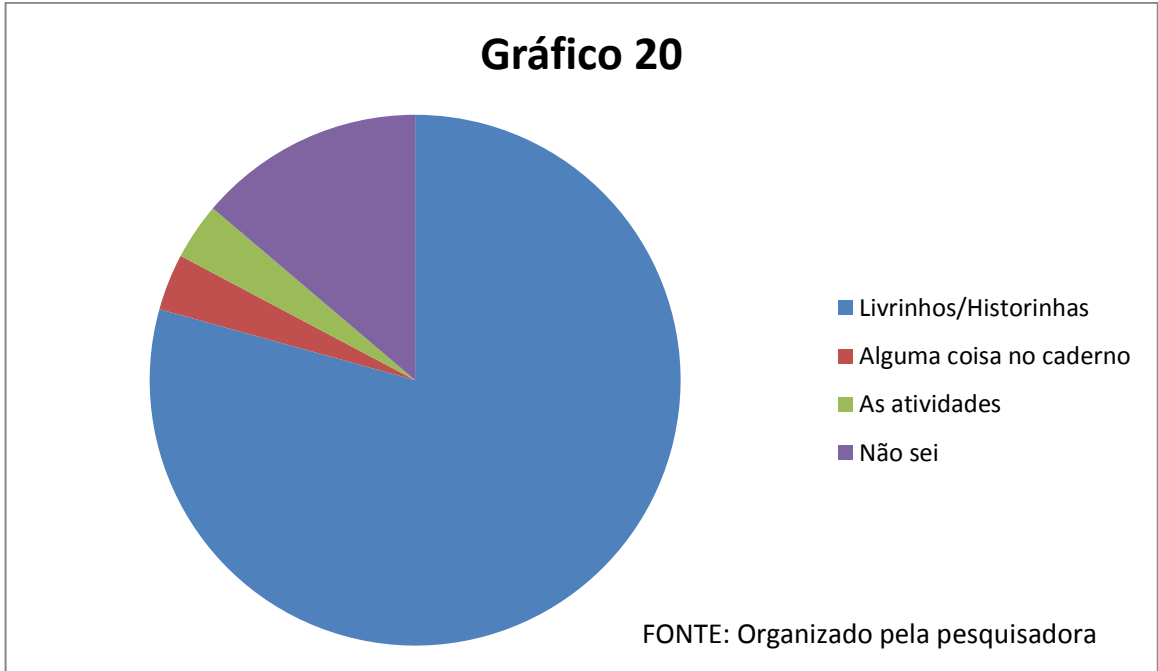
Respostas variadas foram resultado da pergunta “O que o papai e a mamãe lêem para você em casa?”. Como pode ser observado no gráfico 19, as crianças têm uma visão ampla sobre as leituras que os pais fazem para elas: “livrinhos/historinhas¹; convites; livros sem desenho; histórias sem livro; coisas que eu não sei ler no tablet; bilhetes; coisas que a escola e/ou a profe mandam”; e uma parte das crianças respondeu “não sei”.



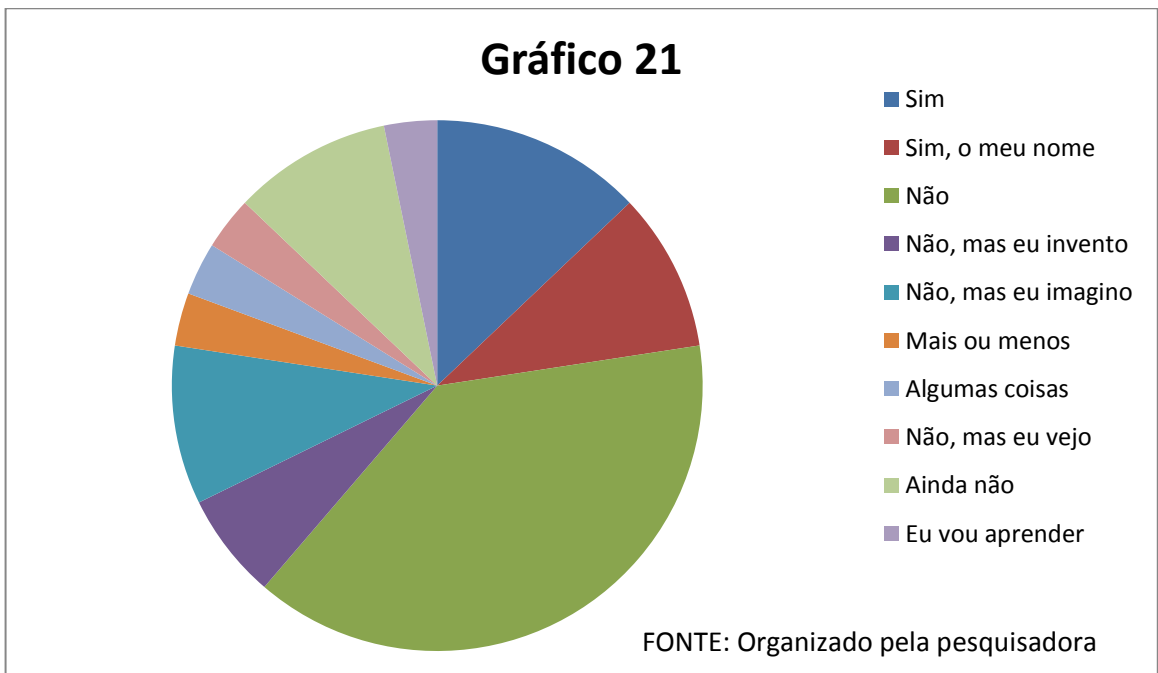
Com relação à questão “O que os professores lêem para você na escola?”, os alunos responderam o seguinte: “livrinhos/historinhas²; alguma coisa no caderno; as atividades; não sei”. Como mostra o gráfico 20, a resposta mais citada foi “livrinhos/historinhas”.

¹ Os termos “livrinhos” e “historinhas” foram verbalizados pelas crianças. Portanto, manteve-se a originalidade na transcrição.

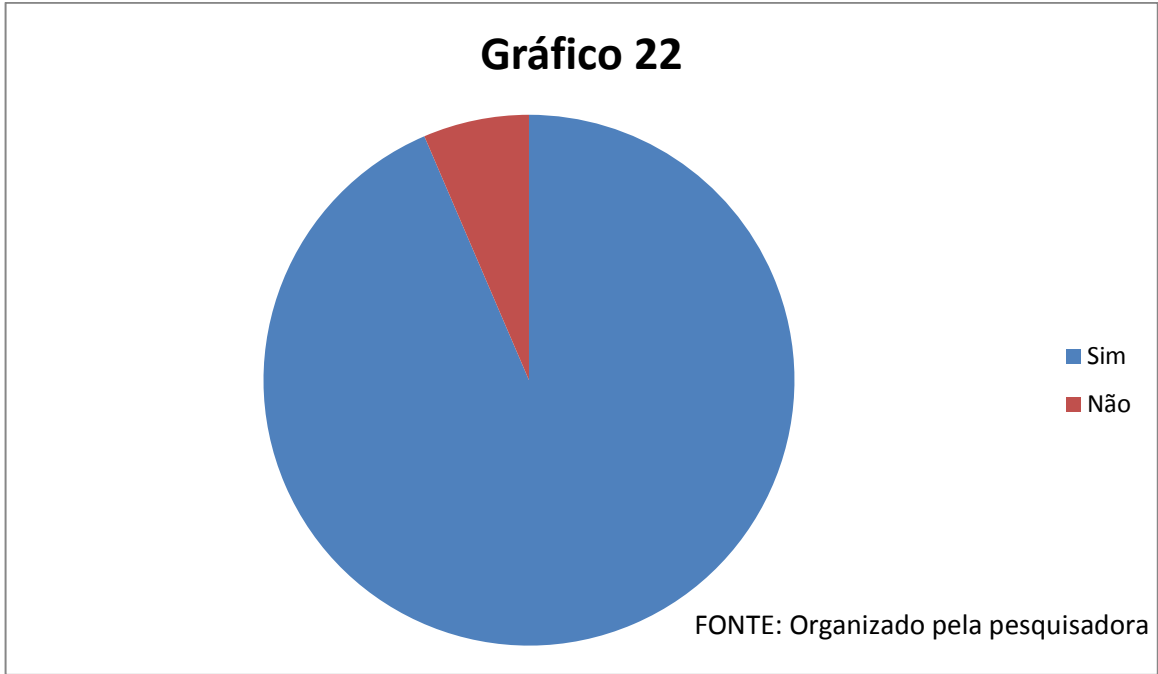
² Da mesma forma, manteve-se a originalidade na transcrição.



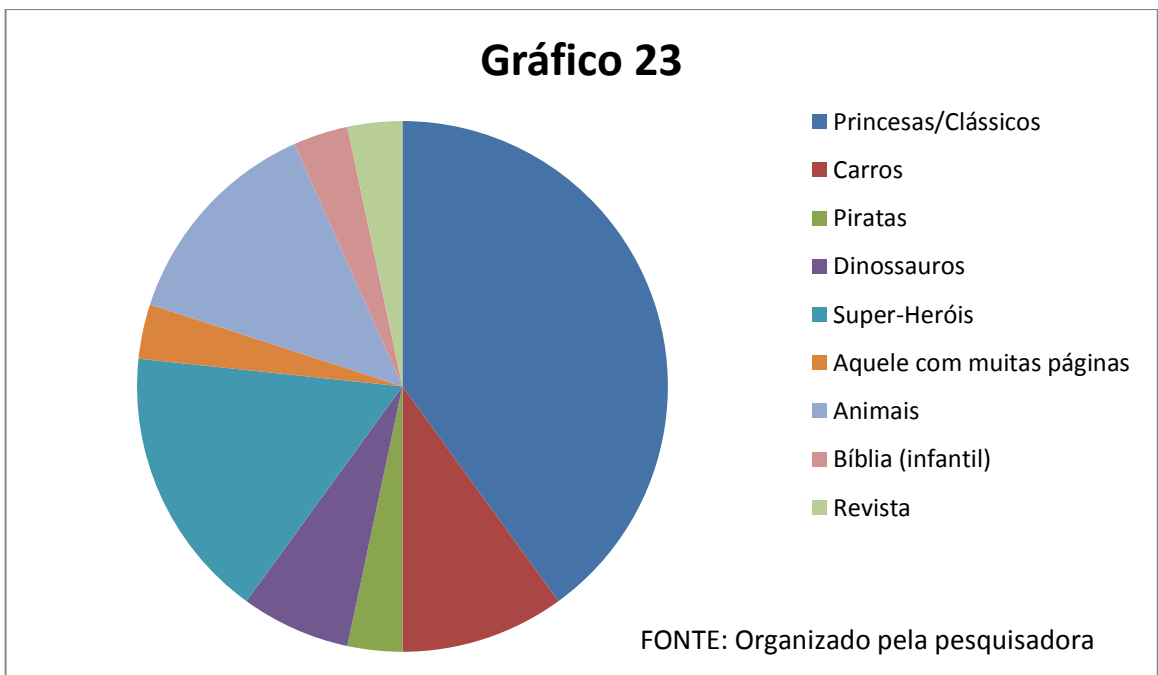
Todos os entrevistados responderam sim à questão “Você gosta de ler?”. E para a pergunta seguinte “Você sabe ler?”, as respostas foram criativas: “Sim; Sim, o meu nome; Não; Não, mas eu invento; Não, mas eu imagino; Mais ou menos; Algumas coisas; Não, mas eu vejo; Ainda não; Eu vou aprender” (gráfico 21). Cabe ressaltar que nenhuma das crianças entrevistadas está alfabetizada.



Apenas duas crianças responderam que não têm livros em casa (gráfico 22).



E sobre o livro de que mais gostam, os livros de princesas e os clássicos foram os mais citados, seguidos de super-heróis, animais e carros. Apareceram ainda livros sobre dinossauros e piratas, a Bíblia infantil, revista e “aquele (livro) com muitas páginas” (gráfico 23).



Aqui fica mais clara a reflexão realizada acerca do gráfico 15, com relação aos livros de baixa qualidade literária, ou seja, os livros de coleções (aquelas maletas que os vendedores de livro mais gostam de oferecer aos pais pelo baixo custo). Isso

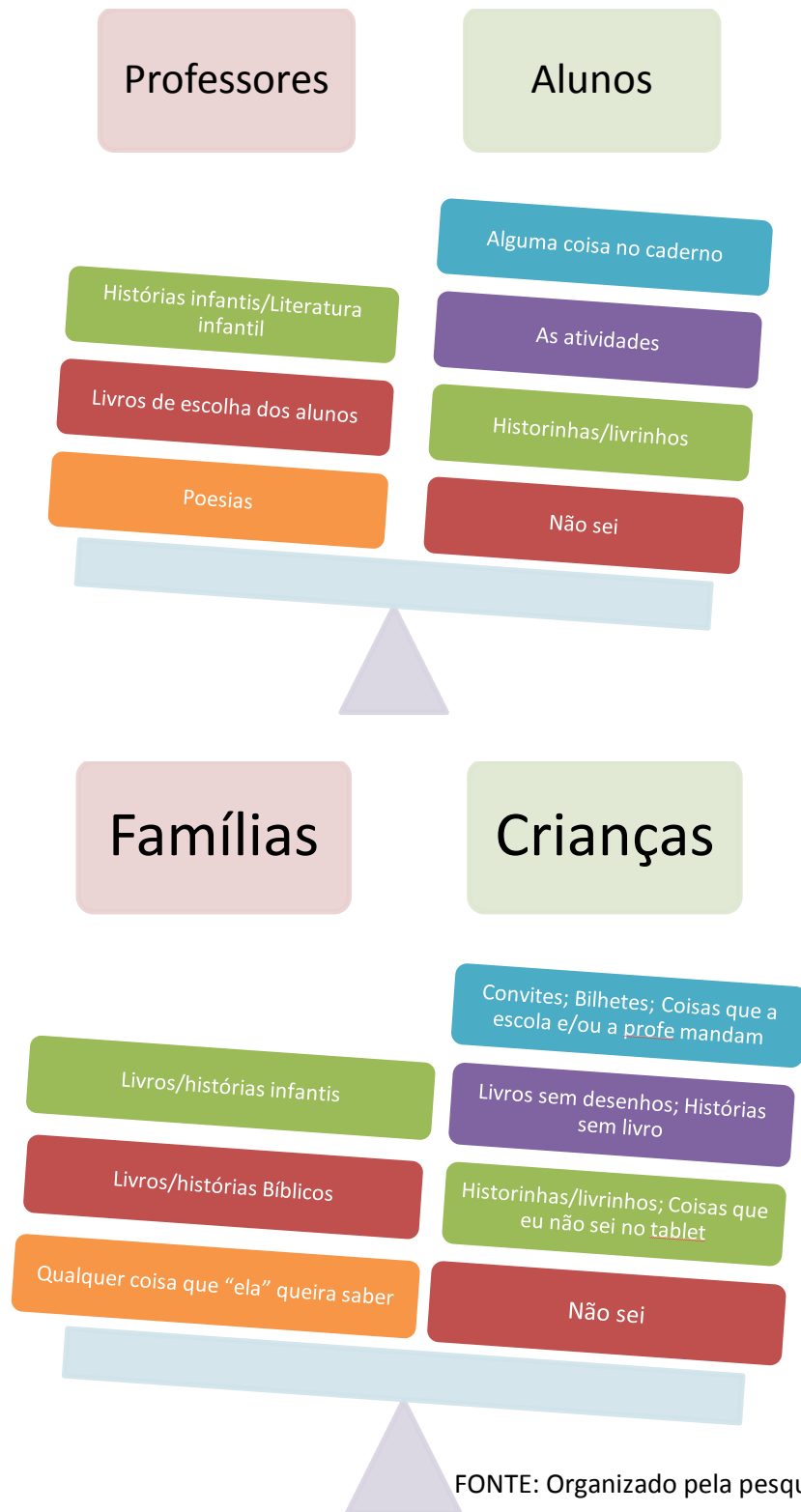
aumenta ainda mais a responsabilidade dos professores em ofertarem às crianças momentos literários ricos. Se em casa elas não têm acesso a isso, então resta à escola essa tarefa. Do contrário, as crianças ficarão presas a leituras de baixa qualidade e limitadas a se contentarem com muito pouco. Elas merecem muito mais!

3.4 CRUZANDO OS DADOS COLETADOS

Analisando as respostas das crianças e dos adultos, pode-se fazer algumas constatações: a frequência com que os professores leem para os seus alunos é muito baixa; os adultos estão completamente presos aos livros de histórias; a maioria dos pais tem uma preocupação com a formação do seu filho, relacionando a importância da leitura a isso; as crianças apresentam uma visão de leitura mais ampla que os adultos, conseguindo relacionar algumas ações cotidianas ao ato de ler.

Essa visão mais ampla das crianças está vinculada a uma mudança de perspectiva da literatura e, conseqüentemente, da leitura. Desde a Idade Média, a literatura foi convertida em leitura de uso escolar. Assim, “a obra teve desviada sua função estética e passou a servir a propósitos educacionais restritos. E aqui se localiza o pecado original da literatura infantil: ter nascido comprometida com a educação em detrimento da arte” (AGUIAR, 2011, p. 243). Portanto, a maioria dos adultos tem uma visão totalmente escolarizada da leitura e da literatura infantil, algo que está se modificando pelas crianças.

Com relação ao que os adultos dizem que leem para as crianças e o que as crianças percebem como leituras dos adultos para elas, o seguinte esquema esclarece:



Pode-se perceber que, tanto na escola quanto em casa, as crianças têm uma visão mais ampla de leitura do que os adultos. As possibilidades apresentadas por elas foram mais vastas em ambos os casos. Mesmo assim, podemos observar que as respostas convergem.

Conforme já foi mencionado, adultos e crianças apresentam entendimentos diferentes do que é leitura e das leituras que realizam. Os adultos, tanto professores quanto pais, estão voltados à leitura literária, passando despercebidas as leituras constatadas pelas crianças. “Por isso mesmo, a leitura deve ser colocada como um instrumento de participação e renovação cultural” (SILVA, 2005, p. 96).

A partir das entrevistas, ficou comprovado que as famílias já compreendem que ler para as crianças não é tarefa apenas da escola. Porém, ainda falta compreenderem que a leitura vai muito além do livro, que as possibilidades são vastas e que não são limitadas pela idade.

Evidenciou-se também, claramente, que os professores não proporcionam práticas de leitura com qualidade. Estão muito presos aos livros, deixando de lado todo o leque que se pode abrir através da música, dos poemas e das imagens, por exemplo. As crianças ficam, assim, condicionadas à mesmice, sendo que elas querem mais... Muito mais! Elas enxergam além e vão além (ainda bem!). Práticas de leitura mais consistentes e frequentes fariam ainda mais a diferença na vida dos alunos.

Pode-se aqui refletir sobre como a formação dos professores contribui para essa falta de abrangência à leitura/literatura na prática docente. É certo que muitos professores acomodam-se enquanto profissionais, não buscando aperfeiçoamento. Aos programas de formação continuada vão por obrigação, achando um “peso a mais” se deslocar até o local do encontro. Dessa forma, já desmotivados, não aproveitam em nada o momento. Porém, podemos buscar respostas mais relacionadas à sua habilitação docente.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/1996, em seu artigo 62, foi alterada pelo artigo 7 da Lei nº 13.415/2017, ficando estabelecido que:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (BRASIL, 2017)

Portanto, é possível perceber que, para atuar na Educação Infantil, há um patamar básico de formação docente. Não é cabível dizer que o Magistério é pouco ou que não é importante, pelo contrário, ele é uma base bastante sólida para a

graduação. Porém, os cursos de formação de professores precisam “fomentar nos futuros docentes uma curiosidade permanente sobre o fenômeno educativo” (VERGARA, 2014, p.15). Ou seja, instigar nos estudantes o desejo pela busca constante em se aperfeiçoar, para oferecerem aos seus futuros alunos o que de melhor gostariam de receber se estivessem no seu lugar. Entretanto, é curioso constatar – empiricamente - que, não raro, estudantes de cursos de licenciatura não são os melhores e os mais dedicados à leitura.

4. LINGUAGEM E DESENVOLVIMENTO INFANTIL

“A criança que interage com a literatura, oral ou escrita, popular ou artística, convive com um horizonte de expectativas diferente daquele da sua vida concreta.”
Flávia Brocchetto Ramos

Abordar as concepções de Mikhail Bakhtin e Lev Vygotsky – a partir dos estudos de Marta Kohl de Oliveira – acerca da constituição do sujeito faz-se necessário, para contextualizar a criança que está na escola de Educação Infantil e de que forma ela se constitui enquanto sujeito.

A criança utiliza a linguagem verbal e a corporal para se comunicar. As diferentes formas de linguagem vivenciadas por ela vão permeando e direcionando suas relações sociais. E, assim, desde o seu nascimento, a criança vai construindo sua subjetividade e sua intersubjetividade, visto que “é por meio da linguagem que a criança constrói a representação da realidade na qual está inserida” (JOBIM e SOUZA, 1994, p. 24).

Desde bem pequena, a criança mostra que possui personalidade, ou seja, que veio ao mundo para ser atuante na sua trajetória de vida. Assim sendo, essa personalidade vai se solidificando através das interações, das apropriações e das escolhas que ela faz, do início ao fim da vida, pois “cada criança é única [...]. Cada pessoa é diferente e deve ser tratada como singular” (PARREIRAS, 2012, p. 68).

4.1. BAKHTIN E VYGOTSKY: A INTERAÇÃO COMO PROPULSORA DA FORMAÇÃO DO SUJEITO

A interação social, segundo Bakhtin (2006), leva a entender a interação verbal como um conjunto de práticas socioculturais, ou seja, através da linguagem os indivíduos se constituem enquanto sujeitos. Nesse sentido, cabe ressaltar que “a interação é entendida [...] como toda a comunicação verbal, de qualquer tipo que seja, sendo o diálogo face a face apenas um destes muitos tipos” (FARACO, 2009, p. 120).

Na mesma perspectiva, Vygotsky considera a interação social como norteadora da constituição pessoal do sujeito. Nesse ato de trocas interpessoais ele

descobre a si e ao outro, aprende a respeitar a individualidade, aprende os limites de convivência e a tolerância. Conforme afirma Martha Kohl de Oliveira:

É nesse sentido que a questão dos conceitos concretiza as concepções de Vygotsky sobre o processo de desenvolvimento: o indivíduo humano, dotado de um aparato biológico que estabelece limites e possibilidades para seu funcionamento psicológico, interage simultaneamente com o mundo real em que vive e com as formas de organização desse real dadas pela cultura. Essas formas culturalmente dadas serão, ao longo do processo de desenvolvimento, internalizadas pelo indivíduo e se constituirão no material simbólico que fará a mediação entre o sujeito e o objeto de conhecimento. No caso da formação de conceitos, fundamental no desenvolvimento dos processos psicológicos superiores, a criança interage com os atributos presentes nos elementos do mundo real, sendo essa interação direcionada pelas palavras que designam categorias culturalmente organizadas. A linguagem, internalizada, passa a representar essas categorias e a funcionar como instrumento de organização do conhecimento (OLIVEIRA, 1992, p. 30-31).

A linguagem é fator fundamental para o desenvolvimento do sujeito. Independentemente da forma como aconteça, através dela, o ser humano é capaz de se socializar, de ensinar e de aprender, colocando-se como Eu que interage com o Outro e, assim, se constitui com sujeito na sociedade.

A primeira linguagem que um bebê apresenta são os gestos, o olhar e o choro. Após alguns meses de vida, aparecem os balbucios, seguidos da fala. Desde seu nascimento, ele tem necessidade de interagir com o meio no qual está inserido. E durante toda a sua vida vai descobrindo novas formas de se comunicar e/ou vai aprimorando a sua comunicação.

Entendendo a linguagem como processo de comunicação, fica claro que a interação verbal pressupõe diálogo e, conseqüentemente, necessita do(s) outro(s) para que aconteça. Dessa forma, “a compreensão, além de ser um processo ativo, é também um processo criativo” (JOBIM e SOUZA, 1994, p. 109). Ou seja, o ouvinte que participa e compreende um diálogo vai dando continuidade ao mesmo, recheando os seus espaços em branco de significação, de acordo com a sua imaginação. Portanto,

Bakhtin propõe, assim, uma mobilidade infinita para as mudanças de significação, situando a permanente fluidez da palavra no amplo conjunto das transformações da cultura e da história. Sendo a palavra o modo mais puro e sensível da relação social [...] (JOBIM E SOUZA, 1994, p. 111).

Não é possível haver diálogo sem a presença do outro, pois é por meio da interação verbal que se constrói a linguagem. E é também nessas trocas com o

outro que a linguagem vai se modificar, se moldar e se aprimorar, dependendo do contexto em que se insere.

Trazendo a idéia de diálogo como expressão social, pode-se compreender a língua como um fenômeno social, que reflete a diversidade das relações interpessoais e com o meio. Existem diferentes formas de falar, e estas vão se modificando e se moldando de acordo com ambiente social e cultural em que o sujeito está inserido. Assim, “[...] a língua é inseparável do fluxo de comunicação verbal e, portanto, não é transmitida como um produto acabado, mas como algo que se constitui continuamente na corrente da comunicação verbal” (JOBIM E SOUZA, 1994, p. 99).

Assim sendo, Bakhtin (2006) sustenta o conceito de que o processo de aquisição da linguagem não é um fenômeno enunciativo isolado, mas sim o resultado das interações verbais. A língua é viva (CARDOSO, 2012).

Todo enunciado é, dessa forma, impregnado de valores e princípios de cada indivíduo. E estes, por sua vez, são resultado das vivências, experiências e interações pessoais. O que sucede e o que antecede os enunciados também fazem parte da constituição do enunciado, uma vez que o processo de comunicação é contínuo. Já as “relações de sentido que se estabelecem entre enunciados, tendo com referência o todo da interação” (FARACO, 2009, p.65) são o que Bakhtin chama de relações dialógicas.

Para haver relações dialógicas, é preciso que qualquer material linguístico [...] tenha entrado na esfera do discurso, tenha sido transformado num enunciado, tenha fixado a posição de um sujeito social. Só assim é possível responder (em sentido amplo e não apenas empírico do termo), isto é, fazer réplicas ao dito, confrontar posições, dar acolhida fervorosa à palavra do outro, confirmá-la ou rejeitá-la, buscar-lhe um sentido profundo, ampliá-la. Em suma, estabelecer com a palavra de outrem relações de sentido de determinada espécie, isto é, relações que geram significação responsivamente a partir do encontro de posições avaliativas (FARACO, 2009, p. 66).

O mesmo autor ainda explica que as “relações dialógicas são, portanto, relações entre índices sociais de valor” (FARACO, 2009, p. 66). Assim, todo enunciado é uma unidade da interação social e das relações sociais:

Ao produzirmos discursos, não somos a fonte deles, porém intermediários que dialogam e polemizam com outros discursos existentes em nossa sociedade, em nossa cultura. Como já foi dito, a relação dialógica é polêmica, não há passividade. Nela, os discursos estão em movimento

dinâmico, sendo transformados e, até mesmo, subvertidos. O sentido de um discurso jamais é o último: a interpretação é infinita. O que faz evoluir um diálogo entre enunciados é essa possibilidade sem fim de sentidos esquecidos que voltam à memória, provocando neles a renovação dentro de outros contextos (PIRES; KNOLL; CABRAL, 2016, p. 212).

Nesse sentido, é possível perceber que a interação é ponto - chave da aquisição e do desenvolvimento da linguagem e, portanto, da formação do sujeito, já que linguagem e cognição estão diretamente interligadas. Assim, pensando com o enfoque na criança, é necessário lembrar a importância da reflexão acerca dos enunciados dirigidos a ela, uma vez que todas essas situações contribuem para a sua formação pessoal, seu modo de pensar, agir e refletir: a sua subjetividade. “A criança não se constitui no amanhã: ela é hoje, no seu presente, um ser que participa da construção da história e da cultura do seu tempo” (JOBIM E SOUZA, 1994, p.159). Portanto, além de um olhar voltado para o que ela ouve e vivencia, é essencial que o adulto permita a participação e a interação da criança, como sujeito capaz de se expressar e construir sua história e seu próprio conhecimento.

Se por um lado Bakhtin aborda as questões sócio-ideológicas da linguagem, por outro, Lev Vygotsky se debruça sobre os aspectos do desenvolvimento integral da criança, sendo que seu principal enfoque também é a inter-relação com o outro. Nesse sentido, as teorias de Bakhtin e Vygotsky se encontram, se relacionam e se complementam, compreendendo a criança como um sujeito social.

O psicólogo e educador russo acreditava que é na interação com o outro que a comunicação acontece. É somente na interação com o outro que a compreensão do dito e do não dito (emoções, vontades...) ocorre. Portanto, na sua visão, “[...] a principal função da linguagem se constitui no intercâmbio social” (CARDOSO, 2012, p. 11), visto que ela, a linguagem, é o meio mais comum de interação entre os grupos sociais.

Da mesma forma que Bakhtin criticou as ideias linguísticas da sua época, Vygotsky também foi contrário às concepções da psicologia contemporânea relacionadas à aquisição da linguagem. Diferente do que pregavam até o momento, Vygotsky preocupou-se em levar em conta o seu processo de desenvolvimento, não se conformando em estudar o pensamento e a linguagem sem abordar a história do seu desenvolvimento. Nesse viés, construiu uma psicologia voltada para a ciência

natural e para a ciência mental, estudando todos os fenômenos como processos em mudança e movimento constantes.

Para ele, a linguagem humana é “[...] sistema simbólico fundamental na mediação entre sujeito e objeto de conhecimento” (LA TAILLE; OLIVEIRA; DANTAS, 1992, p. 27) e tem duas funções principais: intercâmbio social e pensamento generalizante. Ou seja, além de servir como meio de interação, ela também populariza experiências, classificando, agrupando e simplificando conceitos entre os usuários dessa linguagem.

A interação social se apresenta no cotidiano escolar todo instante, no espaço educacional: entre adultos, entre crianças e entre adultos e crianças. Momentos ricos de trocas e significações. Nesse sentido,

Vygotsky tem como um de seus pressupostos básicos a idéia de que o ser humano constitui-se enquanto tal na sua relação com o outro social. A cultura torna-se parte da natureza humana num processo histórico que, ao longo do desenvolvimento da espécie e do indivíduo, molda o funcionamento psicológico do homem (LA TAILLE; OLIVEIRA; DANTAS, 1992, p. 24).

O intercâmbio social favorece a formação de conceitos cotidianos e científicos. O primeiro tem relação com as descobertas que a criança faz por si só na interação com o outro, de forma imediata e despreziosa. O segundo é aquele que se adquire por meio do ensino, formalmente. Contudo, estes dois conceitos, apesar de se desenvolverem em sentidos opostos, ao evoluírem, se encontram e se complementam, visto que, para que tenha condições de compreender conceitos científicos, a criança necessita de uma bagagem de conceitos cotidianos já acomodada. Como resultado de tudo isso, há a aprendizagem, “[...] que desperta processos internos de desenvolvimento que só podem ocorrer quando o indivíduo interage com outras pessoas” (LA TAILLE; OLIVEIRA; DANTAS, 1992, p. 23).

Novamente, aqui se salienta a importância da interação com o outro. É de conhecimento que a aprendizagem do ser humano ocorre desde o nascimento até o fim da vida. Conforme vai crescendo, vai ampliando o seu campo de interação com as pessoas e desenvolvendo mais aprendizagens. Logicamente, isso se torna mais evidente a partir do ingresso desse sujeito na escola, momento em que as interações sociais aumentam significativamente, contribuindo para o seu desenvolvimento cognitivo e linguístico e sua aprendizagem.

A relação entre a aprendizagem e o desenvolvimento foi objeto de estudo de Vygotsky, que concluiu que estes dois processos estão inter-relacionados desde o início da vida da criança. Daí justifica-se a leitura de textos literários, folclóricos e de outros gêneros na Educação Infantil, pois constituem o fomento para o simultâneo desenvolvimento cognitivo e linguístico, além, evidentemente, de trabalharem as emoções e o conhecimento de mundo.

A partir desse estudo, surgem os conceitos de desenvolvimento real, que é aquilo que a criança já sabe, e desenvolvimento potencial, que é a capacidade que a criança tem de resolver um problema com a ajuda do outro. Entre eles, há a zona de desenvolvimento proximal,

Ela é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (VYGOTSKY apud CARDOSO, 2012, p. 18).

Assim sendo, o processo de aprendizagem propulsiona o processo de desenvolvimento, e isso é um ciclo, pois, na medida em que atinge o seu nível potencial, o sujeito passa a ser real, então cria-se uma nova zona de desenvolvimento proximal para que aconteçam novas conquistas. E é justamente nesse lugar que o trabalho do professor se encontra: deve partir do ponto do desenvolvimento real dos alunos, com o objetivo de auxiliá-lo a alcançar seu desenvolvimento potencial, sempre com o olhar voltado para a individualidade.

E é aí que se encaixa o processo de ensino-aprendizagem tão falado nos espaços escolares, lembrando sempre da importância de proporcionar vivências prazerosas e recheadas de significado às crianças, pois através das experiências a criança vai formando conceitos e dando sentido às situações que vivencia, estando suas habilidades em pleno desenvolvimento. Cabe ao adulto, neste caso o professor, respeitar as crianças na sua individualidade, sendo sensível e atento às curiosidades e interesses dos alunos. Muitas vezes estes detalhes estão presentes na linguagem.

É na linguagem, e por meio dela, que construímos a leitura da vida e da nossa própria história. Com a linguagem somos capazes de imprimir sentidos que, por serem provisórios, refletem a essencial transitoriedade da própria vida e da nossa existência histórica (JOBIM E SOUZA, 1994, p. 21).

No processo de aquisição da linguagem, inicialmente, a criança a utiliza para se comunicar com os outros, para interagir socialmente (fala exterior). Mais tarde, ela passa a ser capaz de utilizar a linguagem para si mesma, em um processo de interiorização, transformando a linguagem em pensamento. Vygotsky denomina isso discurso interior, pois a linguagem não é dirigida à outra pessoa, mas ao próprio sujeito, como um diálogo consigo mesmo. Conforme Oliveira (1992, p. 82-83), a “função do discurso interior é apoiar os processos psicológicos mais complexos: processos de pensamento, de auto regulação, de planejamento da ação, de monitoração do próprio funcionamento afetivo-volitivo”. Pode-se, assim, compreender o discurso interior como “um processo individual e, ao mesmo tempo, construído com base na interação social” (CARDOSO, 2012, p. 21).

Essa fala interior tem seu fundamento na fala egocêntrica, que passa a acontecer “[...] quando a criança transfere formas sociais e cooperativas de comportamento para a esfera das funções psíquicas interiores e pessoais” (JOBIM E SOUZA, 1994, p. 132). Dessa forma, a fala egocêntrica precede a fala interior, sendo que as duas se assemelham.

Analisando as ideias centrais de Bakhtin e Vygotsky, nota-se a proximidade de suas teorias a respeito da linguagem, principalmente de que ela é um meio de relação entre indivíduos. Porém, de um lado, Bakhtin traz o discurso e seu caráter sócio-ideológico enquanto, do outro, Vygotsky traz a fala e a sua significação a partir das experiências do indivíduo. No entanto, os dois autores encaram a linguagem como ponto inicial para a busca e a análise de questões sociais e humanas, portanto, ponto inicial de mudanças, proporcionando transformações sociais e pessoais.

Estabelecendo uma relação com esse processo de mudança e buscando trazer a importância da literatura ao encontro de tudo que já foi dito, Langer (2005) explica a ideia de que

O letramento envolve a manipulação da linguagem e do pensamento, na qual nos envolvemos quando construímos sentidos e comunicamos ideias numa variedade de situações; envolve os modos de pensar que aprendemos nos muitos contextos das nossas vidas. Esses processos de letramento estimulam o aumento da auto-estima dos sujeitos, que é o que acontece quando as pessoas usam suas habilidades letradas para pensar e repensar suas compreensões dos textos, de si mesmas e do mundo; conferem importância aos indivíduos e aos textos orais e escritos, que criam

e encontram, ao mesmo tempo em que reforçam e incentivam os tipos de linguagem e reflexão que caracterizam o pensamento acurado. Esse é o tipo de letramento que pode subjazer a todos os aspectos do ensino da literatura durante todas as séries do ensino regular, possibilitando a cada estudante o desenvolvimento da reflexão e do potencial para mudar a si mesmo e ao mundo ao seu redor (LANGER, 2005, p. 11-12).

Com essa afirmação, é possível perceber e comprovar a importância da literatura, de modo que será abordada a literatura infantil, no desenvolvimento da criança como um todo e como promotora de mudanças. Pode-se, ainda, complementar que “[...] a criança vai experimentando na literatura o que já experimentou nessa etapa da sua vida: que a linguagem não só nomeia o que se vê como o que se sente e o que se deseja” (REYES, 2010, p. 52). A etapa que a autora sugere é a fase após um ano de idade.

Com certeza, a literatura, aliada à linguagem e ao pensamento, é capaz de produzir muita aprendizagem, uma vez que se complementam e se estimulam mutuamente. A literatura desenvolve a linguagem e o pensamento, enquanto o pensamento é fundamental para a interpretação da leitura realizada, e a linguagem é importante para a transmissão do que foi lido. Esses aspectos são essenciais para a interpretação, que, em um movimento de interiorização, acomodação e exteriorização, resulta na aprendizagem.

4.2. LEITURA E LITERATURA

A comunicação está presente na vida de todos os seres humanos, através da fala, da escrita, dos gestos, das imagens. Ela é uma ação humana que se molda de acordo com a sociedade e com as situações das quais participa.

Falando em ações humanas, a palavra humanidade vem ao encontro da expressão Direitos Humanos, como destaca Antonio Candido, o qual afirma que os bens que garantem a integridade espiritual (bem como a integridade cultural) são tão fundamentais quanto os que garantem a sobrevivência física. Portanto, alimentar a alma é tão importante quanto alimentar o corpo, sendo a literatura uma arma potente em favor da intelectualidade e da educação: “[...] a literatura é o sonho acordado das civilizações. Portanto, assim como não é possível haver equilíbrio psíquico sem o sonho durante o sono, talvez não haja equilíbrio social sem a literatura” (CANDIDO,

1995, p. 175). Dessa forma, pode-se entender a literatura como um direito de todos os seres humanos.

Ainda com relação à vida em sociedade, a literatura é entendida como instrumento de manutenção da língua como característica coletiva e formativa de identidade comunitária. Quem faz essa reflexão é Umberto Eco, o qual acredita que, além dessa linguagem coletiva, a literatura exercita a linguagem individual. Faz pensar que o prazer que a literatura injeta no leitor independe da sua forma de materialização: desde os registros em pedra e em papel até os registros orais e digitais, todos eles produzem o mesmo resultado. O envolvimento com a história faz acreditar que aquilo que está ali escrito pode ser verdade, tamanho o poder das palavras: “[...] o mundo da literatura é tal que nos inspira a confiança de que algumas proposições não podem ser postas em dúvida; que ele nos oferece, portanto, um modelo, imaginário tanto quanto se quiser, de verdade” (ECO, 2003, p. 14).

Já Jonathan Culler questiona o que é literatura, trazendo respostas para diferentes contextos, desde a criança até o teórico literário, traçando os diferentes enfoques dessa questão. O significado da palavra literatura também mudou: antes significava textos escritos ou conhecimentos de livros; numa perspectiva mais moderna, a literatura é vista como uma escrita imaginativa, uma interação com as relações sociais. Este autor também apresenta cinco perspectivas acerca da literatura: como a colocação em primeiro plano da linguagem; como integração da linguagem; como ficção; como objeto estético; como construção intertextual ou autorreflexiva. Esses cinco apontamentos permitem refletir e compreender que nenhum deles se autodefine. Precisa haver uma relação estabelecida entre cada parte, trazendo o seu traço próprio de qualidade para a obra literária.

Dessa forma, a literatura é fundamental para qualquer pessoa, de qualquer classe, de qualquer idade. Fundamental no sentido cultural, humano e social, já que assegura o prazer e a possibilidade de sentir-se parte integrante da sociedade, capaz de sonhar e realizar o que deseja. Talvez esta reflexão seja um tanto utópica, mas o que seria do sujeito sem o direito de imaginar, acreditar e projetar os ideais?

Flávia Brocchetto Ramos (2005), em seu texto “A literatura no desenvolvimento da criança”, apresenta o percurso que a literatura segue,

acompanhando o desenvolvimento infantil, iniciando pelas cantigas de ninar, passando pelos brincos, pelos trava-línguas, chegando aos poemas populares e às histórias. Todo esse caminho é permeado pelo folclore, pela linguagem e pela melodia. A autora complementa: “A convivência da criança com a literatura de cunho popular possibilita o contato com diferentes estruturas e temas, indo desde o texto em que o sentido se constitui apenas pela musicalidade até aqueles em que o tema é dado mais pelo significado dos vocábulos” (RAMOS, 2005, p. 141). Assim, podemos dizer que a interação da criança com a palavra, com a literatura e com a leitura, contribui para o seu desenvolvimento.

Conforme Silva (2005, p. 68), “[...] leitura é, antes de mais nada, compreensão [...]. o Homem [...] preenche suas potencialidades, vem a ser, através da compreensão”. Assim sendo, subentende-se que o homem se constitui também através da leitura.

Apesar da importância do texto literário, não só na Educação Infantil como na vida do sujeito, sabe-se que muitos professores não têm o hábito da leitura. Em conversas informais, nota-se que a falta de tempo e a sobrecarga de trabalho são alguns dos aspectos levantados como causa para a não leitura por parte dos docentes. Por outro lado, esses professores lembram com muito carinho das suas experiências de leitura quando crianças: os primeiros livros, as histórias contadas e os lugares preferidos para ler.

Pedro Demo (2006) traz a seguinte reflexão:

Antes de tudo, porém, o professor precisa romper consigo mesmo, não em gesto encolhido de culpa ou constrangimento, mas como protagonista crucial da qualidade da leitura na escola. Se ele mesmo não sabe ler, não haverá aluno que saiba ler, muito menos invente o gosto e o hábito de ler. [...] Hábito, por certo, implica repetição. Sua qualidade, todavia, não está na repetição, mas na habilidade de fugir dela (DEMO, 2006, p. 56).

O professor é, pois, peça chave para proporcionar momentos de leitura e para desenvolver ações de leitura junto a seus alunos, para deixar vir à tona este sujeito-leitor criança, repleto de curiosidades e desejos. Ele deve contagiar as crianças com suas deliciosas experiências de leitura da infância. Deve, pois, ser leitor fundamentalmente. Para isso, “Entendemos que sensibilizar o educador no sentido de valorizar a leitura como instrumento máximo para as diversas aprendizagens é uma questão de urgência” (CAVALCANTI, 2002, p. 121).

Acima de tudo, os professores precisam levar em conta que o ato de ler ressignifica a relação do homem com o mundo, tão discutida no âmbito educacional, buscando constantemente ampliar os horizontes culturais, sociais e históricos e, principalmente, libertar-se.

A partir disto, fica mais claro que educação é *transformação* do homem e do mundo. Para que essa transformação se estabeleça, é necessário que o homem se movimente de um lugar significativo para outro, isto é, pratique em sua vida o exercício dialético da libertação. No ato de libertar-se, isto é, de tomar consciência da sua necessidade é que o ato de ler passa a ganhar a sua significação maior e primeira (SILVA, 2005, p. 77-78).

Se todos se dessem conta disso, certamente permitir-se-iam essa renovação diária, essa busca constante pela apropriação de significados, essa investigação permanente e “[...] o desvelamento do SER do leitor” (SILVA, 2005, p. 81).

Seguramente, essa temática deve ser abordada com mais veemência nos cursos de formação de professores, a fim de mostrar-lhes a real importância da leitura, não somente para a sua formação profissional. A sua constituição enquanto pessoa também precisa ser abastecida por esta busca constante pelos poderes do leitor.

As possibilidades de leitura, principalmente na Educação Infantil, são muito vastas e acontecem o tempo todo! Porém, será que isso está claro para os professores? Acredita-se que muitos pensam que a leitura se restringe ao manuseio de livros ou à contação de histórias. Assim, deixa-se de dar a devida importância às inúmeras possibilidades que se fazem presentes o tempo todo na escola de Educação Infantil, por exemplo: cantigas de ninar e de roda, imagens e o próprio corpo!

Para o bebê, vale o trabalho de cantigas de ninar, de roda, que o introduzem no mundo dos versos. Poemas lidos ou declamados certamente serão apreciados pelos pequenos. E, quando a criança começa a ler sozinha os textos, a poesia costuma ser um dos gêneros preferidos. [...] E para quem lê, a poesia acalanta, provoca, toca...

Ela faz o leitor passear por sensações, por imagens carregadas de afetos. Por se aproximar da música, pelas sonoridades e pelo ritmo, a poesia está no território da desrazão, da afetação, dos sentimentos (PARREIRAS, 2012, p. 172).

Em geral, as pessoas tiveram experiências deliciosas com canções de ninar e com cantigas de roda, as quais remetem a uma infância embalada por sua melodia e seu aconchego. Como ainda é prazeroso ouvir aquela voz suave, melodiosamente

chamando o sono ou aquela voz alegre dando ritmo ao recreio da escola, brincando de roda. Quanta lembrança boa!

As imagens também estão presentes na rotina da escola como um todo. A interpretação e a significação dessas imagens são, sim, leitura, além de serem facilitadoras para a compreensão das crianças acerca do que vai ser tratado. O visual e o concreto são fundamentais para a significação nessa faixa etária,

Pois o que a escrita torna presente para o leitor, as imagens tornam presente para o analfabeto, para aqueles que só percebem visualmente, porque nas imagens os ignorantes vêem a história que têm de seguir, e aqueles que não sabem as letras descobrem que podem, de certo modo, ler. Portanto, especialmente para a gente comum, as imagens são equivalentes à leitura (MANGEL, 1997, p. 117).

Lembrando que as ilustrações também fazem parte da composição dos livros de literatura infantil, conforme Teresa Colomer (2007, p. 53): “Já que os livros para crianças pequenas são ilustrados, o debate sobre a compreensão das imagens também faz parte da discussão acerca da relação entre os textos infantis e seus leitores”.

Além das imagens, há o aspecto sonoro, o ritmo da linguagem e o imaginário, que também merecem especial atenção dos professores no planejamento da sua prática docente. Para auxiliar os alunos a descobrirem o prazer da leitura, é essencial que se proporcionem vivências variadas. De acordo com Lajolo (2000):

A literatura constitui modalidade privilegiada de leitura, em que a liberdade e o prazer são virtualmente ilimitados. Mas, se a leitura literária é *uma* modalidade de leitura, cumpre não esquecer que há outras, e que essas outras desfrutam inclusive de maior trânsito social. Cumpre lembrar também que a competência nessas outras modalidades de leitura é anterior e condicionante da participação no que se poderia chamar de capital cultural de uma sociedade e, conseqüentemente, responsável pelo grau de cidadania de que desfruta o cidadão (LAJOLO, 2000, p. 105).

Observando crianças em qualquer ambiente, não somente na escola, percebe-se o quanto elas falam com o corpo, pois desconfortos, alegrias, medos, frustrações, ansiedade são sinalizados. Como não poderia ser diferente, a leitura também é realizada dessa forma. Qual criança não responde reciprocamente ao ver um sorriso ou uma “cara de bravo”? Ou até mesmo um olhar? Ela responde, pois fez a leitura daquela ação, compreendendo o que a outra pessoa quis demonstrar. Essa sensibilidade relacionada à linguagem corporal é verdadeiramente presente na

Educação Infantil. “Do corpo, nasce o som, o ritmo, o coração que nos dá vida. Do som, nasce a palavra. Da palavra, nasce a literatura” (PARREIRAS, 2012, p. 178).

Pode-se refletir sobre esse processo de desenvolvimento da leitura por parte das crianças: primeiramente, uma leitura mais presente e mais palpável – o corpo e o espaço; depois disso, a leitura do som e das palavras – os livros. O manuseio de livros infantis, pelas crianças, é bastante recente:

Os livros para leitores iniciantes existem há poucas décadas. Até então, as escolas ensinavam a ler nas cartilhas, enquanto as crianças “ouviam” a leitura ou os contos narrados pelos adultos. Os livros infantis eram escritos para crianças, que já sabiam ler. Mas, a criação dos jardins de infância e do pré-escolar coincidiu com a mudança nos pressupostos educativos neste âmbito. Necessitavam-se livros para criar um entorno leitor, livros para serem manuseados, olhados e lidos pelos pequeninos, livros para iniciar as “práticas de leitura” de todos os setores sociais (COLOMER, 2007, p. 90-91).

Mesmo assim, os livros infantis vêm ganhando espaço nas salas de aula de pré-escola. O acesso das crianças aos mesmos vem crescendo e se tornando cada vez mais frequente.

Por outro lado, não se pode acreditar que ofertar um amontoado de livros para as crianças é suficiente e satisfatório. Precisa-se avaliar a qualidade literária das obras. Nesse sentido, a autora traz alguns aspectos a serem levados em conta ao avaliar uma obra de literatura infantil:

Com efeito, para fazê-la não bastam os estudos literários, são necessários conhecimentos sobre a imagem, precisam-se estabelecer critérios sobre a contribuição criativa dos livros-brinquedo, observar como se apela às habilidades metaficcionais dos leitores ou avaliar se as novas tecnologias são simplesmente um invólucro novo para um conteúdo anacrônico. Todos esses temas presidem os debates atuais relacionados com a qualidade das obras infantis (COLOMER, 2007, p. 132).

Complementando essa reflexão, conclui-se que “O livro literário, portanto, enquanto agente nesse processo de transformação da própria vida, tem que atrair pela qualidade do seu conteúdo” (MIGUEZ, 2003, p. 28). Portanto, cabe aos adultos proporcionar a relação das crianças com livro, desenvolvendo o seu gosto pela leitura e a formação sadia de leitores críticos e criativos.

A parceria entre família e escola é tema bastante debatido na escola de Educação Infantil, nas mais diversas ocasiões. Com certeza, no que diz respeito à leitura, não é diferente. O incentivo e as possibilidades podem (e devem) ser praticados pelas famílias em parceria com a escola.

Essa responsabilidade familiar acerca da leitura pode ser notada desde muito antigamente. De acordo com Mangel (1997, p. 90), “há numerosas representações de Maria segurando um livro diante do Menino Jesus e de Ana ensinando Maria”.

A influência da família na formação dos filhos como leitores precisa ser resgatada. Parreiras sugere:

E não deixe de aproveitar o colo para ler uma história, cantar, declamar... essas manifestações introduzem a criança no mundo das letras, da musicalidade, da literatura. Procure também criar jogos de palavras: brinque com letras, sílabas e sons (PARREIRAS, 2012, p. 179).

Sendo assim, os adultos são os responsáveis por incentivar e introduzir a literatura às crianças, visando ao seu caráter imagético, criativo e encantador. Essa afirmação se confirma nas palavras de Alba Olmi (2005):

Para seduzir e atrair os leitores para a leitura é preciso transformar-se em contadores de histórias, para fornecer-lhes os instrumentos necessários à compreensão (quer se trate de texto literário ou pragmático) é necessário entrar no papel do espeleólogo que se aventura numa caverna, isto é, dentro do texto, em suas profundezas, percorrendo caminhos já traçados e abrindo novos percursos possíveis (OLMI, 2005, p.27-28).

Certamente assim, a compreensão do texto acontecerá de forma criativa e cheia de encantos e aventuras, tornando-se acessível e prazerosa para os pequenos.

Toda e qualquer atividade ou todo e qualquer espaço que tenha a criança como foco precisa ser planejado. Sem sombra de dúvida! Proporcionar espaços e momentos para a exploração da leitura, nas suas diversas fases, faz-se necessário, uma vez que se busca proporcionar para as crianças o prazer pela aprendizagem.

Levando-se em conta que o imaginário e a fantasia são muito presentes nesta faixa etária, manejar esses momentos e espaços já tem essa vantagem. Portanto, a criatividade do professor contribui para a criação de possibilidades de leitura, tanto para os alunos quanto para os adultos. Inclusive as próprias famílias podem ser envolvidas nesse processo, como forma de incentivo e de demonstrar que isso é, sim, importante para todos.

Às vezes, apenas a reorganização de um espaço ou a utilização de materiais já existentes na escola (e que parecem não servir para nada) podem repaginar espaços que podem ser destinados para a leitura.

Estar atentos às demandas e deixar livros, revistas, imagens e outros materiais sempre à disposição e de fácil acesso aos alunos é uma forma de mostrar-lhes que a leitura pode, e deve, ser prazerosa em qualquer momento. Conforme afirma Mangel (1997, p. 143), “durante o ato de ler (de interpretar, de recitar), a posse de um livro adquire às vezes o valor de talismã”. É urgente, pois, permitir que as crianças lapidem essas preciosidades.

Tanto o planejamento de atividades quanto a organização dos espaços que tenham a criança como foco são fundamentais, pois o professor precisa demonstrar segurança no que está sendo proposto. Consequentemente, a criança perceberá que aquilo foi planejado previamente, compreendendo, assim, a importância daquela ação docente. A criatividade do professor possibilita a criação de possibilidades de leitura para todos os envolvidos. Inclusive as próprias famílias podem ser engajadas nesse processo, como forma de incentivo e de demonstrar que isso é sim importante.

Pode-se aqui refletir sobre alguns aspectos relacionados à prática da leitura. Pedro Demo, no livro *Leitores para sempre*, reflete sobre os desafios da leitura, elencando quatro aspectos: ler é compreender; ler é divergir; ler é questionar, interpretar; ler é aprender, conhecer. Já Teresa Colomer, no livro *Andar entre livros: a leitura literária na escola*, apresenta três objetivos para a leitura: contribuir para a formação da pessoa; enfrentar a diversidade social e cultural; reformular os conceitos linguísticos. Pode-se observar que desafios de um e objetivos de outro se entrelaçam e se complementam. Estes são resultados daqueles e vice-versa, e todos são fundamentalmente insubstituíveis na constituição do sujeito leitor.

Os espaços que a leitura ocupa tanto fisicamente quanto cronologicamente na Educação Infantil é deveras relevante na formação do sujeito. Nesse sentido, o enfoque será abordar algumas modalidades de leitura, como, por exemplo, a leitura de imagens, a leitura ouvida e os tipos de livros bem como a organização física destes espaços.

A leitura de imagens é uma modalidade bastante utilizada na educação infantil. Alberto Manguel, em *Uma história da leitura* (1997), ensina que escritos que remetem a São Nilo, por volta do ano 410, já contemplavam a iniciativa de utilizar imagens como suporte de leitura. As pinturas das cenas do Velho e do Novo

Testamento “serviriam como livros para os iletrados, ensinando-lhes a história bíblica e inculcando neles a crônica da misericórdia de Deus” (MANGUEL, 1997, p.117).

Mais especificamente com relação às crianças, Parreiras (2012, p. 138) afirma que

Não há condição *a priori* no livro de imagem: ensinar, educar, alfabetizar. É uma obra de entretenimento, para a criança manusear, passar os dedos, os olhos e apreciar as imagens. Se houver algum aprendizado após a leitura ou alguma satisfação da criança no contato com a obra são eventos que acontecerão *a posteriori*.

Não se pode discordar nem de um nem do outro, pois sempre que adultos ou crianças observam uma imagem, ou uma sequência delas, de alguma forma serão afetados, e com o seu olhar atento conseguirão formular sentidos a partir da mensagem, compreendendo-a, pois “permitem a apropriação indireta da cultura escrita” (CHARTIER, 1999, p. 105).

Acredita-se que a leitura ouvida é o formato mais utilizado com as crianças pequenas, seja com a utilização de recursos ou apenas contada, inventada pelo adulto e até, por vezes, pelas próprias crianças. De acordo com Chartier (1999, p. 143), “chega-se à situação contemporânea em que a leitura em voz alta é finalmente reduzida à relação adulto-criança e aos lugares institucionais”.

A leitura em público tem a função social de agregar pessoas e/ou crianças distintas em torno de uma mesma ação: “ouvir alguém ler permite ao ouvinte uma escuta íntima das reações que normalmente devem passar despercebidas...” (MANGUEL, 1997, p. 144).

Como sugestão para os professores, Ninfa Parreiras, em seu livro *Do ventre ao colo, do som à literatura: livros para bebês e crianças*, explica que:

Ao ler um livro, uma história, um poema para as crianças, apresente o título da obra, quem escreveu, quem ilustrou, qual a editora e outras informações mais. Entre o título e o texto, não deve haver outra informação para não quebrar o clima de encantamento que se estabelece. Tampouco é necessário interromper a leitura para explicar os vocábulos ou situações. É uma leitura, não uma aula expositiva (PARREIRAS, 2012, p. 197).

Com isso, desde cedo a criança já se familiariza com o sistema literário, identificando autor, ilustrador e editora – elementos que contemplam o letramento.

A leitura em voz alta também é essencial para a aproximação dos bebês com os livros, tornando-a uma brincadeira e uma nova possibilidade de diversão. Os

adultos “farão o papel de mediador entre o texto e o bebê, sendo eles então essenciais no desenvolvimento do gosto pela leitura” (SENHORINI; BORTOLIN, 2012, p. 137).

Existe uma vasta gama de possibilidades de tipos de livros: de pano, de plástico, de papel, os cartonados, de imagem (sem texto), os interativos (*pop-up*), dentre outros. Alguns podem ser fabricados artesanalmente (como os de pano, por exemplo), e isso pode dar ainda mais sentido ao manuseio deste material. Quanto menor a criança, menor a importância do conteúdo do livro. Para os menores, o formato é mais importante (o peso, o tamanho, as pontas). O importante é surpreender e encantar!

Conforme Parreiras (2012, p. 112), “quando num livro há subjetivação de quem o criou e de quem o lê, isso é literatura! O livro funciona como um brinquedo: estabelece pontes de comunicação entre quem lê e o mundo”.

No que se refere ao espaço físico da leitura, parte-se do pressuposto de que pode ser em qualquer lugar! Na sala de aula, na biblioteca, no pátio, em frente à janela, embaixo da mesa. E os alunos, na Educação Infantil, em especial, precisam ter essa permissão, uma vez que o professor não deve limitar a leitura a um lugar único e específico. Portanto, “no lugar em que o bebê e a criança vão, os livros podem ir. A leitura cai bem em situações de lazer, de recreação para os pequenos. Tudo depende do adulto mediador de leitura, que contribui para a aproximação dos pequenos com os livros” (PARREIRAS, 2012, p. 199).

Observando a ação docente de alguns professores, notam-se diferentes valorações da leitura, bem como os diferentes manejos que cada professor tem de direcionar e organizar essas possibilidades. Muitos ainda parecem acreditar que a leitura está ligada apenas aos livros infantis e que ofertá-los para as crianças manusearem, em determinado momento da rotina, é o bastante. Não que isso não seja importante, mas não é só isso! Vale ressaltar que,

É importante que o educador compreenda que trabalhar com Literatura infanto-juvenil é formar sensibilidades, provocar olhares, desconstruir contextos, possibilitar caminhos que abrem para o múltiplo, poético e sagrado universo humano (CAVALCANTI, 2002, p. 213).

Assim como alguns professores contam histórias para os seus alunos uma vez por semana, existem aqueles que, diariamente, organizam esse momento. E ele já é tão importante que os alunos esperam ansiosamente o momento em que juntos viajarão pelos lugares mais inusitados e encantadores.

Nota-se ainda que o espaço da sala de aula, no geral, não é acolhedor no sentido da disponibilização de materiais de leitura. Existe até um excesso de informações nas paredes de algumas salas. Materiais de leitura, em geral, não ficam ao livre acesso dos alunos, sendo ofertados quando o professor acha oportuno.

Se é desejado um aluno autônomo e engajado com a leitura, é necessário repensar alguns aspectos relacionados à prática docente, tendo clareza de que:

O itinerário infantil das leituras, iniciado na primeira infância, amplia-se à medida que as crianças crescem. Mas isso não significa que elas tenham que esperar a chegada a algum momento determinado de sua formação para desfrutar da experiência literária. Ao contrário, é a sua participação em um ato completo de comunicação literária o que lhes permite avançar por esse caminho (COLOMER, 2007, p. 60).

A partir disso, na sequência, serão apresentadas algumas sugestões de manejo, organização e atividades que proporcionam a exploração da leitura e suas vastas possibilidades de encantamento aos pequenos.

5. PRÁTICAS LITERÁRIAS

“Na maioria dos casos, a Escola acaba sendo a única fonte de contato da criança com o livro e, sendo assim, é necessário estabelecer-se um compromisso maior com a qualidade e o aproveitamento da leitura como fonte de prazer.”

Fátima Miguez

Buscando a qualidade do trabalho docente no que se refere à leitura e às suas possibilidades e, principalmente, pensando nas crianças como desbravadoras desse processo fascinante e mágico, a seguir são apresentadas algumas sugestões e ideias que já foram colocadas em prática e outras que estão sendo planejadas.

Pensando em tornar a escola de Educação Infantil um espaço mais atrativo para as questões da leitura, bem como engajar as famílias, professores e alunos nas atividades, foram elaboradas algumas intervenções relacionadas aos espaços físicos e temporais da leitura. É importante ressaltar que a imagem das crianças será preservada e que todas as fotos são do acervo da autora.

5.1. ATIVIDADES DE LEITURA

As ações pedagógicas que serão expostas a seguir foram planejadas pela pesquisadora, levando em conta que “Formar leitores significa preparar sujeitos para o exercício consciente da cidadania, a convivência saudável consigo mesmo e com os outros, a experiência lúdica com o imaginário” (ZILBERMAN,2006, p. 12).

O principal objetivo das seguintes atividades é mostrar que a leitura pode estar presente em espaços distintos, não somente limitada aos livros e à sala de aula.

Surpresa Poética

Materiais: um poema e acessórios para caracterização.

Desenvolvimento da atividade: Selecione um poema e memorize-o. Escolha acessórios que se relacionem com o mesmo e se caracterize. Em determinado momento da rotina da escola, surpreenda a turma com o poema, fazendo uma surpresa!



Observação: Esta atividade foi realizada no dia da poesia. Foi declamado um trecho do poema “*Palhaço Sonhaço*”, de Elias José, para todas as turmas da escola, no local onde estavam. Nesse caso, a turma estava na pracinha.

Espaço Conte uma história para seu filho

Materiais: Livros de literatura infantil e fantoches.

Desenvolvimento da atividade: Escolha um local da escola que tenha a circulação dos pais. Disponha os livros e os fantoches de forma convidativa, incentivando a interação das famílias.



Observação: Este espaço foi organizado na entrada da escola. Para variar as possibilidades, faz-se necessária a troca dos livros e dos fantoches. Além dos livros, também foram disponibilizados poemas.

Poemas nas árvores

Materiais: Poemas infantis, personagens que se relacionem com os poemas escolhidos e árvores.

Desenvolvimento da atividade: Selecione poemas e coloque-os em papel firme (cartolina, por exemplo). Na parte externa da escola, pendurar um em cada árvore, acompanhado de personagens e/ou objetos que se relacionem com o mesmo. As famílias podem ser convidadas a declamarem os poemas aos seus filhos, sendo que os personagens e objetos tornam o momento ainda mais significativo para as crianças.



Observação: Na semana do meio ambiente, foram distribuídos, nas árvores existentes no pátio da escola, poemas de Vinícius de Moraes, relacionados aos animais.

Mostra Literária

Materiais: Atividades realizadas pelas turmas.

Desenvolvimento da atividade: Trabalhetextos literários variados, com as turmas, focando na Mostra Literária. No dia do evento, pode-se organizar uma entrada temática para a ambientação dos visitantes. É importante optar por um local que favoreça a circulação das pessoas.

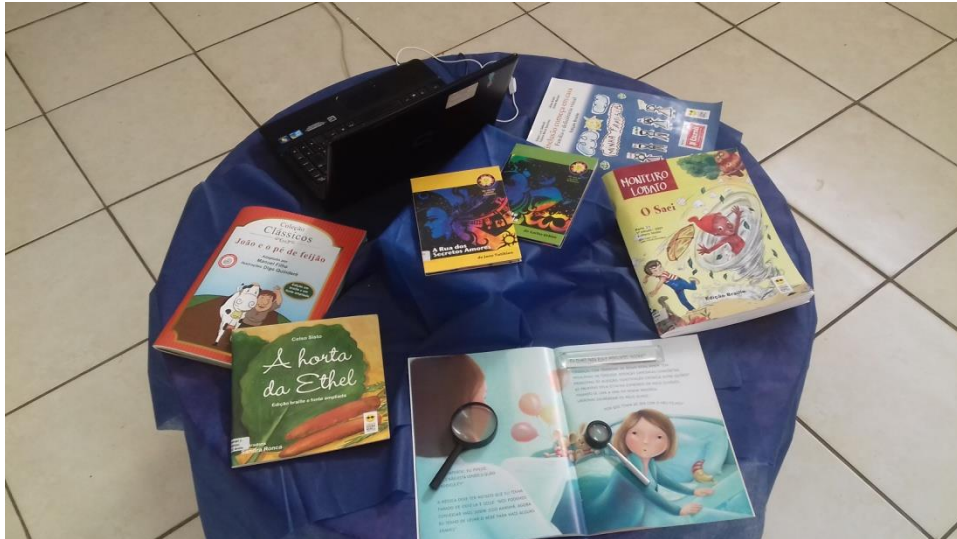


Observação: Neste caso, a coordenação pedagógica da escola sugeriu alguns autores para serem trabalhados, sendo que cada professora escolheu uma narrativa.

Acessibilidade na Leitura

Materiais: Livros em BRAILE, lupas e áudio livros.

Desenvolvimento da atividade: Exponha para os alunos esses materiais, deixando-os explorar e conhecer.



Observação: Esta atividade também pode ser extensiva às famílias.

Corredor Literário

Materiais: Uma história infantil (neste caso foi uma música transformada em narrativa) e materiais para exploração e experimentação, que se relacionem com a história (argila, papel celofane, bolinhas de gel, retalhos de materiais pretos e brancos, fibra e bichinhos de pelúcia).

Desenvolvimento da atividade: Divida a narrativa em partes, organizando “estações” para a experimentação dos materiais.





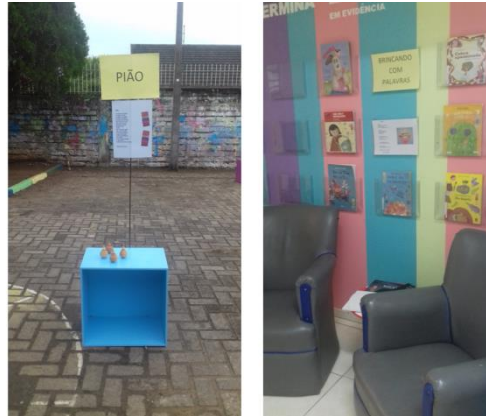
Observação: A música transformada em livro foi a motivação para a realização dessa atividade. Foi organizado na entrada da escola um corredor literário sobre a música “*Seu Lobato tinha um sítio*”, um dos clássicos das escolas de Educação Infantil. Cada animalzinho da música/história foi representado por alguns objetos para a experimentação das crianças e de seus familiares.

Estações para Brincar

Materiais: Cordas, pinicas, bolas, petecas, piões e livros.

Desenvolvimento da atividade: Organize os brinquedos em estações, identificando os espaços com o nome do brinquedo e um poema que se relacione ao mesmo.





Observação: Esta atividade também pode ser extensiva às famílias.

Espaço Externo para Leitura

Materiais: Palets

Desenvolvimento da atividade: Organize os palets embaixo de uma árvore, no pátio da escola, transformando este em um espaço de leitura ao ar livre. Pode ser utilizado pelas crianças, pelos professores e pelas famílias.



Observação: Para a elaboração deste espaço, contou-se com a colaboração e a dedicação do pai de duas alunas da escola.

Circuito de Histórias

Materiais: Livros de uma mesma temática e um cesto.

Desenvolvimento da atividade: Selecione livros que abordem a mesma temática. Sugere-se o meio ambiente, e colocá-los em um cesto. Deixar à disposição das crianças para que escolham os livros que desejarem.



Observação: Esta foi uma atividade que envolveu todas as turmas da escola. Então, o cesto ficou no refeitório, local de fácil acesso de todas as turmas, e cada uma escolhia um aluno para selecionar uma história para a professora contar em diferentes momentos da rotina.

Criatividade em Ação

Materiais: Canetinhas permanentes, plástico colorido (pode ser pastinhas plásticas desmontadas), tesoura e retroprojeter.

Desenvolvimento da atividade: Solicite que cada aluno desenhe, no plástico colorido, algo que venha a sua mente e que depois recorte. Coloque todos os desenhos recortados em uma mesa ao lado do retroprojektor. Peça para que, em duplas, os alunos se coloquem próximo ao aparelho e iniciem a contação de uma história, utilizando os desenhos que julgarem necessário. Quando terminarem, é a vez da próxima dupla.



Observação: Uma variação a ser feita é a continuação da história pela dupla seguinte.

Além dessas sugestões que já foram colocadas em prática, pode-se sugerir outras. Por exemplo:

Espaço de leitura em família: disponibilize suportes para leitura, como revistas, jornais e imagens, além de livros;

Reorganização da biblioteca: coloque livros suspensos, em bolsões de plástico, em redes, tornando o ambiente mais acolhedor e aconchegante com pufes, tapete e almofadas;

Trocas de correspondências: envie cartas, recados ou bilhetes para as outras turmas;

Pasta de leitura para as famílias: faça uma coletânea de textos relevantes para os pais, colocá-los em uma pasta e enviar para as casas das crianças, em forma de rodízio.

Caixa de tesouros: Organize na sala de aula uma caixa com diferentes suportes de leitura: livros, gibis, jornais, revistas, bulas de remédios, encartes e deixar à disposição das crianças. Os pais podem ser convidados a ajudar na coleta desses materiais através de bilhete, solicitando a sua colaboração no envio dos mesmos.

5.2.ROTEIROS DE LEITURA³

Os roteiros de leitura que serão apresentados a seguir foram desenvolvidos a partir de obras de literatura infantil selecionadas por sua ludicidade, reflexibilidade e também por diferentes aspectos. O primeiro, *OBAX*, foi escolhido pela temática abordada; o segundo, *Selou & Maia: Maia & Selou*, para mostrar que livros recebidos por programas de incentivo à leitura também têm qualidade literária; e o terceiro, *O catador de pensamentos*, pela qualidade das ilustrações relacionadas ao texto.

A metodologia de elaboração de roteiros de leitura foi criada por Juracy Assmann Saraiva e Ernani Mügge e têm como base a Estética da Recepção. Os roteiros estão organizados em três etapas:

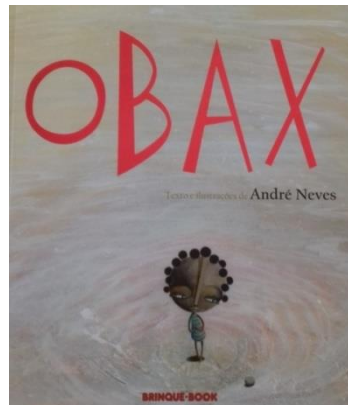
A introdutória à recepção do texto, que objetiva sensibilizar os alunos para a leitura; a da leitura compreensiva e interpretativa, em que se destacam as significações não-explicitadas pelo texto; a da transferência e da aplicação da leitura, que [...] busca transcender a área da língua e da literatura e integrar diferentes disciplinas do currículo escolar. (SARAIVA; MÜGGE, 2006, p. 54).

Todos os roteiros foram elaborados para a última etapa da Educação Infantil (Pré 2), o que não impede de serem explorados por outras faixas etárias, cabendo ao professor a análise das atividades, adequando-as à realidade da sua turma, caso necessário. A leitura prévia dos textos também é de fundamental importância para que o docente possa se familiarizar com a literatura antes de compartilhá-la com seus alunos.

Para comprovar a aplicação dos roteiros, foram anexadas imagens da realização de algumas das atividades.

³Metodologia de criação dos roteiros de leitura embasada na proposta de Juracy A. Saraiva e Ernani Mügge.

NEVES, André. OBAX / [texto e ilustração] André Neves. São Paulo: Bique-Book, 2010



Sugestão de turma para a aplicação do roteiro:
Último nível da Educação Infantil (Pré2)

ATIVIDADE INTRODUTÓRIA À RECEPÇÃO DO TEXTO

ATIVIDADE 1: Contextualizando

- Recepcionar os alunos utilizando trajes típicos africanos: tecidos coloridos envolvendo o corpo e um turbante.
- Questionar os alunos: por que a professora está vestida assim? O que será que irá acontecer na aula de hoje? Deixar que cada um expresse as suas hipóteses.
- Acomodar os alunos em roda, sentados, e apresentar uma bonequinha negra (para representar a personagem principal) que a auxiliará no momento de contar a história.



LEITURA COMPREENSIVA E INTERPRETATIVA DO TEXTO

ATIVIDADE 2: Uma viagem para a terra de Obax

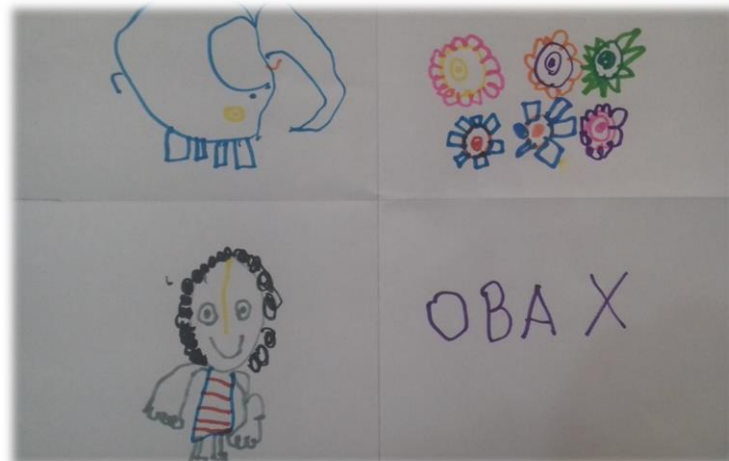
Realizar a hora do conto, procurando chamar a atenção dos alunos para as imagens do livro, relacionando-as com a narrativa. Após, iniciar as atividades de exploração do texto, executando, oralmente, as atividades a seguir:

- Onde Obax morava? Como é este lugar?
- Qual era a brincadeira que Obax mais gostava? Com quem ele brincava?

- c) Como Obax deu a volta ao mundo? Quanto tempo levou esta viagem? Como será que ela aconteceu?
- d) Obax e Nafisa viram muitos tipos de chuva: de água, de pedras, de estrelas, de folhas e de flocos de algodão. Dividir os alunos em cinco grupos para que cada grupo desenhe um tipo de chuva. Agrupar as produções em um cartaz e, coletivamente, fazer a tentativa de escrita de cada tipo:

Chuva de	Chuva de	Chuva de	Chuva de	Chuva de
_____	_____	_____	_____	_____

- e) A menina Obax enterrou uma pedra em forma de elefante e dela nasceu um imenso baobá. Será que ela era uma pedra mágica? Por quê?
- f) Vocês já ouviram este acontecimento em outra narrativa? Qual?
- g) Na última parte da história, pode-se ver uma linda imagem de crianças. O que elas estão fazendo? Será que todos que sobem em árvores fazem isso com o mesmo propósito das personagens da história?
- h) Entregar aos alunos uma folha A3 dividida em quatro partes. Pedir para que cada um desenhe as três partes da história que mais gostou, uma em cada espaço da folha. No espaço que sobrou, solicitar que o aluno escreva o seu nome e tente escrever o nome de OBAX.



TRANSFERÊNCIA E APLICAÇÃO DA LEITURA**ATIVIDADE 3: Chegou a hora de se divertir com Obax**

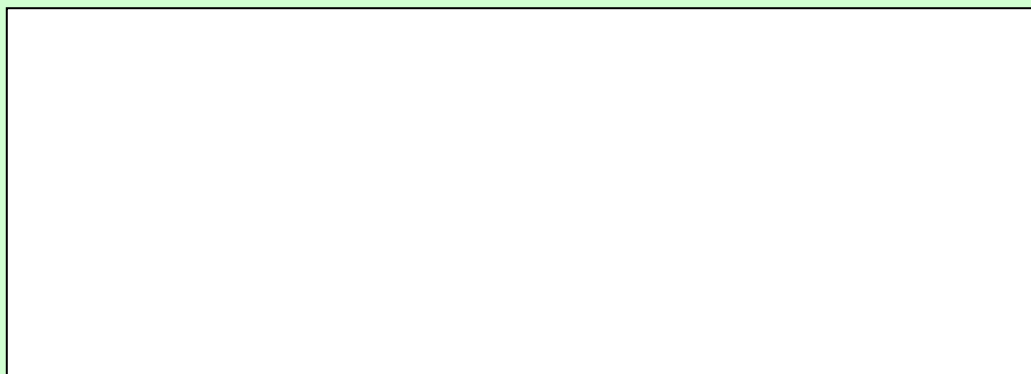
CINEMINHA: Obax morava na savana. Observar, por meio do uso do projetor multimídia, imagens da savana e da nossa cidade, comparando-as. Indagar os alunos:

- a) Vocês gostariam de morar ou visitar um lugar assim?
- b) Alguém já foi a uma savana?
- c) Como foi este passeio?
- d) Como é o lugar onde nós moramos?
- e) Ele se parece com a savana em algum aspecto?

Professor: Combinar com os alunos que tragam para uma próxima aula imagens do lugar onde moram (casa, rua, bairro...) para comparar com a terra de Obax.

CONTABILIZANDO: A brincadeira que Obax mais gostava era contar histórias. Qual é a história que cada um de vocês mais gosta? Solicitar aos alunos que façam um desenho da sua história preferida em uma cartela. Em seguida, montar um gráfico das histórias preferidas da turma.

Peça para o papai e a mamãe lhe contarem uma história que eles gostavam de ouvir quando eram crianças e registre-a através de um desenho:



VIAJANDO: Construir uma história coletiva a partir da temática “UMA VIAGEM À TERRA DE OBAX”. Registrar em cartolina ou papel pardo.

DANÇANDO: Apresentar aos alunos o ritmo maculelê, deixando a turma dançar livremente, seguindo ritmo.

PESQUISANDO: Pesquisar com os alunos, utilizando o computador e a internet, o que é um baobá e como ele é. Após a pesquisa, desenhar uma grande árvore em papelão (pode ser pedido para que um dos alunos faça isso), recortá-la e pintá-la. Na sequência, cada criança desenha, pinta e recorta uma flor, colando-as na árvore de papelão.

CHUVA ENCANTADA: Obax e Nafisa encontraram vários tipos de chuva. E vocês, já viram alguma chuva diferente? Em que local vocês estavam? Convidar os alunos para experimentarem uma chuva mágica e diferente, brincando com bolhas de sabão no pátio da escola.

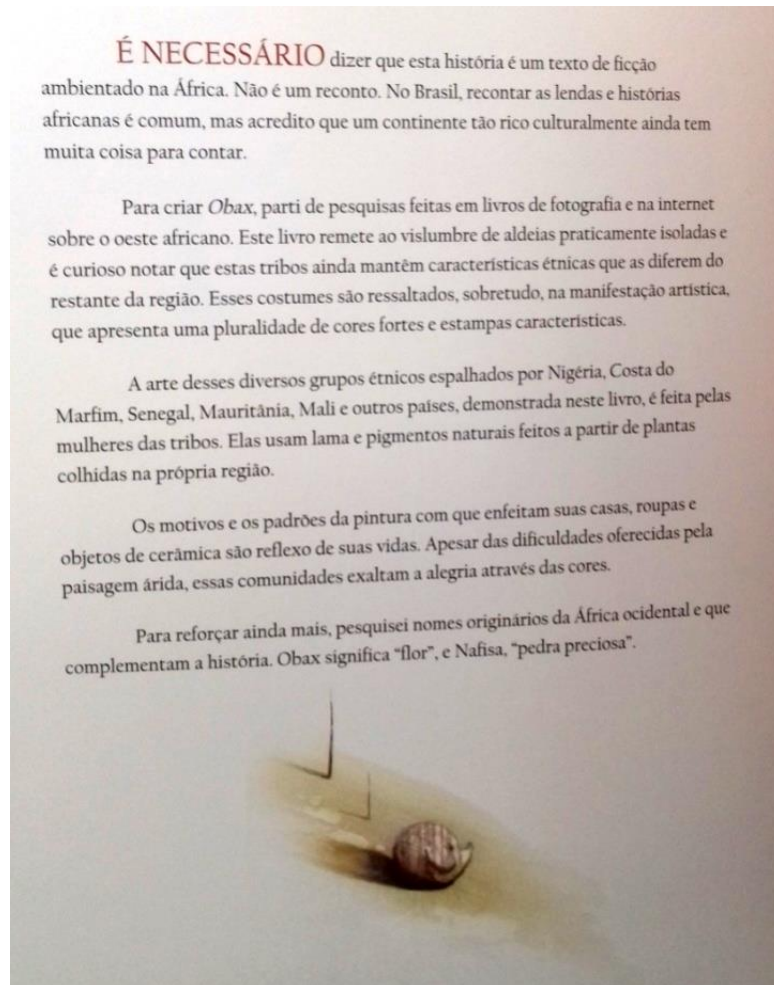
PEDRA MÁGICA: Cada aluno irá pintar uma pedra da forma que desejar. Modelar, com argila, o que nasceria desta pedra se ela fosse enterrada, assim como a pedra em forma de elefante da história. Após seca, pintar a modelagem com tinta guache.

PLANTAÇÃO MÁGICA: Fazer uma maquete com as modelagens realizadas pelos alunos.

PINTURAS CRIATIVAS: Realizar com as crianças a pintura de elementos da natureza, como porongos e cascas de coqueiro (canoas) ou telhas de barro.



MEU NOME: Na África Ocidental, Obax significa “flor”, e Nafisa, “pedra preciosa” (conforme imagem a seguir, retirada do próprio livro). Pedir aos alunos que pesquisem com a sua família o significado do seu nome para apresentar aos colegas.



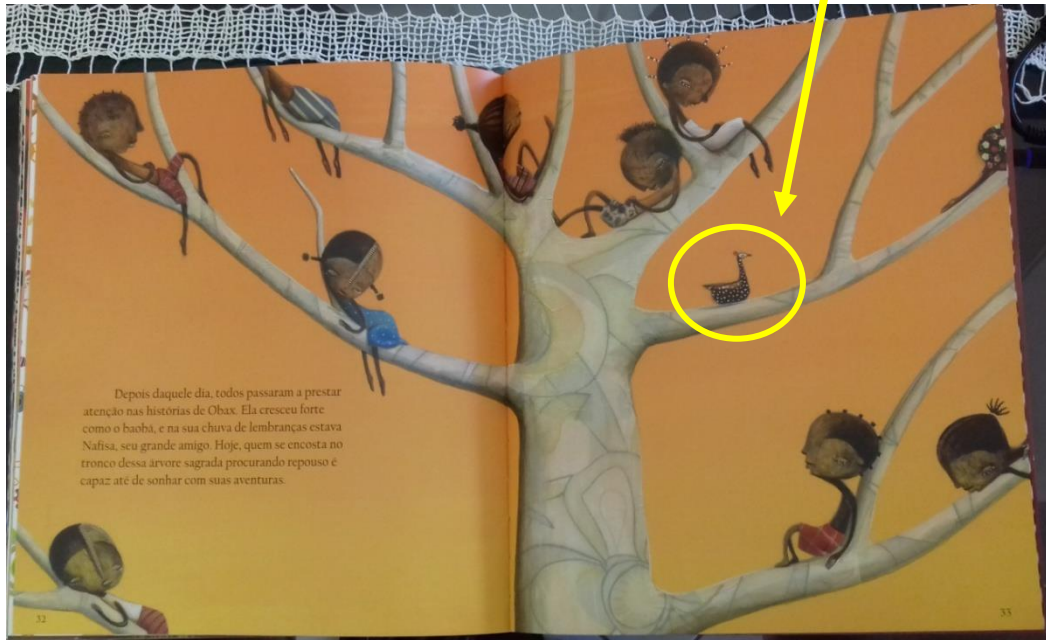
COLORINDO: Pintar camisetas brancas no estilo *tiedye*, enfatizando o colorido das roupas africanas.

Consultar como fazer em:

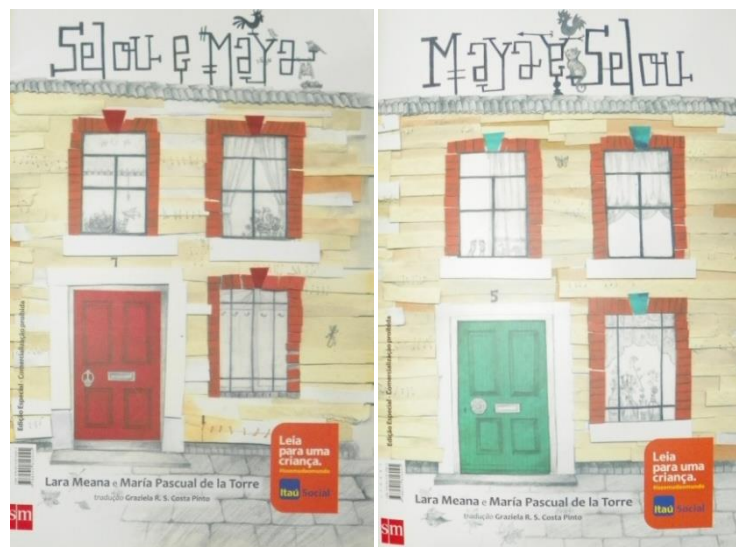
<https://www.youtube.com/watch?v=40hBpR-tPpY>



ÁRVORE ENCANTADA: Dirigir-se até o pátio da escola e propor aos alunos a releitura das duas últimas páginas do livro (imagem abaixo): em pequenos grupos auxiliá-los a subir na árvore e repousar, fotografando-os. Incluir nas fotos a galinha d'angola, que poderá ser feita de porongo ou através de desenho. Após, voltar para a sala e visualizar as fotos no projetor multimídia. As mesmas também poderão ser reveladas ou impressas e entregues aos alunos.



MEANA, Lara. Selou & Maya: Maya & Selou / Lara Meana; ilustrações María Pascual de La Torre; tradução Graziela R. S. Costa Pinto. São Paulo: Edições SM, 2016.



**Sugestão de turma para a aplicação do roteiro:
Último nível da Educação Infantil (Pré2)**

ATIVIDADE INTRODUTÓRIA À RECEPÇÃO DO TEXTO

ATIVIDADE 1: Contextualizando

- a) Recepcionar os alunos utilizando algum elemento que lembre a hora de dormir, um travesseiro ou um pijama, por exemplo, e um globo terrestre.
- b) Questionar os alunos: por que será que a professora está com este elemento? O que será que irá acontecer na aula de hoje? Deixar que cada um expresse as suas hipóteses.
- c) Acomodar os alunos em roda, sentados, e convidá-lo para apreciarem a história de duas meninas cheias de imaginação.

LEITURA COMPREENSIVA E INTERPRETATIVA DO TEXTO

ATIVIDADE 2: Conhecendo melhor Selou e Maya

Realizar a hora do conto, procurando chamar a atenção dos alunos para as imagens do livro, relacionando-as com a narrativa. Após, iniciar as atividades de exploração do texto, executando questionamentos a seguir:

- a) Observando as duas capas do livro, e também as imagens de algumas páginas do livro, será que Selou e Maya moram perto uma da outra?
- b) Será que as duas meninas têm a mesma idade? Como podemos observar isso?
- c) Elas despertam do sono da mesma maneira?
- d) Onde será que passou a história?
- e) Quais os elementos que se repetem nas duas histórias?
- f) Em folha A3, realizar a anotação coletiva das respostas dos alunos para o questionamento acima:

GALO
VACA
CAVALO
GALINHA
ELEFANTE
CROCODILO

- g) As meninas exploram estes elementos da mesma forma? Por que será que isto acontece?

- h) Ao final das duas histórias, as meninas se aconchegam aonde? Por quê?
- i) Dividir os alunos em grupos de quatro crianças, entregar-lhes a imagem dos quartos das meninas, retirada do livro, e solicitar que circulem os elementos que apareceram na história (citados nas atividades “e” e “f”).



TRANSFERÊNCIA E APLICAÇÃO DA LEITURA

ATIVIDADE 3: Viajando e se divertindo com Selou e Maya

VOLTA AO MUNDO: Maya tem o desejo de viajar para Minas Gerais, Nova York, Paris, Índia e África (Egito e Madagascar). Observar, no globo terrestre, onde ficam todos estes lugares.

Indagar os alunos:

- Como seria possível nós chegarmos até estes lugares, partindo do ponto onde estamos?
- Vocês já viajaram para algum lugar?
- Foram utilizando qual meio de transporte?
- Como foi este passeio?



Observar no projetor multimídia imagens destes lugares.

CONTABILIZANDO: Selou acorda com o COCORICÓÓÓ do galo. Maya acorda com a luz da janela, coceguinhas na barriga e um suave cacarejo. E você, como acorda todas as manhãs? Montar um gráfico com as respostas, solicitando que cada aluno registre seu nome na coluna correspondente à sua resposta.

PROFESSOR: para esta atividade, é interessante explorar a imagem dos quartos de Selou e Maya, provocando as crianças a compreenderem o motivo pelo qual cada uma delas acorda desta forma (despertador e bichinho de pelúcia).

PROJETANDO: Propor para que cada criança desenhe, em fola A4, a planta baixa do seu quarto, ou do local onde dorme. Pode-se utilizar como exemplo as páginas centrais do livro:





ARQUITETANDO: Dividir as crianças em 4 grupos. Com caixinhas de papelão pequenas (sabonete, remédio, creme dental...) e outras sucatas, criar os móveis que o grupo julgar que compõem um quarto. Em seguida, cada grupo organiza o seu cômodo em outra caixa de papelão maior ou em uma casinha de madeira (se a escola disponibilizar).

RELACIONANDO: Existe um artista muito famoso que, em 1888, pintou uma tela denominada “O Quarto”. Ele era holandês e se chamava Vincent Van Gogh. Mostrar a imagem da pintura para os alunos, analisando e apontando as diferenças e semelhanças entre a obra de Van Gogh e a imagem dos quartos de Selou e Maya.



RELAXANDO: Levar para a sala de aula músicas de ninar e colocá-las para as crianças ouvirem, pedindo que procurem relaxar (pode-se aproveitar a hora do descanso para isso!).

ÁRVORE GENEALÓGICA: Antes do início das duas histórias, aparecem as árvores genealógicas da Maya e da Selou. Em folha A4, cada criança deverá desenhar duas árvores para representar a sua família (como cada um quiser: com flores, com folhas, apenas galhos, com frutos...). Uma será a árvore materna e a outra será a árvore paterna. Levar os desenhos para casa para os pais ajudarem a preencher.



CANTANDO: Apresentar aos alunos a música “Família”, do grupo Titãs. Cantar junto e dançar livremente!

Família, família

Papai, mamãe, titia,

Família, família

Almoça junto todo dia,

Nunca perde essa mania

Mas quando a filha quer

fugir de casa

Precisa descolar um ganha-

pão

Filha de família se não casa

Papai, mamãe, não dão

nenhum tostão

Família êh!

Família áh!

Família, família

Vovô, vovó, sobrinha

Família, família

Janta junto todo dia,

Nunca perde essa mania

Mas quando o nenê fica

doente

Procura uma farmácia de

plantão

O choro do nenê é estridente

Assim não dá pra ver

televisão

Família êh!

Família áh!

Família, família

Cachorro, gato, galinha

Família, família,

Vive junto todo dia,

Nunca perde essa mania

A mãe morre de medo de

barata

O pai vive com medo de

ladrão

Jogaram inseticida pela casa

Botaram um cadeado no

portão

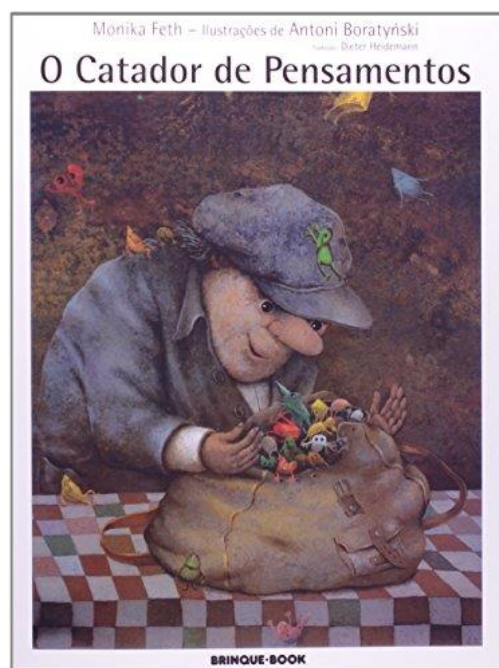
Família ê

Família á

Família

ÁRVORE DE AMIGOS: Cada aluno irá escrever o seu nome em uma cartela de papel colorido. As professoras também. Após, colocar um barbante em cada nome e dirigir-se para o pátio da escola, escolhendo uma árvore. Cada um pendura o seu nome nela e pousam para uma foto, registrando a árvore da amizade! Esta foto pode ser impressa e entregue para as crianças.

FETH, Monika. O Catador de Pensamentos / MonikaFeth; ilustrações AntoniBoratynski; tradução DieterHeidemann. São Paulo: Brinque-Book, 1996.



**Sugestão de turma para a aplicação do roteiro:
Último nível da Educação Infantil (Pré2)**

ATIVIDADE INTRODUTÓRIA À RECEPÇÃO DO TEXTO

ATIVIDADE 1: Contextualizando

- a) Recepcionar os alunos utilizando um boné como o do personagem principal da história e segurando, nas mãos, as imagens abaixo, retiradas do livro, das páginas 9 e 13, respectivamente:



- b) Questionar os alunos: por que será que a professora está com este boné? O que estas duas imagens estão expressando? O que será que são estes “elementos” coloridos? Deixar que cada um expresse as suas hipóteses.
- c) Acomodar os alunos em roda, sentados, e convidá-los para apreciarem a história do senhor Rabuja, um homem muito especial.

LEITURA COMPREENSIVA E INTERPRETATIVA DO TEXTO

ATIVIDADE 2: Conhecendo o trabalho do senhor Rabuja

Realizar a hora do conto, procurando chamar a atenção dos alunos para as imagens do livro, relacionando-as com a narrativa. Após, iniciar as atividades de exploração do texto, fazendo os questionamentos a seguir:

- a) De que forma podemos explicar o que são pensamentos?
- b) O que a autora quis dizer quando escreveu que os “pensamentos são imprevisíveis”?
- c) Você já confundiu algum pensamento? O que significa isso?



- d) A autora chamou o catador de pensamentos de Rabuja. Se vocês pudessem dar outro nome a ele, qual nome dariam (lembrando que na história Rabuja falou que os catadores de pensamento têm nomes esquisitos)?
- e) Você já havia ouvido falar desta profissão: catador de pensamentos? Será que ela realmente existe?
- f) Conhece alguma outra profissão que seja uma “profissão discreta”? Onde você já viu ou ouviu?
- g) O senhor Rabuja organiza os pensamentos em ordem alfabética. Você sabe o que é isso? De forma coletiva, colocar letras móveis em ordem alfabética.

**A-B-C-D-E-F-G-H-I-J-K-L-M-N-O-P-Q-R-S-T-U-
V-W-X-Y-Z**

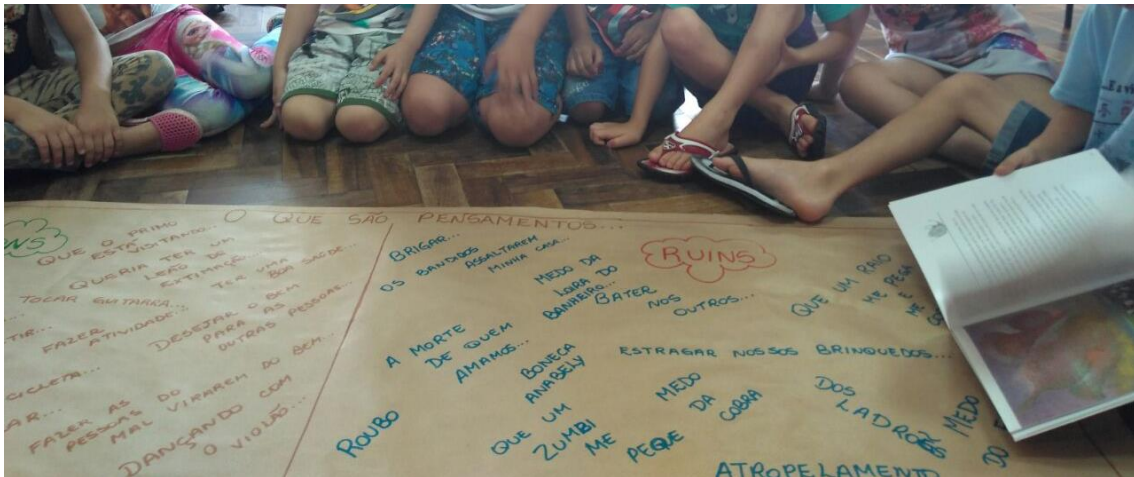


TRANSFERÊNCIA E APLICAÇÃO DA LEITURA

ATIVIDADE 3: Compreendendo e catando pensamentos

CLASSIFICANDO: Vamos pensar juntos: o que são pensamentos BONITOS/FEIOS; ALEGRES/TRISTES; INTELIGENTES/BOBOS; BARULHENTOS/SILENCIOSOS; COMPRIDOS/CURTOS? Quais deles são bons e quais são ruins? Em forma de cartaz, anotar as reflexões do grupo:

O QUE SÃO PENSAMENTOS...			
...BONS		...RUINS	
BONITOS		FEIOS	
ALEGRES		TRISTES	
.		.	
.		.	
.		.	



HORA DO CHÁ: Antes de dormir, senhor Rabuja põe as pernas para cima, toma uma ou duas xícaras de chá e lê o jornal. Conte para nós o que você faz todos os dias, antes de dormir. Em seguida, vamos tomar um delicioso chá e ler o jornal.

PROFESSOR: para esta atividade, é necessário levar para a sala de aula canequinhas, água e saches de chá, além de jornais.



MODELANDO: Nas ilustrações da história, os pensamentos são representados por elementos coloridos. Com massinha de modelar, cada criança criará o seu bonequinho do pensamento.

MEU PENSAMENTO: Na história, os pensamentos são organizados em ordem alfabética. Dividir as crianças em grupos, pela letra inicial do nome, e pedir para que descubram um pensamento que inicie com a mesma letra inicial dos seus nomes. Se as crianças apresentarem

dificuldade, solicitar que relatem o pensamento que mais gostam de ter. Registrar coletivamente:

A -
B -
C -
.
.
.

PLANTANDO PENSAMENTOS: Em um pequeno pedaço de papel, cada criança deverá desenhar, ou tentar escrever, um pensamento. Cada um colará o seu papel em um palito de churrasquinho, com fita. Em seguida, levar as crianças até o jardim da escola, para que coloquem os seus pensamentos em meio às flores.

RELEITURA: Realizar com as crianças a releitura da imagem abaixo, retirada do livro (página 20):

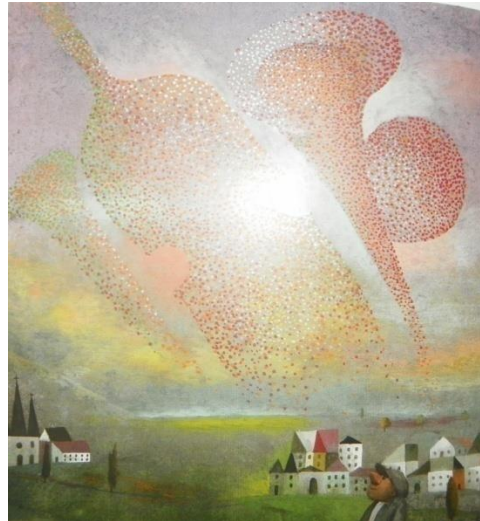


Em um papel grande, de forma coletiva, pedir para que as crianças desenhem flores. Podem até serem coladas algumas flores de papel ou de forminhas de docinhos, formando um painel. Organizar este painel, levar um cobertor e posicionar um a um para serem fotografados. Pedir que as crianças observem o semblante do personagem contemplando as flores. Após, imprimir as fotos e presentear as crianças.

PROFESSOR: durante a realização desta atividade de fotografia, pode ser colocada a música “Pensamento”, do grupo Cidade Negra, para as crianças ouvirem. As que estão esperando pela foto podem cantar e dançar!


PENSAMENTO	Com a força do pensar	não
Você precisa saber	Passei pelas ruínas	Te aconselho a prosseguir
O que passa aqui dentro	E parei no Canadá	O tempo voa rapaz.
Eu vou falar pra você	Subi o Himalaia	Pegue seu sonho rapaz
Você vai entender	Pra no alto cantar	A melhor hora e o momento
A força de um pensamento	Com a imaginação que faz	É você quem faz
Pra nunca mais esquecer	Você viajar todo o mundo.	Recitem
	Estou sem lenço e o	Poesias e palavras de um rei
Pensamento é um momento	documento	Faça por onde que eu te
Que nos leva a emoção	Meu passaporte é visto em	ajudarei
Pensamento positivo	todo lugar	Recitem
Que faz bem ao coração		Poesias e palavras de um rei
O mal não	Acorda meu Brasil pro lado	Faça por onde que eu te
O mal não	bom de pensar	ajudarei
O mal não	Detone o pesadelo pois o	Recitem
	bom	Poesias e palavras de um rei
Sendo que para você chegar	Ainda virá	Faça por onde que eu te
Terá que atravessar	Você precisa saber	ajudarei
A fronteira do pensar	O que passa aqui dentro	
A fronteira do pensar	Eu vou falar pra você	Recito em poesia
	Você vai entender	Palavras de um rei
E o pensamento é o	A força de um pensamento	Faça por onde que eu te
fundamento	Pra nunca mais esquecer	ajudarei
Eu ganho o mundo sem sair		Recito em poesia
do lugar	Custe o tempo que custar	Palavras de um rei
Eu fui para o Japão	Que esse dia virá	Faça por onde que eu te
	Nunca pense em desistir,	ajudarei

OS PONTINHOS: Após as flores se dissolverem, elas se dispersam colorindo o céu. Na imagem da página 22 do livro, pode-se observar a formação de instrumentos musicais.



Há uma autora, chamada Luciane Raupp, que escreveu, em 2016, um texto intitulado “Pontinhos Sorridentes”. Contar para as crianças esta história e, na sequência, solicitar que, em meia folha A4, realizem a construção de uma imagem através de pontinhos coloridos, relacionando os dois textos.

Pontinhos Sorridentes
Luciane Raupp

 Era uma vez um pontinho. Ele nasceu da ponta de um lápis de cor vermelho em uma folha de trabalho escolar.

O dono do lápis era um menino muito, mas muito levado. Levado pelo vento. Levado pelas ideias. Levado por qualquer coisa que o distraísse.

O problema é que o pontinho vermelho era igualzinho ao seu criador: aborrecia-se com facilidade. Essa história de ficar ali, esperando... ah, não era com ele mesmo.

Deu para puxar conversa com um monte de pontinhos pretos que eram seus vizinhos:

— Boa tarde, Senhores Pontos! Vejo que formam uma linda linha curva!

— Boa tarde, Pontinho Vermelho! O que faz aí tão sozinho? — quis saber o mais curioso dos pontinhos pretos.

— Pois não é que o nosso desenhista me esqueceu aqui? Não sei o que será de mim... — lamentou-se o Pontinho Vermelho.

— Você quer dizer “o que será de nós” — intrometeu-se um ponto marrom que ficava lá em

cima no desenho.

Seguiu-se a discussão: o que formamos? O que faremos? Quando seremos um desenho completo? Afinal, nunca se sabe o que esperar de um menino levado...

Mas agitados mesmo ficaram os pontinhos quando se viram trancafiados em uma pasta de plástico. Passaram a mais terrível das noites, ali, na pasta.

No dia seguinte, o menino, com muita pressa, pôs a folha sobre uma mesa, em uma ameaçadora proximidade com o achocolatado e a geleia. Os pontos temiam por sua integridade física. Foi quando o desenhista sacou o lápis vermelho.


Apertou um pontinho ao lado do já não solitário Pontinho Vermelho, que se assanhou todo.


O menino tirou o lápis do papel. Correu para o banheiro. Na frente do espelho, todos os pontinhos puderam ver o que formavam: a cópia do rosto do menino.


Foi quando o desenhista fez surgir um sorriso — e a direção e o formato que a linha vermelha iria seguir.


O Pontinho Vermelho não estava mais só: formava, com seus irmãos, um lindo sorriso, de orelha a orelha, que chamava a atenção de todos os que passavam pelo mural do quarto ano.


O Pontinho Vermelho compreendeu seu destino: nascera para sorrir. Assim como seu desenhista.













CHUVA DE PENSAMENTOS: Oferecer aos alunos papéis coloridos e pedir que cada um desenhe e recorte um pensamento (elementos coloridos). Colocar todos em fios de nylon e pendurar no centro da sala de aula, formando um móbile: a chuva de pensamentos.

POTINHO DOS PENSAMENTOS: A professora colocará uma música instrumental na sala de aula. Enquanto a música toca, ela irá entregar para cada criança uma estrelinha (daquelas tipo lantejoulas). Pedir que as crianças segurem a estrelinha na mão, fechem os olhos e encham a sua mente e o seu coração de bons pensamentos. Em seguida, passará uma garrafinha pet com água e purpurina para que cada um coloque a sua estrelinha dentro. Fechar a garrafinha e deixar ela na sala, ao alcance das crianças, como um “amuleto dos bons pensamentos”.



COLORINDO O CÉU: Assim como as flores dos pensamentos dissolvidas em floquinhos de poeira coloriram o céu, nós também vamos colorir! Brincar ao ar livre com bolhas de sabão.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme já mencionado, a criança é naturalmente espontânea e fantasiosa. O universo mágico, a interação e a aprendizagem se fazem presentes em todos os momentos da rotina da criança, tanto no ambiente escolar, quanto no ambiente familiar.

Portanto, podemos dizer que o universo literário (e por que não o universo leitor), é peça chave no desenvolvimento da criança, visto que proporciona, de forma natural, os três aspectos acima citados – magia, interação e aprendizagem.

A afirmação de Almeida Júnior (2012, p. 30) sobre os espaços mostra a relevância destes estudos: “O espaço informacional tanto pode congrega e incluir como isolar, marginalizar e excluir”. Eles são excludentes quando limitam o acesso daqueles considerados inaptos a participarem desses momentos e usufruírem esses espaços. Assim, fica claro que, seja qual for a modalidade de leitura empregada, a ação que ela tem sobre o indivíduo é indiscutível.

Com relação à leitura de imagens, pode-se destacar que “aquilo que a gente simples não podia aprender lendo as escrituras poderia ser aprendido por meio da contemplação de imagens” (MANGUEL, 1997, p. 117/118). Então, ela gera aprendizagem.

Sobre a leitura ouvida, que geralmente é direcionada pelo professor, cabe ressaltar que o adulto “crie situações de leitura, de acordo com a familiaridade que você tem por livros, autores e histórias” (PARREIRAS, 2012, p. 197). Assim, ela gera aprendizagem.

A diversidade de livros, como já mencionado, é vasta. Mesmo assim, independente de como ele se apresenta “a proximidade aos livros traz conforto e alegria às crianças. Elas se apegam aos brinquedos assim como se apegam aos livros” (PARREIRAS, 2012, p. 196). Portanto, eles geram aprendizagem.

A organização física dos espaços de leitura vai muito além do que se pode imaginar. Todo lugar é lugar; toda hora é hora, desde que sejam planejados pelo adulto antecipadamente, fazendo com que “a aproximação entre aluno e livro seja agradável e instigante” (PARREIRAS, 2012, p. 196). Sendo assim, eles geram aprendizagem.

Para complementar, “se o mundo é um livro, então as coisas deste mundo são as letras do alfabeto com as quais este livro está escrito. [...] Nossa tarefa [...] é ler o mundo” (MANGUEL, 1997, p. 197). Portanto, independente do espaço físico ou cronológico que ocupa, a leitura gera aprendizagem.

O desafio maior está em fazer com que os adultos, pais e professores, compreendam todo este favorecimento da leitura e da literatura como propulsores do desenvolvimento pessoal e social da criança. Além de compreenderem, proporcionem vivências ricas e cheias de encantamento para todos.

Para finalizar, cabe refletir que se a literatura infantil e a leitura exercem importante papel na formação da criança (que futuramente será um adulto mais centrado, mais crítico, que saiba se posicionar enquanto cidadão, mais seguro e com muito mais conhecimento), a sua falta trará prejuízos não somente imediatos, mas principalmente, em longo prazo. Portanto, viva e distribua a leitura, envolva e deixe-se envolver pelos encantos da literatura infantil! Somos semeadores buscando o crescimento, o florescimento e a colheita dos frutos do nosso trabalho, pelas crianças, pois são elas que irão usufruir dessa safra.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Vera Teixeira de. Leitura Literária e Escola. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (Orgs.). *A Escolarização da Leitura Literária*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

ALMEIDA JÚNIOR, Oswaldo Francisco de. Espaços e Equipamentos Informacionais. In: BARBALHO, Célia Regina Simonetti [et al]. *Espaços e ambientes para leitura e informação*. Londrina, PR: ABECIN, 2012.

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2006.

BRAGA, Regina Maria; SILVESTRE, Maria de Fátima. *Construindo o leitor competente: Atividades de leitura interativa para a sala de aula*. São Paulo, SP: Petrópolis, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *LDB - Lei nº 9.394/96*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 01 out.2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Brinquedos e brincadeiras nas creches: manual de orientação pedagógica*. Brasília: MEC/SEB, 2012.

CANDIDO, Antônio. O direito à literatura. In: _____. *Vários escritos*. São Paulo: Duas Cidades, 1995. 169-191.

CARDOSO, Bruna Puglisi de Assumpção. *Práticas de linguagem oral e escrita na educação infantil*. São Paulo, SP: Editora Anzol, 2012.

CAVALCANTI, Joana. *Caminhos da literatura infantil e juvenil*. São Paulo, SP: Paulus, 2002.

CHARTIER, Roger. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. São Paulo, SP: Editora UNESP, 1999.

COELHO, Rita. Entre o direito e o dever. *Pátio – Educação Infantil*, Porto Alegre, ano XII, n. 38, p. 16-19, jan/mar. 2014.

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

CULLER, Jonathan. *Teoria literária*. Tradução Sandra Vasconcelos. São Paulo: Beca Produções Culturais, 1999. 26-47

DEMO, Pedro. *Leitores para sempre*. Porto Alegre, RS: Mediação, 2006.

ECO, Umberto. Sobre algumas funções da literatura. In: _____. *Sobre a literatura*. Rio de Janeiro: Record, 2003. 9-21

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

FARIA, Ana Lúcia Goulart de; MELLO, Suely Amaral (orgs.). *Linguagens infantis: outras formas de leitura*. 2. ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

JOBIM E SOUZA, Solange. *Infância e linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin*. Campinas, SP: Papirus, 1994.

LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Marta Kohl de; DANTAS, Heloísa. *Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo, SP: Summus, 1992.

LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. 6. ed. – São Paulo, SP: Ática, 2000.

LANGER, Judith A. *Pensamento e experiência literários: compreendendo o ensino de literatura*. Trad. Luciana Lhullier Rosa, Maria Lúcia Bandeira Vargas. Passo Fundo, RS: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2005.

LIMA, Elvira Souza. As aprendizagens escolares na educação infantil. *Pátio – Educação Infantil*, Porto Alegre, ano VII, n. 19, p. 6-9, mar/jun. 2009.

LINGUAGEM ORAL E LINGUAGEM ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: práticas e interações / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica.-1.ed. - Brasília : MEC / SEB, 2016.

MANGUEL, Alberto. *Uma história da leitura*. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 1997.

MIGUEZ, Fátima. *Nas arte-manhas do imaginário infantil: o lugar da literatura na sala de aula*. Rio de Janeiro, RJ: Zeus, 2003.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Vygotsky e o processo de formação de conceitos. In: LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Marta Kohl de; DANTAS, Heloísa. *Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo, SP: Summus, 1992.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. O problema da afetividade em Vygotsky. In: LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Marta Kohl de; DANTAS, Heloísa. *Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo, SP: Summus, 1992.

OLMI, Olga. Leitura, literatura e ciências cognitivas: uma aliança difícil mas necessária. In: _____; PERKOSKI, Norberto. *Leitura e cognição: uma abordagem transdisciplinar*. Santa Cruz do Sul, RS: EDUNISC, 2005.

PARREIRAS, Ninfa. *Do ventre ao colo, do som a literatura: livros para bebês e crianças*. Belo Horizonte, MG: RHJ, 2012.

PIRES, V. L.; KNOLL, G. F.; CABRAL, E. Dialogismo e polifonia: dos conceitos à análise de um artigo de opinião. *Letras de hoje*. Porto Alegre, v. 51, n. 1, p. 119-126, jan.-mar. 2016. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/viewFile/21707/14345>>. Acesso em: 15 ago. 2017.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. *Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico*. 2. ed. – Novo Hamburgo, RS: Feevale, 2013.

PRÓ-LIVRO, Instituto. *Pesquisa Retratos da Leitura no Brasil. 4ª edição*. Disponível em: <http://prolivro.org.br/home/images/2016/Pesquisa_ReTratos_da_Leitura_no_Brasil_2015.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2017.

RAMOS, Flávia Brocchetto. A literatura no desenvolvimento da criança. In: OLMÍ, Alba; PERKOSKI, Norberto. *Leitura e cognição: uma abordagem transdisciplinar*. Santa Cruz do Sul, RS: EDUNISC, 2005.

REYES, Yolanda. *A casa imaginária: leitura e literatura na primeira infância*. São Paulo, SP: Global, 2010.

SARAIVA, Juracy Assmann; MÜGGE, Ernani. *Literatura na escola: propostas para o ensino fundamental*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SENHORINI, Mariana; BORTOLIN, Sueli. Bebeteca: um espaço de mediação oral da leitura. In: BARBALHO, Célia Regina Simonetti [et al]. *Espaços e ambientes para leitura e informação*. Londrina, PR: ABECIN, 2012.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. *O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura*. São Paulo, SP: Cortez, 2005.

VERGARA, Ofelia Reveco. Uma pedagogia para a educação infantil dos 4 aos 5 anos. *Pátio – Educação Infantil*, Porto Alegre, ano XII, n. 38, p. 12-15, jan/mar. 2014.

ZILBERMAN, Regina. *Fim do livro, fim dos leitores?* São Paulo, SP: Editora SENAC São Paulo, 2001.

ZILBERMAN, Regina. Da literatura para a vida. In: SARAIVA, Juracy Assmann; MÜGGE, Ernani. *Literatura na escola: propostas para o ensino fundamental*. Porto Alegre: Artmed, 2006.